



PAULA
FRASSINETTI

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

(re)Configurar a Prática Educativa a partir da reflexão sobre o(s) contexto(s)

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

Mestranda:

Francisca Ramos Coelho dos Santos

Orientadoras: Doutora Daniela Alexandra Ramos
Gonçalves | Mestre Maria Ivone Couto Monforte das Neves

fevereiro 2013

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que de alguma forma contribuíram para a elaboração deste relatório.

Obrigada às supervisoras de estágio, Mestre Ivone Neves e Doutora Daniela Gonçalves, por todo o apoio e saber.

Obrigada aos meus pais e irmã, por toda a paciência, compreensão e apoio.

Obrigada a todos os meus amigos, em especial à Rita, por toda a sua dedicação em viver esta experiência comigo.

Índice

Lista de abreviaturas.....	5
INTRODUÇÃO.....	8
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
1.1. Conceção de educação.....	10
1.2. Conceção de Educação Pré-Escolar.....	10
1.3. Conceção do ensino do 1º Ciclo do EB.....	11
1.4. O papel do educador/professor.....	12
1.5. O ambiente educativo.....	13
1.6. O professor-investigador.....	14
Modelos pedagógicos para o Jardim-de-Infância.....	15
O currículo High Scope.....	15
Modelo Reggio Emilia.....	16
Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM).....	16
Modelos pedagógicos no 1º Ciclo do Ensino básico.....	17
II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	19
2.1. Tipo de estudo/abordagem.....	19
2.2. Participantes do estudo.....	20
2.3. Procedimentos metodológicos.....	21
2.4. Instrumentos de recolha e tratamento dos dados.....	22
3.1. Contexto organizacional.....	24
3.2. Caracterização dos grupos.....	27
3.3. Observar.....	30
3.4. Planear/planificar.....	31
3.5. Agir/Intervir.....	34
3.6. Avaliação dos processos ensino-aprendizagem.....	38
Considerações Finais.....	42
Referências Bibliográficas.....	47
Legislação.....	51

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Lista de verificação
- Anexo 2 – Registo de incidente crítico
- Anexo 3 – Registo contínuo
- Anexo 4 - Caracterização sociofamiliar do grupo de Jardim de Infância
- Anexo 5 – Caracterização sociofamiliar do grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 6 – Lista de verificação
- Anexo 7 – 7ª Planificação de 1º Ciclo de Ensino Básico
- Anexo 8 – 2ª Planificação de Educação Pré-Escolar
- Anexo 9 – 5ª Planificação de 1º Ciclo de Ensino Básico
- Anexo 10 – 12ª Planificação de Educação Pré-Escolar
- Anexo 11 – Reflexão sobre a área de plástica
- Anexo 12 – Rede curricular de Educação Pré-Escolar
- Anexo 13 – Avaliação semanal de Educação Pré-Escolar
- Anexo 14 – Lista de verificação
- Anexo 15 – 3ª Planificação de 1º Ciclo de Ensino Básico
- Anexo 16 – 6ª Planificação de 1º Ciclo de Ensino Básico
- Anexo 17 – Fotografia da caixa das preocupações
- Anexo 18 – Exemplo de planificação de uma manhã recreativa
- Anexo 19 – Grelha de avaliação do Projeto Lúdico de Educação Pré-Escolar
- Anexo 20 – Fotografia dos frascos de compota
- Anexo 21 – Exemplo de portfólio da criança
- Anexo 22 – O horário
- Anexo 23 – Fotografia do quadro de aniversários
- Anexo 24 – 1ª Reflexão de 1º Ciclo de Ensino Básico
- Anexo 25 – 2ª Reflexão de 1º Ciclo de Ensino Básico
- Anexo 26 – Reflexão conquistas e receios em Educação Pré-Escolar

Lista de abreviaturas

EB - Ensino/Educação Básico(a)

EPE – Educação Pré-Escolar

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério de Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares *Estágio I - Educação Pré-Escolar e Estágio II - 1º Ciclo do Ensino Básico* do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, visando a experiência da estagiária durante a sua intervenção educativa.

Este relatório teve por base uma revisão literária sobre as teorias públicas relativas aos dois contextos, bem como aos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e, ainda, na opção metodológica que teve em conta uma recolha de dados de investigação, tais como: registos de observação, registos fotográficos, reflexões semanais, entre outros.

Pode-se encontrar, ainda, a análise detalhada da experiência da estagiária na sua intervenção educativa, clarificando, desta forma, quais as estratégias aplicadas pela mesma após as leituras efetuadas, assim como o modo como problematizou a construção da profissionalidade.

Palavras-chave: *Estágio; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Investigação Educacional; Crianças; Intervenção Educativa; Estratégias Educativas.*

ABSTRACT

The present report was elaborated in the context of the curricular units “Estágio I – Educação Pré-Escolar” and “Estágio II – 1º Ciclo do Ensino Básico do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico”, undertaken at Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, covering the intern’s experience during her educational intervention.

The report is based on a literature review about the public theories on both contexts, on the guiding documents of “Educação Pré-Escolar (EPE)” and of 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB)” and also on the adopted methodology, which included a collection of research data, like records of observation, photographic records, weekly reflections, among others.

The report also contains a detailed analysis of the intern’s experience during the educational intervention she conducted, clarifying the strategies she chose after completion of the readings, as well as the way in which she problematized the construction of professionalism.

Keywords: *Estágio; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Educational Investigation; Children; Educational Intervention; Strategies.*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação é produto de uma intervenção educativa realizada no âmbito de duas unidades curriculares diferentes - *Estágio I em Educação Pré-Escolar* e *Estágio II em 1º Ciclo do Ensino Básico* – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

A elaboração do presente relatório visa o trabalho desenvolvido ao longo da intervenção educativa, demonstrando a) o papel do adulto no desenvolvimento e aprendizagem da criança; b) as estratégias que promovem situações de desenvolvimento e aprendizagem da criança; c) a observação e colaboração no(s) contexto(s), articulando a teoria e a prática; d) o envolvimento na equipa pedagógica na observação, planificação, intervenção e avaliação e em toda a comunidade. Esta demonstração reforçou a problematização da intervenção educativa, beneficiada por exercícios de reflexão e meta reflexão constantes.

O centro de estágio de Educação Pré-Escolar (EPE) foi uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), especificamente na sala dos cinco anos, situada no Porto, no ano letivo de 2011/2012. O centro dispõe apenas de uma valência, sendo ela Jardim-de-Infância. Por sua vez, o centro de estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) fazia parte de um mega agrupamento, situado no Porto, e concretamente o local da intervenção, foi um centro escolar que contemplava as valências de Jardim de Infância (JI) e 1ºCEB. A intervenção da estagiária aconteceu no 2º ano de escolaridade no ano letivo de 2012/2013.

Este estágio teve como objetivos demonstrar a capacidade da estagiária caracterizar o estabelecimento de EPE/1º CEB, através da análise dos documentos do regime de autonomia, administração e gestão, implicando uma atuação em conformidade; aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa; dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa; participar em situações de envolvimento parental e ao nível da comunidade; recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas; reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB; comparar o contexto da EPE e o contexto do 1º CEB, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção educativa adequada.

Este relatório contém, num primeiro momento, o enquadramento teórico onde são apresentadas perspectivas teóricas sobre o contexto da EPE e o contexto de 1ºCEB.

O segundo momento aborda a metodologia de investigação, organizada em o tipo de estudo/abordagem, patente neste relatório, bem como os seus atores e instrumentos de recolha e tratamento de dados.

No terceiro momento, encontra-se a caracterização do contexto onde foram exercidos os estágios, sendo analisada a planificação, as formas/estratégias para enriquecer as diferentes situações de aprendizagem, envolvendo ativamente a participação das crianças. É analisada, também, a intervenção/concretização das atividades propostas, tendo em conta a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem das crianças e a regulação dos contextos.

No quarto ponto do relatório encontram-se as considerações finais, que refletem a autoavaliação da estagiária (da ação pedagógica e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional), para além das experiências de estágio que contribuíram de forma distintiva para construção da profissionalidade.

Nas referências bibliográficas são mencionados todos os documentos que são a base científica deste relatório.

No final do relatório, encontram-se os anexos, onde se poderá encontrar evidências gráficas (fotografias), evidências de reflexões, avaliações, registos de observação ou/e outro tipo de documentos que oferecem veracidade a todo este relatório.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceção de educação

O modo de educar está em constante alteração, porque é algo que se altera de acordo com as necessidades da sociedade. Atualmente, vivemos na era da internet, da informática e da globalização, o que implica que na educação, tal como em muitos outros setores, haja estratégias que se adaptem às novas exigências porque, como é óbvio, para uma criança que em segundos consegue “estar” no outro lado do mundo através de uma televisão ou de um computador é necessário adotar estratégias que tragam desafios para estas novas crianças. E é com a influência da globalização e da informatização que os modos de vida das crianças se alteraram bastante, por exemplo, a televisão, a Internet e os jogos de vídeo têm vindo a ocupar o tempo que as famílias passam juntas e acabam por expor os jovens e crianças a novos sistemas de valores. O modo de vida das famílias alterou-se profundamente, os laços rompem-se com alguma facilidade e o sistema de família extensa está aos poucos a dar lugar ao sistema de família nuclear, composto apenas pelos pais e filhos.

1.2. Conceção de Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro, contemplada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (OCEPE:1997:15), determina como princípio geral da EPE que:

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

Como objetivos pedagógicos para a EPE as OCEPE determinam:

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

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

Neste sentido, a EPE é ou deveria ser o primeiro espaço de interações, aprendizagens, desenvolvimento e conquistas adquiridas pelas crianças, sendo no mesmo que iniciam o seu processo de socialização.

Os quatro pilares de educação de Jacques Delors são essenciais para uma pedagogia diferenciada, dando atenção também ao processo de socialização das crianças, tal como afirma o autor:

“a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes”. (DELORS,1998:90)

Por outro lado, Roberto Carneiro defende que deve existir uma reunião entre os quatro pilares referidos e seis eixos transversais que visam um elenco de aprendizagens teleológicas: “1. Aprender a condição humana (...); 2. Aprender a viver a cidadania (...); 3. Aprender a cultura matricial (...); 4. Aprender a processar informação e a abundância de oráculos (...); 5. Aprender a gerir uma identidade vocacional (...); 6. Aprender a construir sabedoria (...).” (CARNEIRO; 2003:112)

1.3. Conceção do ensino do 1º Ciclo do EB

Ao contrário da EPE, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do Ensino Básico (EB).

“O ensino básico constitui-se como a etapa de escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui, por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspetiva de desenvolvimento e progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da sociedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.” (ME; 2001:15)

Roldão (2009:14), agrupou amplas categorias no que é, para os professores, considerado fundamental no ato de ensinar:

“ensinar é dar a ‘matéria’, isto é explicar aos alunos conteúdos, factos, teorias que fazem parte da cultura que deve ser passada a outra geração; ensinar é facilitar o trabalho de aprender que os alunos devem desenvolver autonomamente; ensinar é organizar a apresentação de conteúdos; ensinar é colocar questões que levem os alunos a pensar”.

No 1º CEB, os documentos orientadores em vigor, em Portugal (continental e ilhas), são a Organização Curricular e Programas (ME, 2004:22) em que os princípios orientadores “(...) implicam que o desenvolvimento da educação escolar (...) constitui uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno”, as metas de aprendizagem e curriculares, que definem as metas que os alunos devem atingir em cada ano letivo do EB e ainda o Perfil de Desempenho do Professor (Decreto-Lei n.º194/99.)

1.4. O papel do educador/professor

Para que a criança tenha experiências intelectuais estimulantes e socialmente relevantes é preciso a ajuda do educador/professor. É fulcral mostrar-lhes que são capazes de mudar, de construir, de transformar, de descobrir coisas novas, e que são elas que no futuro vão cuidar e modificar o mundo onde vivemos.

O educador/professor deve, então, criar condições de interação, gerir os recursos humanos e materiais disponíveis e promover um ambiente de aprendizagem, pois “o conhecimento do espaço, dos materiais e as atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.” (OCEPE; 1997:38)

Na EPE, o papel do educador é fundamental, pois é deste que depende a forma como a educação é posta em prática e como a aprendizagem é conduzida. Este deve, assim, agir de acordo com os fundamentos das OCEPE (1997): O reconhecimento da criança como sujeito de processo educativo; Proporcionar aprendizagens com carácter lúdico; A construção articulada do saber de uma forma global e integrada; Uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação; Importância de uma pedagogia estruturada e uma organização intencional e sistemática.

“Na comunidade educativa, a figura do professor assume um papel central que, apesar da sua importância inquestionável, se reveste de uma enorme complexidade. Tornar-se professor é um processo que se desenvolve no tempo. Começa antes de iniciar a fase de formação formal e prolonga-se ao longo da vida profissional, atravessando múltiplos contextos, vivendo diversos desafios e dilemas e desenvolvendo conhecimento em vários domínios. É inquestionável que o professor, movendo-se em ambientes complexos e contraditórios, vai enfrentando (e resolvendo) situações de características únicas e cada vez mais exigentes, tendo, para isso, de mobilizar saberes muito especializados e, ao mesmo tempo, abrangentes”. (GONÇALVES; 2010:19)

Na Educação Básica (EB), o professor pode assumir diferentes papéis: transmissivo, construtivista e crítico. O primeiro papel é “assente no conceito de passagem de conhecimento formalizado, ou sua tradução para o currículo” (ROLDÃO; 2009:15), o segundo é “assente no conceito de ensinar como facilitação do processo

de construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo do outro de que este seria o principal agente” (ROLDÃO:2009:15), o terceiro papel é associado “à ideia de construção autónoma do saber, e a uma lógica socrática revisitada, assente no conceito de estimulação ativa do pensamento próprio” (ROLDÃO; 2009:15).

1.5. O ambiente educativo

Os materiais e a forma da sua disposição são um exemplo de um aspeto que influencia o que as crianças podem fazer e aprender, ou seja, é um aspeto sobre o qual o educador/professor deve refletir, permanentemente, sobre a função e finalidades educativas dos materiais e espaço de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização. O educador/professor não tem que refletir apenas sobre a gestão dos recursos, um bom educador/professor reflete sobre tudo o que está envolvido com a educação. Segundo as OCEPE (1997), a organização e utilização dos diferentes espaços e materiais “(...) são a expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo (...)” devendo os jardins, então, “(...) evitar os espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças.” (OCEPE, 1997:38)

No 1º CEB, “a exploração de materiais de uso corrente deverá assentar essencialmente na observação das suas prioridades e em experiências elementares que as destaquem” (ME, 2001:129). “Os materiais também são essenciais para as aprendizagens, principalmente quando é utilizado o método experimental, pois “a manipulação de objetos e de instrumentos, os cuidados a ter na sua utilização e conservação assim como a valorização do trabalho manual são aspetos importantes” (ME, 2001:129), pois com a utilização de “diversos materiais e tecnologias” desenvolve-se “nos educandos a autoconfiança na sua capacidade de trabalhar” (Perfil de desempenho:9)

É, então, importante a existência de uma pedagogia estruturada e organizada mas não só ao nível do aspeto acima referido, pois para que esta exista é necessário haver uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, o educador tem que planear o seu trabalho e tem que avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

1.6. O professor-investigador

Como foi referido acima é fulcral que atualmente o educador não seja apenas um educador e sim um professor-investigador.

“ (...) um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aulas meras hipóteses de trabalho a confirmar ou a infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas.” (ROLDÃO, 2001:6)

O educador/professor tem, portanto, que ter a preocupação de investigar e inovar em relação às suas técnicas e métodos de ensino. Podemos, assim, ver que não só as crianças, mas também os educadores, estão constantemente inseridos num processo de aprendizagem baseado na investigação.

Em primeiro lugar, o educador/professor tem que observar para depois compreender o que vai acontecendo e isso é fundamental para o desenvolvimento dos projetos curriculares. Em segundo lugar, os professores, em grupo, adquirem dinâmicas muito próprias.

Deve, assim, haver uma predisposição para refletir sobre a prática e saber criticá-la. “O paradigma do professor como prático reflexivo revela uma nova epistemologia da prática, estabelecendo de forma clara que não basta a mera utilização da reflexão para transformar um professor num profissional reflexivo”. (NEVES, 2007:80)

Então, ao fazer a referida examinação, o educador/professor tem que ser visto como um membro de um grupo “onde a investigação e o ensino eficaz cada vez mais sejam a realidade” (NEVES, 2007:80) e que o ensino só melhorará se os ideais de educação forem traduzidos em ações, para assim se tornarem em realidade, através do aperfeiçoamento, da competência de ensinar e de uma boa reflexão. Paraphrasing Gonçalves (2010: 43),

“A identidade profissional docente não deve ser perspectivada como uma construção imutável nem externa, visto que não é algo que possa ser adquirido por hábito. Por outras palavras, é um processo de elaboração do sujeito historicamente situado, que se constrói na vivência da profissão e num exercício sistemático e continuado de revisão dos significados sociais. Assim, esta socialização docente deve ser compreendida como um processo dialético e interativo, em que confluem influências que resultam em modificações e provocam alterações em si e no grupo, não esquecendo que a profissionalidade docente deve passar por uma construção conjunta e partilhada. (...) tornar-se professor é, pois, um processo longo e complexo, de natureza pluridimensional e contextualizado, mas, ao mesmo tempo, singular, marcado pelas escolhas que cada professor faz e pelos caminhos que cada docente decide trilhar, delineando, nessas opções, as linhas mestras do seu desenvolvimento profissional”.

Modelos pedagógicos para o Jardim-de-Infância

Tendo em conta os modelos pedagógicos que existem para a EPE, é de referir que o educador, na sua prática, pode exercer de acordo com vários modelos. Ao longo do estágio em EPE foi isso que se sucedeu, tendo mais enfoque a Metodologia do Projeto. No entanto, será feita uma breve referência dos outros modelos utilizados, realçando o modelo mais utilizado.

O currículo High Scope

Este modelo aposta na aprendizagem pela ação. É um modelo construtivista, “o Homem (criança ou adulto) constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objetos, as ideias e as pessoas” (FORMOSINHO, 2007:55) e a qualidade da interação é que determina a qualidade dessa construção.

Neste modelo a “criança e adulto constroem o seu conhecimento de forma similar” (FORMOSINHO, 2007:idem). O adulto aprende a construir um ambiente onde a criança se possa iniciar, e aprende a ajudá-la a desenvolver a capacidade de interação. Por sua vez, a criança aprende interagindo: “os «encontros» adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto são espaços comunicativos onde o conhecimento se constrói, os afetos se desenvolvem, onde a criança cresce e se apropria da cultura envolvente e o educador se recria profissionalmente” (FORMOSINHO, 2007:idem).

Modelo Reggio Emilia

Um dos principais objetivos dos educadores deste modelo é criar um ambiente onde as crianças, as famílias e os educadores se sintam à vontade, um ambiente confortável e agradável.

Este modelo tem presente aspectos como cooperação, relações fortes e coesas, saber ouvir e falar, o incentivo nas crianças para levantarem questões, a procurarem respostas e fazerem as suas escolhas, tomarem as suas decisões, entre outros. Então, a comunicação é um dos fatores mais importantes neste modelo.

Neste modelo as crianças são incentivadas a explorar o ambiente e a expressarem-se “usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenho, pintura, modelagem, colagem, jogo dramático e música.” (FORMOSINHO, 2007:101).

Modelo do Movimento da Escola Moderna (MEM)

Este modelo perspectiva o desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação socio centrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos.

O MEM, é constituído por uma rede de núcleos regionais que se organiza em grupos de trabalho que promovem a autoformação através da discussão das práticas pedagógicas. A escola é vista como «um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática» (NIZA, 1996:141, cit. por FORMOSINHO, 2007).

Segundo Formosinho (2007), este modelo rege-se por sete princípios de estruturação da ação educativa:

“1. Os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação; 2. A atividade escolar, enquanto contrato social e educativo; 3. A prática democrática da organização partilhada por todos, institui-se em conselho de cooperação; 4. Os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos; 5. A informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação; 6. As práticas escolares darão sentido social imediato às aprendizagens dos alunos; 7. Os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos.”

Metodologia do projeto

Atualmente, nas nossas salas está muito presente a metodologia do projeto, que consiste num método de trabalho que visa a resolução de problemas que emanam

da necessidade de responder a um desejo, de ultrapassar uma dificuldade e de enfrentar um desafio. Katz (1997) defende que a metodologia do projeto reveste a aprendizagem de conteúdo relevante e útil, estabelecendo conexões com o real e promovendo competências fulcrais para a formação dos alunos enquanto cidadãos autônomos, responsáveis e participativos na sociedade. Enfatiza também a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Durante o processo espera-se que a criança esteja motivada, revele capacidade de iniciativa (pesquisar, sugerir, agir...) e de resolução do problema formulado inicialmente.

A abordagem de projeto é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Nesta metodologia o papel do educador deve ser o de apoiar o desenvolvimento das crianças no sentido de pertença a um grupo; Desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas; Observar as crianças estando atento ao que dizem e fazem, às suas reações e propostas, que apresentam potencialidades educativas; Prever diferentes possibilidades de aprofundamento que serão desenvolvidas de acordo com os interesses das crianças, que a partir do que já sabem, planeiam o que querem saber mais, definindo progressivamente o desenrolar do processo e os resultados a atingir; Fomentar a curiosidade das crianças e construir novos saberes; Relançar o processo de planeamento e avaliação que deverá ter em conta as capacidades das crianças e o interesse demonstrado; Contribuir para a autonomia das crianças e do grupo; Interrogar-se sobre o modo como partilha o seu poder com as crianças, criar um clima democrático de participação no grupo; Estar atento, tendo a capacidade de tornar a discussão das suas crianças, de forma a conseguir tirar o melhor proveito do que se está desenvolver; e escolher um assunto no qual se sinta à vontade, e mais importante de tudo, que goste.

Por fim, relativamente à interação, o educador, para aplicar a pedagogia de projeto deve ter em conta a interação das crianças, dos adultos, dos membros da equipa de trabalho e dos pais. Esta postura do educador implica uma atitude existencial dinâmica e interrogante.

Modelos pedagógicos no 1º Ciclo do Ensino básico

O professor pode assumir três tipos de pedagogias, a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional.

Estas pedagogias remetem-nos para a educação tradicional versus a escola nova. No modelo tradicional “o que se salienta é o ensino, isto é, a função ativa do professor que violenta a atitude, muitas vezes passiva, do aluno: o professor ensina, mas o problemático é que o aluno aprenda.” (CABANAS, 2002:83). Neste tipo de educação, a educação tradicional, o protagonista é o professor e “é função fundamental da escola ensinar a aprender”. (ROCHA, 1988:21)

Neste modelo associam-se os métodos de ensino expositivo e demonstrativo, em que, como foi referido acima o professor é o protagonista deste processo.

Em contrapartida, no modelo funcional quem tem o papel principal é o aluno, pois este é centrado na aprendizagem e não no ensino.

“esta aprendizagem começa quando a criança percebe, à sua volta, factos ou saberes que satisfazem as suas necessidades espontâneas. (...) suscita-se na criança um interesse espontâneo em relação a tais conteúdos, que, em consequência, são assimilados por ela de um modo natural.” (CABANAS, 2002:83)

A pedagogia não diretiva, defendida por Carl Rogers apoia-se na filosofia de crescimento, em que a natureza do individuo é boa e capaz de encontrar o seu equilíbrio e os seus valores, o mal está no meio envolvente, ou seja, na sociedade, “que controla o desenvolvimento do individuo e o impede de se adaptar” (CABANAS, 2002:81). No entanto, se o individuo se conseguir centrar em si mesmo (aceitar-se tal como é), abstraindo-se do meio envolvente vai conseguir desenvolver normalmente e em harmonia.

Esta filosofia foi adaptada a uma teoria educativa, sendo que Rogers defende que “a única aprendizagem que influencia o comportamento é, efetivamente, a aprendizagem autodescoberta e autoconseguida”. (CABANAS, 2002:82)

Nesta pedagogia o professor é apenas um mediador e são aplicados os métodos interativo, participativo e ativo, que se caracteriza pela utilização de técnicas que permitam a aplicação dos conhecimentos adquiridos e a autonomia dos alunos e que destaque os conhecimentos prévios dos mesmos e as suas necessidades educativas (OLIVEIRA e MACHADO:2007).

A terceira pedagogia, a relacional, revela um equilíbrio entre as outras duas pedagogias apresentadas. Esta, dá ênfase à relação entre o formador e o formando. A preocupação é tornar o estudante sujeito da sua própria formação e o professor tem o papel de “animar a formação sem quebrar uma regra básica – a não-diretividade (OLIVEIRA e MACHADO, 2007:13)

II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Tipo de estudo/abordagem

Ao longo dos dois estágios vivenciados foi nossa intenção, enquanto futuras profissionais, conhecer e analisar tanto o contexto de EPE como o contexto de 1º CEB para sabermos atuar de acordo com essas realidades, junto de um grupo de crianças específico.

Desta forma, a investigação realizada ao longo dos estágios foi considerada uma investigação qualitativa, sendo esta interpretativa e descritiva e respeitando assim as cinco características deste mesmo tipo de investigação, defendidas por Bogdan e Biklen - “na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:47) e durante a sua intervenção a estagiária teve de analisar, compreender e interpretar o ambiente/contexto em que estava inserida, pois os investigadores qualitativos “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:48). Foi assim uma investigação de caráter naturalista, visto que se observou e estudou o “sujeito no seu ambiente cotidiano”. (SOUSA, 2009:138)

A investigação qualitativa, como foi referido acima, também é descritiva, isto é, a estagiária fez a sua recolha de dados através de documentos, instrumentos e imagens. “Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN e BILKEN, 1994:48), o que se pode verificar ao longo deste relatório quando se apresentam evidências, recorrendo a citações, por exemplo, de uma reflexão pessoal acerca de uma atividade específica.

Por outro lado, pode-se considerar que esta investigação também tem um caráter quantitativo em certos momentos, como por exemplo, aquando o tratamento de dados foi feito através do programa Excell para a elaboração do subcapítulo - Contexto Organizacional.

A investigação que foi realizada também se aproxima daquilo o que é uma investigação ação, na medida em que se está

“portanto aqui a falar de uma pesquisa que é tecida no labor reflexivo do quotidiano de ensino/aprendizagem, que vai permitir ao professor adquirir um conhecimento de tipo sócio-antropológico sobre os alunos e grupos de alunos com

que trabalha. Essa pesquisa permitirá, por sua vez, desenvolver uma ação de melhor qualidade, de maior adequação.” (CORTESÃO e STOER, 1997:41)

Assim, o método utilizado nesta investigação foi o intensivo, na medida em que se pretendia observar se aquele grupo específico de crianças, no seu ambiente natural, adquiria as competências desejadas através das estratégias utilizadas.

De forma resumida, ao longo da sua intervenção, a estagiária estudou e investigou os dois contextos detalhadamente de forma a atuar em conformidade com as características encontradas em cada um deles para assim proporcionar situações de aprendizagens significativas, contribuindo para o desenvolvendo das crianças.

2.2. Participantes do estudo

Nesta investigação participaram dois grupos distintos, a saber: o grupo do contexto de EPE e o grupo do 1º CEB.

O primeiro grupo, o de EPE era composto por 17 pessoas, a educadora cooperante, a estagiária e o grupo com o qual se fez a intervenção, constituído por 13 crianças, 9 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, todas nascidas em 2006. Grande parte do grupo vive no Porto, com os pais. Tal como se pode verificar no capítulo III e nos dados recolhidos presentes em anexo (consultar anexo 4 – caracterização sociofamiliar do grupo de EPE), este grupo pertence a famílias de nível económico baixo. Verifica-se ainda que a maioria dos pais tem como formação apenas o 2º CEB e que também a maioria está no desemprego.

O segundo grupo, o do 1º CEB era composto por 29 pessoas, a professora cooperante, o par pedagógico, a estagiária e os alunos, 14 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, todos nascidos em 2005. Também em anexo (consultar anexo 4 – caracterização sociofamiliar do grupo de EPE) se pode verificar que as famílias deste grupo, ao contrário do primeiro, pertence a nível económico médio/alto, tendo a maioria como formação a licenciatura e empregos como arquitetos, designers, advogados, entre outros. Tal como o outro grupo, este também vive, na maioria, na área metropolitana do Porto.

Por fim, tanto a educadora como a professora cooperante tiveram um papel fundamental no sentido de orientar a estagiária e de fornecer as informações sobre as crianças.

2.3. Procedimentos metodológicos

Num primeiro momento e com a finalidade de conhecer, compreender e adequar a sua ação, a estagiária recorreu à análise de uma série de documentos das duas instituições onde realizou a sua intervenção, pois “a análise de conteúdo pressupõe objetivos e referentes teóricos”, assim, a estagiária teve que “selecionar um certo número de conceitos analíticos, que referirá a um ou vários modelos teóricos” relativamente aos dois contextos e a tudo que os mesmos acarretam. (MADUREIRA PINTO, 1987:109)

Ao longo das duas intervenções foi necessária uma revisão literária sobre os dois contextos e as suas características. Assim, foram consultados documentos orientadores como as OCEPE, as metas de aprendizagem, as metas curriculares, os programas nacionais do 1º CEB, entre outros, bem como teorias públicas que explicitam estes contextos.

A técnica de observação também esteve sempre presente. Em vários momentos a estagiária assumiu a postura de observador não-participante, pois “se o investigador optar por observar a dinâmica do grupo em situação de aula, (...) está a fazer uma observação não-participante” (CARMO e FERREIRA, 1998:106). É exemplo deste tipo de observação o registo, em formato de lista de verificação, de um exercício de lateralidade em contexto de JI (consultar anexo 1 – lista de verificação), sendo também considerada observação direta, visto que a mesma incidia em indicadores pré-definidos que designavam os comportamentos a observar, apelando ao sentido de observação do investigador, segundo Quivy e Campenhoudt (2008).

No entanto, tanto no contexto de JI como no contexto de 1º CEB, os tipos de observação, mais utilizados, foram a observação direta e participante. Direta, porque a estagiária fez registos em tempo real, retratando o contexto. Participante, porque como Lacey (1976:65, cit. Por BELL, 1997:141) definiu: “a observação participante como a transferência do indivíduo total para uma experiência imaginativa e emocional na qual o investigador aprendeu a viver e a compreender o novo mundo”.

Com a finalidade de melhorar, adequar e reavaliar a prática e com o apoio das supervisoras, foram-se construindo instrumentos que permitiram a autoavaliação e reflexão constante da estagiária.

O portefólio reflexivo foi um instrumento utilizado nas duas valências, que foi sendo construído semanalmente através de reflexões e avaliações semanais, onde ficava registada toda a evolução da estagiária, bem como os seus receios, expectativas e objetivos.

O acompanhamento diário, semanal e mensal do par pedagógico (no caso do 1º CEB) também foi essencial para a avaliação da prática da estagiária, pois através dos comentários a estagiária conseguiu ter outra percepção da sua ação, tendo assim a oportunidade ir corrigindo e melhorando aspetos menos bons.

Por fim, a supervisão pedagógica teve um papel essencial para a estagiária, pois pôde contar com o apoio das supervisoras (Mestre Ivone Neves e Doutora Daniela Gonçalves), tanto individualmente como em grupo nas orientações tutoriais. Através destes “encontros”, a estagiária tanto foi alertada para os aspetos positivos e negativos da sua prática, como também teve o apoio das supervisoras em todos os seus receios, entraves, na medida que foram encorajando para melhorar a sua intervenção!

2.4. Instrumentos de recolha e tratamento dos dados

A observação esteve sempre presente ao longo da investigação: “a observação, componente inseparável de toda a atividade de conhecimento, é um processo básico de ciência” (PARENTE, 2002:166), é “o primeiro procedimento da ciência, no sentido em que todos os dados científicos tem origem numa experiência ou percepção” (PARENTE, 2002:167)

Depois do momento de observação o investigador

“registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha refletindo sobre os dados de um estudo qualitativa.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994:150)

Foram, então, utilizados, como recolha de dados, registos de observação, a grelha de avaliação do projeto lúdico, a grelha de acompanhamento do par pedagógico, as planificações, o portfólio reflexivo e o da criança, registos fotográficos, avaliações e reflexões para poder analisar a prática.

Como registos de observação foram feitos registos de incidentes críticos (consultar anexo 2 – registo de incidente crítico), “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (PARENTE, 2002:181), na valência de JI. Assim, o “observador para aspetos específicos do comportamento da criança que julga serem ilustrativos das dimensões que pretende observar e registar” (PARENTE, 2002:181). Foram feitos também registos contínuos (consultar anexo 3 – registo contínuo), “relato detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente tal como ocorrem. O observador tenta registar tudo o que sucede durante um

determinado período de tempo, incluindo informações sobre o contexto e sobre as pessoas envolvidas”. (PARENTE, 2002:183). Por último, foram feitas, também, listas de verificação, em que o “observador assinala a presença ou ausência de cada comportamento enquanto observa ou fá-lo posteriormente quando reflete sobre as observações realizadas”. (PARENTE, 2002:187)

Através destes registos pôde-se adequar as atividades e as estratégias, pois teve-se assim acesso aos comportamentos e às opiniões das crianças sobre aquilo que era feito. O registo contínuo em particular permitiu avaliar as relações e as interações entre o grupo. Em relação às listas de verificação, foram feitas em ambas as valências, sendo que no 1º CEB foram utilizadas para a autoavaliação dos alunos em relação a uma atividade realizada, permitindo assim que a estagiária tivesse a consciência daquilo que os grupos pensavam e sentiam em relação àquilo que lhes era proposto.

Em relação ao portefólio reflexivo, era neste que as planificações, as avaliações e as reflexões estavam inseridas. Segundo Cristina Parente (2002), “a abordagem reflexiva considera que os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da ação que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas (...)”. (PARENTE, 2002:219) Desta forma, enquanto futura profissional, a estagiária pôde verificar a sua evolução, obrigando-se a parar para pensar e refletir sobre as suas ações, deixando registado todo o processo de construção da profissionalidade.

Por fim, no tratamento dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo, de acordo com Bardin, obedece à observação de determinados requisitos, nomeadamente “as significações (conteúdo)... a forma e a distribuição destes conteúdos e formas” (2006:38). Para Estrela (in Lima e Pacheco, 2006) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas muito usada em trabalhos de investigação ao nível da educação, definindo-a como “ a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Estrela in Lima e Pacheco, 2006: 107). Segundo Almeida, a análise de conteúdo, dentro do método qualitativo, como aquela que “ocorre com dados provenientes de entrevistas, documentos, (...)” (2007:25). A análise de conteúdo referida por Quivy e Campenhoudt (1992) e Bardin (2006) como análise categorial, pertence ao método das análises temáticas. Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:266), a análise categorial “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características (...) previamente agrupadas em categorias significativas”.

III – INTERVENÇÃO EDUCATIVA

3.1. Contexto organizacional

As instituições onde foram realizados os estágios encontram-se em dois contextos com diferenças abruptas. Ambos se localizam no concelho do Porto, no entanto, o centro onde se desenvolveu a prática de JI (era uma IPSS (**instituição A**), situado num bairro social. Considerou-se importante salientar aspetos como o tipo de família, as habilitações literárias e profissionais, com quem vivem as crianças, quantos irmãos têm e onde vivem. Para a realização desta caracterização a estagiária consultou as fichas de anamnese das crianças. O grupo era constituído por treze crianças, quatro do sexo feminino e onze do sexo masculino na faixa etária dos 5 anos.

A maior parte das crianças (7 crianças) vive numa família nuclear, havendo ainda três crianças que vivem numa família monoparental, duas numa família alargada e uma numa recomposta. Grande parte das crianças vive com os pais e têm um irmão, havendo crianças com um maior número de irmãos. (consultar anexo 4 – caracterização sociofamiliar do grupo de EPE)

Em relação às habilitações literárias dos pais das crianças apenas dois pais têm formação do ensino superior, tendo todos os outros uma formação mais baixa como o 1º ou o 2º ou ainda o 3º CEB, sendo o pico das habilitações o 2º CEB. (consultar anexo 4 – caracterização sociofamiliar do grupo de EBE)

No que concerne à atividade profissional, a maior parte dos pais recebem o salário mínimo (6) ou então estando no desemprego (9), havendo apenas 3 pais que recebem mais do que o salário mínimo nacional. (consultar anexo 4 – caracterização sociofamiliar do grupo de EPE)

Por sua vez, o centro educativo onde se desenvolveu a prática profissional do 1º CEB (**instituição B**) é uma escola pública, inserida num agrupamento de escolas vertical, situado numa zona considerada abastada da cidade. Assim, podem-se verificar algumas diferenças na organização das instituições. A turma era constituída por 26 crianças, catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino na faixa etária dos 7 anos.

Os alunos vivem com os pais biológicos à exceção de um aluno, que é adotado havendo, no entanto, seis que moram apenas com um dos pais, por motivo de

separação ou divórcio (consultar anexo 5 – caracterização sociofamiliar do grupo de 1ºCEB).

Em termos sócio económicos a maior parte dos alunos pertence a agregados familiares da classe média. As famílias desenvolvem profissionalmente atividades liberais (arquitetos, designers, advogados, empresários...) ou ainda em prestações de serviços, nomeadamente, juizes, magistrados, economistas, gestores, engenheiros, empregado da construção civil, talhante, empregada doméstica, entre outros. (consultar anexo 5 – caracterização sociofamiliar do grupo de 1ºCEB)

Em relação às habilitações literárias, os pais dos alunos dispõem de um nível cultural que se pode considerar médio/alto, variando as suas habilitações académicas do 9º ano a doutoramentos, destacando-se, porém, o grau de licenciatura em termos percentuais. (consultar anexo 5 – caracterização sociofamiliar do grupo de 1ºCEB)

Ambas as instituições reúnem todos os instrumentos de autonomia, tendo em conta que o decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, artigo 9º, define como sendo o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades.

Relativamente ao Projeto Educativo (PE) entendemos que é:

“O documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, 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 o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, artigo 9º).

A **instituição A** é constituída por apenas uma valência, Jardim-de Infância, munindo cada sala com uma educadora e uma auxiliar de educação. Contudo, existe também uma sala para Atividades de Tempos Livres.

A **instituição B**, também localizada na cidade do Porto, é constituída por duas valências, JI e 1ºCEB e como já foi referido acima, está inserido num agrupamento de escolas vertical. O espaço onde se localiza o centro foi inaugurado no ano letivo passado, sendo assim um espaço inovador, amplo e bem munido de infraestruturas. A instituição, contrariamente ao primeiro contexto, acolhe crianças provenientes de famílias de um nível socioeconómico médio alto.

Por sua vez, o Regulamento interno (RI) é:

“o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, artigo 9º)

E tal como refere o artigo 11º da legislação da Educação de Infância:

“cada estabelecimento de educação pré-escolar dispõe, de entre outros órgãos, de uma direção pedagógica assegurada por quem detenha habilitações

legalmente exigidas para o efeito (...)” e na instituição em questão a direção é composta por “presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e vogal” (ME:1997)

E como tal, A **instituição A**, para o funcionamento normal da sua gestão e organização, dispõe de uma direção composta por presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e vogal.

Por outro lado, a administração da **instituição B** “é assegurada por órgãos próprios que se regem de acordo com os princípios orientadores e objetivos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 75/2008” (in RI): Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Como se verifica, a diferença da gestão e administração das duas instituições é bastante visível, pois enquanto na primeira instituição se verifica que quem está responsável pelo funcionamento da mesma é apenas um órgão organizado por cargos ordenados hierarquicamente que só dizem respeito ao centro em questão, na segunda instituição, a gestão e administração é distribuída por quatro órgãos. Estes órgãos, ao contrário da primeira instituição envolvem pais, encarregados do município e ainda pessoal docente de todo o agrupamento, aspeto que marca a grande diferença entre as duas instituições.

Por último, o Plano Anual de Atividades (PAA) são “os documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução” (decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril, artigo 9º).

No PAA da **instituição A** salienta-se “que tal documento não pode ser estanque, podendo surgir algumas modificações, quanto à sua data de realização, como a alteração de determinadas atividades por outras, desde que assim se justifiquem ou se verifiquem essas mesmas necessidades” (in PAA) e refere-se, por fim, que “as atividades que serão (...) apresentadas têm como base o projeto pedagógico da instituição, assim como outras atividades que são culturalmente importantes para a nossa sociedade” (in PAA). Assim, tendo em conta a análise do PAA verifica-se que a instituição valoriza bastante a relação com a comunidade em que está inserida, indo assim de encontro com aquilo que determina como missão (“contribuir para a promoção da população da freguesia, (...) designadamente de crianças e jovens (...) num espírito de interajuda, solidariedade e colaboração” (in PE)). Para que esta missão seja realizada todo o pessoal docente e não docente da instituição pode consultar o PE, bem como o RI, verificando os objetivos traçados para cada função, como por exemplo, a educadora de infância deverá “Incentivar a relação entre a família e a Instituição; (...) Respeitar cada criança, respeitando as suas características individuais e o seu ritmo biológico”. (in PE)

Tendo em conta a análise do PE da **instituição B**, afirma-se que a finalidade prioritária do agrupamento é o “desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos alunos numa perspetiva de melhorar o sucesso escolar e educativo, tendo em conta o desenvolvimento da motivação para estudar e aprender e o desenvolvimento pessoal e social.” (in PE)

A **instituição B** tem bastante em conta esta finalidade bem como os valores fundamentais do agrupamento como a “responsabilidade; Hábitos de estudo e trabalho; Leitura como fonte de conhecimento; Trabalho em equipa” (in PE), podendo verificar estas funções a partir da análise do PAA da instituição, em que se percebe a determinação e o cuidado com que se distribui e definem os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo.

3.2 Caracterização dos grupos

O **grupo A** era constituído por 13 crianças, sendo 4 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A maioria na faixa etária dos cinco anos. Por sua vez, o **grupo B** era constituído por 26 alunos, catorze raparigas e doze rapazes, na faixa etária dos sete anos. Tendo em conta esta diferença de idades, as características de ambos os grupos são bastante diferentes, a nível cognitivo, motor e fisiológico.

No **grupo A**, no que concerne ao desenvolvimento motor, todas as crianças já tinham a lateralidade definida, à exceção de uma criança que ainda utilizava a mão esquerda para umas coisas e a mão direita para outras. Em relação às competências motoras grossas este grupo já era capaz de andar em linha reta, de saltar com ambos os pés e de saltar com apenas um pé. Como refere no livro “*O mundo da criança*”, a criança de 5 anos já é capaz de “iniciar, virar e parar eficazmente em jogos; consegue saltar a correr uma distância de 70 a 90 centímetros; consegue descer uma escada sem ajuda, alternando os pés; consegue facilmente saltar num só pé uma distância de 5 metros”, apesar de que nem todas as crianças do grupo já tinham desenvolvido perfeitamente estas competências, havendo ainda algumas com determinadas dificuldades em alguns exercícios como as crianças mais baixas, que têm mais dificuldades na sua realização.

Relativamente às competências motoras finas o grupo, salvo algumas exceções, já era capaz de apertar os cordões, vestir-se sozinho, comer sozinho com garfo e faca, cortar com uma tesoura, pintar, desenhar e desenhar a figura humana

mais elaborada corretamente. O grupo utiliza as cores de forma harmoniosa, realizando desenhos coloridos e equilibrados, não deixando de haver crianças que ainda deixavam muitos espaços em branco e não respeitavam os limites dos desenhos.

Na abordagem piagetiana, as crianças do pré-escolar encontram-se no estágio pré-operatório, segundo estágio do desenvolvimento cognitivo. No início deste estágio existe um uso inconsequente da linguagem, a criança diz tudo o que pensa, aos poucos a linguagem começa a ser mais estruturada e elaborada. Este estágio é marcado pelas representações simbólicas.

E tal como é referido nesta abordagem, estas crianças já sabiam utilizar símbolos corretamente (podem pensar em qualquer coisa sem a ter à sua frente), já compreendiam a causa-efeito (percebem que podem provocar acontecimentos) e eram são capazes de classificar (já conseguem organizar objetos, pessoas em categorias com significado), tal como conseguiam contar e lidar com quantidades.

Era um grupo dinâmico e empenhado na realização das tarefas do quotidiano e das atividades propostas. Estas crianças já eram capazes de exprimir os seus sentimentos, vontades, necessidades, interesses e opiniões de forma clara. Eram também capazes de lidar com os instrumentos de organização social, como os quadros de presenças e de responsabilidades.

Ao nível moral, este grupo já sabia distinguir aquilo que está certo e aquilo que está errado. Quando faziam algo que sabem que está errado já tinham a noção que não deviam ter feito aquilo e pedem desculpa à pessoa que saiu prejudicada com a sua ação.

No **grupo B**, e no que concerne ao desenvolvimento motor, os alunos estavam todos muito bem desenvolvidos, pois todos já tinham a sua lateralidade definida e sabiam distinguir perfeitamente a esquerda da direita. Em relação à motricidade grossa, os alunos correm, saltam e realizam todos os movimentos sem dificuldade. É de referir que à exceção de dois alunos toda a turma pratica desporto fora da escola como natação, futebol, ballet, entre outros. Em relação à motricidade fina, os alunos demonstraram estar desenvolvidos, no sentido de saberem cortar em vários materiais, de saberem colar em vários materiais, de saberem pintar sem deixar espaços brancos e sem haver cruzamentos de riscos, etc. embora, houvesse alguns alunos que relativamente à letra ainda demonstram algumas dificuldades, pois em alguns casos os alunos aplicam força a mais ou a menos enquanto escrevem ou fazem letra grande (ou pequena) de mais.

Relativamente à área disciplinar de Português, os alunos já demonstraram dominar bastante vocabulário, embora a construção frásica nem sempre é coerente,

sendo a maioria das vezes o erro a conjugação verbal. A turma compreende as mensagens dos textos, permitindo assim responder corretamente às perguntas de interpretação e recontar as histórias por palavras próprias. É um grupo que tem a consciência fonológica e linguística bastante desenvolvida. Outro aspecto importante de referir é que os alunos estão a aprender a justificar as suas respostas, revelando algumas dificuldades em conseguir concretizá-lo, embora no final da intervenção notar-se uma evolução.

Ao longo da intervenção a maioria dos alunos foi demonstrando ser capaz de articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos), de utilizar progressivamente a entoação (tendo havido uma notável progressão a este nível) e o ritmo adequados.

Em relação à leitura, no início da intervenção, muitos alunos liam pausadamente, demonstrando até algumas dificuldades em articular algumas palavras. Em dezembro, todos os alunos já liam com um ritmo e entoação adequados, tendo apenas dificuldade, por vezes, com os vocábulos desconhecidos.

No que concerne à área curricular da Matemática, os estudantes já conhecem e sabem utilizar corretamente os números ordinais, bem como sabem contar até 100 (de 10 em 10, de 20 em 20, ...) e até 1000 (de 100 em 100). São capazes, em geral, de adicionar e subtrair números naturais: sabem de memória a soma de dois quaisquer números de um algarismo e sabem subtrair fluentemente números naturais até 20. Ainda nesta área, os alunos já reconhecem todas as figuras geométricas, tais como os sólidos geométricos e identificam os vértices e as arestas dos mesmos.

Quanto à área de Estudo do Meio foi utilizado o método experimental para alguns conteúdos, de maneira que os alunos puderam formular hipóteses e testá-las, fomentando assim o pensamento crítico. A turma, nesta área está bastante desenvolvida não apresentando nenhum tipo de dificuldades em relação ao mundo que nos rodeia e ao que nele está inserido, desde as regras de segurança aos cinco sentidos que possuímos.

Por fim, na área das Expressões, os estudantes revelaram ter facilidade em manipular os materiais com que trabalharam. Por outro lado, verificou-se que a criatividade e a imaginação estão mais desenvolvidas nuns alunos do que noutros.

Os alunos eram, em geral, todos muito participativos e interessados, no entanto, havia um aluno que se destacava no grupo pelas dificuldades que apresentava. O aluno revelou não possuir os pré-requisitos necessários à frequência do 2º ano de escolaridade, pois tinha um grande problema de concentração e ainda nem conseguia ler. O seu comportamento era bastante infantil e, por vezes, não percebia que estava na escola, não cumprindo as regras da sala de aula.

A nível social é um grupo que se relaciona muito bem entre ele, não havendo alunos que se sintam excluídos. A relação com a professora, as estagiárias e o resto da comunidade educativa também é boa, existindo, por vezes, alguns conflitos no recreio com outras crianças.

3.3. Observar

A observação foi um aspeto muito importante nas duas intervenções e esteve sempre presente, pois foi feita com diversas finalidades, no início era feita para conhecer o grupo, para conhecer as suas características e necessidades, para conhecer o ambiente e tudo o que nele intervém como os materiais existentes e disponíveis e para, essencialmente depois podermos preparar e adequar a nossa prática a todos estes aspetos referidos. Assim, a intervenção educativa revela ter carácter realista, pois foi baseada em situações concretas observadas.

No entanto, a observação verificou-se de formas diferentes nas duas valências, pois, por um lado, na intervenção em EPE recorreu-se muito aos registos de observação escritos. Por outro lado, na intervenção educativa correspondente ao 1º CEB, foi mais privilegiada a observação direta.

No JI, foi pedido que se observasse o ambiente educativo, sendo este um aspeto bastante relevante para o sucesso da ação, pois segundo as Orientações curriculares para a EPE, a organização e utilização dos diferentes espaços e materiais “(...) são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo (...)” devendo os jardins, então, “(...) evitar os espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para as crianças.” (OCEPE,1997: pág.38). Em relação ao 1º CEB, a observação do ambiente educativo também foi fulcral, pois só dessa forma se conseguiu proceder a uma disposição acertada dos alunos na sala e a própria disposição da sala, baseada nas observações das relações entre os alunos e na relação com eles mesmos, nas observações de quem trabalhava melhor com quem, quem tinha dificuldades visuais e/ou auditivas, entre muitos outros fatores. Desta forma, a sala e os alunos não estiveram dispostos sempre da mesma forma do início ao fim da Intervenção Educativa (IE). Sendo que a sala de aula é um local de desenvolvimento e de aprendizagem é necessário que, segundo Serra (2004:17), haja uma constante “organização e gestão dos tempos, espaços, materiais e equipamentos”.

Assim, em ambas as valências foi importante a organização da sala e a gestão dos materiais, sendo que por vezes, de acordo com a atividade que se iria realizar, foi necessário uma preparação prévia dos materiais bem como da sala, caso fosse necessária alguma alteração para uma atividade específica. Com esta preparação prévia, conseguiu-se poupar tempo e evitar tempos mortos, rentabilizando da melhor forma o tempo.

A observação teve também um importante papel na ação, na medida em que as atividades planificadas nos dois contextos eram baseadas em parte daquilo que se observava. Na valência de JI, ao contrário da valência de 1º do CEB, foram promovidas muitas atividades de grupo, porque segundo aquilo que foi observado, nestes grupos, o primeiro (em contexto de JI) trabalhava melhor em grupos do que o segundo grupo (em contexto de 1ºCEB), sendo que este trabalhava melhor em pares. Desta forma, as atividades preparadas já eram pensadas de acordo com este aspeto observado.

A observação teve, ainda, uma grande relevância em relação à avaliação em ambos os contextos, pois no JI muitas vezes a avaliação pôde ser feita através da mesma, como por exemplo, uma avaliação diagnóstica de uma criança a nível de expressão plástica a partir de um registo de observação em formato de lista de verificação (consultar anexo 6 – lista de verificação). Por outro lado, no 1º CEB, em muitas das atividades realizadas a avaliação das crianças era complementada pela observação direta, como por exemplo na aprendizagem da música de Natal e a sua dramatização, a observação direta foi considerada pela estagiária uma forma de avaliar esta atividade (consultar anexo 7 – 7ª planificação de 1ºCEB).

3.4. Planear/planificar

Planificar será, segundo Silva, “organizar no tempo e no espaço, em doses de rentabilidade, as determinantes dos programas, consideradas, em função das ambiências concretas e especificidades inerentes, as linhas estratégicas mais adequadas.” (SILVA, 1987:30). Escudero (1982) defende ainda que planificar se tratar de

“prever os possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar”. (ESCUDEIRO, 1982 cit. por ZABALZA, 1994:47)

No processo da planificação é também importante, como foi referido anteriormente, que o educador/professor observe cada criança e o grupo para conhecer e adequar o processo educativo, para haver uma diferenciação pedagógica e porque observar constitui a base do planeamento e da avaliação.

Portanto, o educador/professor deve planear de acordo com o que sabe do grupo e de cada criança, deve planear o ambiente educativo tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação originando assim um ambiente estimulante de desenvolvimento e de aprendizagens significativas e diversificadas. Este aspeto implica que o educador/professor reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar.

Nas duas valências foram experimentados dois tipos de planificações, a planificação linear e a planificação não linear. Num primeiro momento, em ambas as intervenções foi utilizado o modelo linear, ou seja, planificava-se em grelha/tabela. Esta planificação era focada nas metas e nos objetivos, em primeiro lugar, e depois nas ações e nas atividades específicas e, por fim, nos resultados. Na EPE, a grelha utilizada tinha como indicadores as áreas de conteúdo, onde eram referidas as que iriam ser trabalhadas, a organização didático-metodológica, onde era explícito como se iriam concretizar as atividades, os objetivos que eram definidos e os recursos materiais que iriam ser utilizados (consultar anexo 8 – 2ª planificação de EPE). Já no 1º CEB, a grelha utilizada tinha como indicadores os conteúdos a serem trabalhados, a descrição das atividades a realizar, os recursos materiais e humanos, o tempo necessário para cada atividade, os objetivos que eram definidos, a forma como iria ser feita a avaliação e ainda as metas curriculares que estavam implicadas (consultar anexo 9 – 5ª planificação de 1ºCEB).

Num segundo momento, e até ao final das intervenções, foi utilizado o modelo não-linear, ou seja, a teia/rede ou temática, que começava pelas ações, que produziam resultados em função das metas de ensino-aprendizagem definidas. Na EPE a planificação em rede tinha os seguintes polos: organização do ambiente educativo de onde “saíam” dois “subpolos”, os projetos e as atividades independentes, ou seja no polo dos projetos eram referidas todas as atividades relacionadas com os projetos vivenciados na sala, no polo das atividades estavam referidas as mesmas que não estavam relacionadas com os projetos. Estes eram os polos obrigatórios, porque a planificação variava de acordo com os acontecimentos semanais, tendo por vezes um polo para sessões de movimento ou de inglês, entre outros. Em cada uma das atividades ficava claro quem tinha sugerido as mesmas, pois as atividades sugeridas pela estagiária ou educadora ficavam numa “caixa” normal e as atividades sugeridas pelas crianças ficavam numa “caixa” a tracejado. Esta planificação era acompanhada

pelas intenções pedagógicas das atividades. (consultar anexo 10 – 12ª planificação de EPE). Ora, no 1º CEB, a planificação em rede era uma planificação temática, isto é, a partir de um tema eram apresentados os conteúdos curriculares a trabalhar, as atividades que se iriam realizar, o modo como estas seriam avaliadas, as oportunidades de intervenção (com que é que se poderia relacionar o que estava a ser feito), os objetivos pretendidos, as preocupações ou eventualidades que podiam ocorrer e ainda o que é que era transitado de sessões anteriores. Esta planificação, ao contrário da utilizada em JI, era sempre acompanhada de uma descrição detalhada de como iriam acontecer as atividades (consultar anexo 7 – 7ª planificação de 1ºCEB).

A nível da EPE, “a organização das atividades também representa um forte contributo para a criação de uma atmosfera moral na sala de jardim-de-infância. Neste caso, destaca-se o respeito pelos interesses e motivações das crianças, o encorajamento da experimentação e a promoção de cooperação entre todos os atores.” (FORMOSINHO, 2008:39) e, por isso, esta planificação deve ser feita com a participação das crianças.

Deste modo, a estagiária realizou algumas assembleias com o grupo de crianças assembleias, (contempladas no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna), onde as crianças referiam o que tinham gostado ou não de fazer naquela semana e o que é que gostariam de fazer na próxima semana, isto é, estas assembleias serviam para planificar em conjunto com as crianças, pois um grupo de 5 anos já consegue expressar perfeitamente aquilo que quer fazer. Então, como as crianças “(...) crescem habituadas a informar os outros das suas intenções antes de as pôr em prática” ajuda-as “(...) a ficarem conscientes da sua capacidade para dar forma e controlar as suas próprias ações”. (HOHMANN E WEIKART, 2011:249)

Uma das mais notáveis consequências desta planificação conjunta foi a dinamização da área da plástica, porque as próprias crianças demonstravam vontade de experimentar técnicas e logo desde o início foi detetado que as crianças não usufruíam da área como é suposto no JI, tal como foi referido num momento inicial,

“isto deve-se ao facto de as crianças para estarem nesta área terem de ir ao armário e ter que retirar todos os materiais que querem usar, obrigando-as logo desde início a ter que fazer uma seleção do material. Acho também que as crianças veem a área da plástica como uma área de trabalho e não de lazer, são poucas as crianças que vão para esta área por gosto a não ser que lhes interesse o trabalho proposto.” (consultar anexo 11 – reflexão sobre a área da expressão plástica)

A partir do momento em que surgiu o projeto lúdico, a planificação passou a ser mais direcionada ao mesmo.

Na intervenção educativa do 1º CEB foi notável a diferença no que refere à participação dos alunos na planificação, pois neste contexto a planificação focou-se mais na adaptação do currículo às necessidades e exigências da turma, deixando ao critério da pessoa que planifica como ensinar o currículo, não se limitando assim aos manuais. Tal como em JI, a planificação no 1ºCEB é também flexível e aberta e, por isso, as eventualidades fazem todo o sentido na mesma, pois pode ser alterada a qualquer momento por qualquer motivo. A planificação nesta valência foi bastante orientada pela professora cooperante no sentido de a mesma referir aquilo que tinha que ser trabalhado, deixando ao critério da estagiária como iria ser trabalhado.

Nas duas valências, a planificação foi sempre feita de acordo com os valores e ideais das instituições, bem como foi feita baseada nos documentos orientadores nacionais, correspondente a cada faixa etária.

3.5 Agir/Intervir

Segundo Dewey, citado por Roldão (1994:67),

“o aprendiz é considerado um agente ativo. (...) a aprendizagem não ocorre através da receção passiva de informação transmitida. O único conhecimento é, na sua perspetiva, aquele que se adquire através da experiência pessoal”.

Sendo então a criança considerada um agente ativo, a mesma foi a protagonista do processo de aprendizagem ao longo das duas intervenções, sendo utilizados os métodos ativo e experimental, pois ainda de acordo com a teoria de Dewey a criança aprende experimentando. Embora estes métodos tenham sido muito valorizados pela estagiária também houve momentos em que se utilizaram os métodos demonstrativo e expositivo. Assim, em ambos os contextos os grupos tiveram sempre uma participação ativa, instigando nas crianças o espírito de investigador. Ao terem esta participação ativa também esteve presente o princípio da democracia, na medida em que em ambos os contextos a estagiária valorizava a opinião das crianças, permitindo sempre a partilha de ideias e opiniões e promovendo discussões de grupo, obtendo assim “um efeito considerável no desenvolvimento dos valores democráticos, atitudes e capacidades sociais dos estudantes pelo encorajamento da cooperação, da discussão e do livre intercâmbio de ideias”. (ROLDÃO, 1994:70)

Em todas as atividades, a estagiária teve sempre em conta a promoção de uma aprendizagem cooperativa, o desenvolvimento de um espírito de construção e descoberta de grupo, pois era em grupo ou a pares que muitas vezes as atividades eram realizadas para que as crianças construíssem juntas as suas aprendizagens, tendo a oportunidade de se consciencializarem acerca das mesmas. Estes aspetos

contribuíram bastante para o cooperativismo na medida em que as crianças se ajudavam mutuamente e corrigiam-se quando algo estava errado.

Foi utilizado também o princípio científico de Dewey, na medida em que nas duas intervenções tentou-se instruir “sobre todas as áreas da experiência humana para assegurar o processo de melhoramento da vida individual e social” (ROLDÃO, 1994:71).

A propósito deste princípio, na intervenção de JI, foi sendo construída a rede curricular da sala onde decorreu a intervenção. A rede curricular é um instrumento de planificação que permite aos pais/adultos ter acesso e saberem aquilo que se está a trabalhar na sala. Além disso, foi importante para a estagiária, na medida em que através da mesma se podia perceber quais as lacunas existentes na ação.

Através da rede curricular (consultar anexo 12 – rede curricular) foi possível verificar que o que foi menos trabalhado durante a intervenção foi o domínio da dança e da música e a área da formação pessoal e social.

Embora no 1º CEB não ter sido feita uma rede curricular, através das planificações e reflexões semanais, pode-se concluir que esta intervenção recaiu mais nas áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio, com alguns momentos de Expressões, tendo em conta a intencionalidade educativa deste nível ensino.

Na sua ação o educador/professor deve concretizar as suas intenções educativas e adaptá-las às propostas das crianças. Deve tirar partido de situações e oportunidades imprevistas e enriquecer o processo educativo com a participação de outros adultos.

Desta forma, a estagiária tentou sempre atender aos interesses das crianças pondo-os em prática. Por exemplo, na EPE, sabendo que as crianças estavam bastante envolvidas no projeto lúdico e que gostavam de fazer jogos e respondendo também a uma necessidade das crianças (o desenvolvimento da linguagem oral e da abordagem escrita), a estagiária introduziu a divisão silábica das palavras relacionando-a com o projeto e de forma lúdica, através de jogos:

“esta semana iniciou-se com um jogo de linguagem, cujo objetivo era reforçar e verificar se as crianças tinham percebido como se fazia a divisão silábica (trabalhada na semana anterior). Este jogo consistia em as crianças sentadas na manta mandarem a bola para um colega e pedir que fizessem a divisão da palavra que eles pediam.” (consultar anexo 13 – avaliação semanal EPE)

A nível do projeto lúdico ainda se pode verificar que

“no domínio da linguagem oral e abordagem escrita a aprendizagem mais significativa do grupo foi a divisão silábica, que foi toda trabalhada através do projeto, ou seja, todas as palavras eram relacionadas com o tema fazendo com que as crianças aprendessem novos vocábulos e se familiarizassem com eles, como por exemplo, as palavras jograis e trovadores.” (consultar anexo 14 – r. obsr. Check-list)

Vejamos a importância da implementação deste princípio no 1º CEB.

No 1º CEB a intervenção da estagiária, no que refere à área de Português, incidiu mais nos textos funcionais e narrativos, sendo que estes faziam parte do programa e o horário, em particular, era algo que este grupo necessitava de compreender. Então, para que os alunos entendessem este tipo de texto funcional, a estagiária promoveu uma entrevista realizada pelas crianças a uma funcionária da escola (consultar anexo 15 – 3ª planificação 1º CEB) para ficar registado os horários em que a funcionária tinha que fazer as suas tarefas. Feita a entrevista, cada aluno, individualmente construiu o seu horário, percebendo assim que o mesmo é feito numa tabela de dupla entrada, o que implicava a sua leitura na vertical e na horizontal.

Ainda neste contexto e partindo das necessidades das crianças, a estagiária proporcionou uma atividade mais lúdica, trabalhando um texto que apelava às preocupações e emoções dos estudantes. Desde o início do estágio, e após o momento de pausa - recreios, os alunos, em alguns casos, revelavam algumas preocupações em relativamente ao comportamento dos colegas. Então, para tentar melhorar as relações dentro da sala de aula, a estagiária apresentou um conto – “As preocupações de Billy” – e através dessa história, houve uma discussão em grupo (de acordo com o princípio da atividade) sobre respeitar as emoções e os sentimentos dos outros (consultar anexo 16 – 6ª planificação de 1ºCEB), dando origem à construção conjunta de uma caixa das preocupações (consultar anexo 17 – fotografia) da sala, em que cada aluno poderia lá colocar algo que o preocupasse. Desta forma, também se pode dizer que foi aplicado o princípio da utilidade, na medida em que “o pensamento envolve-se na ação”, visando “procurar (...) uma solução para um problema real” (ROLDÃO, 1994:68)

No que remete para a dança, no JI, foram trabalhadas duas danças com as crianças mas obviamente não foram suficientes para quinze semanas de prática. Poder-se-iam ter trabalhado com as crianças vários estilos de danças, contribuindo para a cultura, para o desenvolvimento motor, para a capacidade de representar e para a própria educação musical das mesmas (crianças). Por sua vez, no 1º CEB, foi trabalhada apenas uma dança, a dramatização da música de Natal. A diferença na aprendizagem das danças entre os dois contextos foi notável, pois ao nível do pré-escolar o processo foi mais lento e a dança nunca ficou 100% aprendida, no entanto, no 1º CEB, a dança foi imediatamente aprendida e os próprios alunos participaram na elaboração da coreografia, promovendo assim a sua criatividade.

No que concerne à área da formação pessoal e social, na primeira intervenção, repara-se que esta está sempre contemplada na rede, no entanto, não é em atividades específicas para trabalhar a área em questão, além dos teatros realizados nas manhãs

recreativas (consultar anexo 18 – exemplo de planificação manhã recreativa). Nestas manhãs recreativas, as estagiárias tiveram o cuidado de escolher e adaptar histórias que apelassem à ajuda, partilha e amizade. Decidiu-se ser necessário trabalhar estes aspetos devido ao meio envolvente e a determinadas atitudes por parte de algumas crianças. Ainda sobre esta área, na intervenção da estagiária realizou-se apenas uma atividade específica para esta área que consistia em dizer quais as qualidades e os defeitos da criança ao lado. De acordo com as OCEPE, a formação pessoal e social da criança é fulcral na EPE para desenvolver a criança na sua globalidade e o projeto lúdico também complementou a ação, pois

“na área de formação pessoal e social, as crianças aprenderam a reconhecer as suas capacidades e dificuldades, como por exemplo, na pintura das telas para o castelo quando a criança I disse “Posso ser eu a pintar porque desenho bem as pessoas”. Verifica-se também que houve uma evolução na expressão das emoções e sentimentos das crianças para o resto do grupo e pudemos observar estes comportamentos em todas as assembleias que realizámos acerca do projeto. (...)” (consultar anexo 19 – grelha de avaliação do projeto lúdico - EPE)

Tal como na primeira intervenção, na segunda intervenção (1º CEB), esta área foi sendo sempre trabalhada de forma informal, à exceção da atividade anteriormente referida acerca das emoções e preocupações.

É, também, “importante o trabalho entre pares e pequenos grupos, em que as crianças têm a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (OCEPE, 1997:35). Durante as intervenções, muitas das atividades foram planeadas de forma existir sempre a inserção de todas as crianças num grupo ou num par, fomentando assim o respeito entre elas, entre diferentes culturas e etnias e tal como a citação refere, são ótimos momentos para haver partilha e confronto de ideias, para uns aprenderem com os outros.

Por fim, é exigido ao educador/professor a função de comunicar. O educador/professor tem que comunicar o conhecimento que adquire da criança e do modo como esta evolui com outros adultos. É nesta fase que a interação com a família e comunidade que se torna fundamental, “haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e para as famílias” (OCEPE, 1997:22)

Indo de encontro à citação acima mencionada, na EPE, a estagiária promoveu o envolvimento parental, através da criação de um folheto informativo sobre o que se ia trabalhando na sala, através da construção de uma mala que tinha uma coleta de histórias escritas pelos pais e ainda através da divulgação do projeto que consistiu na apresentação de um teatro e um lanche partilhado, contando com o registo de

comentários dos pais sobre o projeto concretizado. Por outro lado, no 1º CEB, o envolvimento parental adquiriu novos contornos, pois a comunicação entre a escola/professora cooperante e as famílias era constante, mas através da caderna escolar dos alunos ou folhetos informativos. Pela parte da estagiária, o único envolvimento parental promovido verificou-se apenas em pedidos de materiais para as atividades, como os materiais para as decorações de Natal para a sala, não esquecendo atividades de natureza comunitária, como é o caso da Feira das Compotas (consultar anexo 20 - fotografia).

3.6. Avaliação dos processos ensino-aprendizagem

Na avaliação, o processo e os efeitos devem ser avaliados, para que o educador/professor tome consciência da sua ação, adequando o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. É importante que esta avaliação também seja feita com as crianças, pois a avaliação é também um suporte do planeamento e por isso a estagiária também realizou algumas avaliações conjuntas com as crianças.

Na EPE,

“(…)avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças, do grupo e sua evolução (...) A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (OCEPE, 1997)

Já ao nível do 1º CEB, Roldão (2003) defende que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (ROLDÃO, 2003:41) e para isso é necessário criar instrumentos para que se possa avaliar todo o processo de aprendizagem.

Para a avaliação das aprendizagens das crianças, a avaliação formativa foi a mais utilizada, pois esta foca-se mais em avaliar o processo da aprendizagem e não só nos resultados. Esta avaliação acompanha a construção do conhecimento e as etapas da mesma são avaliadas, tornando o aluno o protagonista deste processo. A avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos, entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens, como acima referido.

Durante a ação da estagiária esta avaliação esteve sempre presente nas atividades significativas e as mesmas já eram planejadas de modo a serem as crianças a construírem as suas aprendizagens, mesmo em relação ao processo do projeto lúdico, todas as suas etapas iam sendo avaliadas, ou seja, os comportamentos, as dificuldades, o empenho e as aprendizagens das crianças.

Ainda nesta valência, os portfólios da criança foram mais um instrumento de avaliação que vão ao encontro da avaliação formativa. Na sua elaboração pôde-se constatar que através da observação contínua e da recolha de trabalhos realizados pela criança e com a sua devida organização, permite perceber e avaliar a evolução da criança. Outro aspeto relevante a acrescentar sobre o portefólio da criança é a participação da mesma e da família na sua construção. Isto é, em todos os trabalhos recolhidos (pela educadora ou pela própria criança) há um comentário da criança, revelando aquilo que foi para ela significativo. A participação da família também é importante, na medida em que a criança se sente valorizada. (consultar anexo 21 – portefólio da criança)

Relativamente ao 1º CEB, apesar de a avaliação formativa ser a mais valorizada existe a “primazia da avaliação formativa com a valorização dos processos de autoavaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa” (Despacho Normativo n.º1/2005). Assim, apesar de ser a mesma avaliação que no pré-escolar, a forma de a pôr em prática é diferente, ou seja, os instrumentos utilizados foram outros, como as fichas de reforço, as fichas de autoavaliação das atividades, ou ainda como o preenchimento de um horário aquando se está a trabalhar as características deste texto funcional (atividade descrita no ponto anterior agir/intervir) (consultar anexo - horário). Utilizar os “resultados” das atividades como forma de avaliar, tornou-se frequente, pois é um exemplo o quadro de aniversários, no fim da sua construção foi possível verificar se os alunos sabiam a sua data de nascimento e se a localizavam no ano, nas estações do ano e se conheciam os meses (consultar anexo 22 - fotografia). Outra estratégia ainda utilizada para a avaliação formativa, foi a das apresentações orais, em que através da mesma se pode verificar a capacidade de síntese e reflexão sobre aquilo que trabalhou.

Sendo que existem estas diferenças entre os dois contextos foi necessário pôr em prática a avaliação diagnóstica. Esta deve ser feita no início do ano letivo, pelo educador/professor, tendo em vista a caracterização do grupo e de cada criança. Com esta avaliação pretende-se conhecer o que cada criança e o grupo já sabem e são capazes de fazer, as suas necessidades e interesses e os contextos familiares que servirão de base para a tomada de decisões da ação educativa. Durante os dois estágios, esta avaliação aconteceu, pois foi fundamental fazer o diagnóstico do grupo

e para assim ter também consciência do que as crianças já sabiam, facilitando assim a articulação entre os conhecimentos já adquiridos com os conhecimentos novos.

No entanto, este tipo de avaliação pode e deve ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa, de forma a permitir a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, contribuindo também para a elaboração, adequação e reformulação do projeto lúdico e ainda para facilitar a integração da criança no contexto educativo.

No primeiro contexto este tipo de avaliação não foi possível realizar-se no início do ano letivo, sendo que a intervenção da estagiária começou a meio do mesmo. No entanto, houve uma situação em que o diagnóstico foi necessário: o facto de haver uma criança que ainda não tinha o lado dominante definido e ao longo do estágio teve que se fazer mais que uma vez uma avaliação diagnóstica para perceber se o problema se mantinha, propondo atividades que demonstrassem o mesmo e registando, em lista de verificação (consultar anexo 6 – lista de verificação).

No segundo contexto, apesar de a intervenção ter sido iniciada em outubro (início do ano letivo), a avaliação diagnóstica já tinha sido efetuada pela professora cooperante, no entanto, nas primeiras semanas a estagiária teve a oportunidade de observar os alunos e as suas “reações” àquilo que lhes era proposto. Então, a partir desta observação aliada a conversas informais com a professora cooperante a estagiária conseguiu ir fazendo a avaliação diagnóstica do seu grupo.

No que remete à avaliação sumativa esta refere-se mais a um balanço daquilo que foi aprendido, expresso em números que é feito durante e no final de cada período, no final de cada ano letivo, semestre, entre outros (dependendo do grau de habilitação). Tendo em conta que em Portugal a avaliação respeita escalas de classificação, quantitativas e/ou qualitativas, a avaliação quantitativa (sumativa) é aplicada no contexto de 1.º CEB e recentemente obrigatória, tendo em conta as indicações do ME. Relativamente à EPE, esta avaliação terá de ser feita através de outros critérios, correspondendo também a uma escala, desta vez, qualitativa.

A avaliação sumativa, é sempre necessária na medida em que após terem existido as outras duas avaliações referidas é sempre preciso transformar tudo em escalas para dar feedbacks aos alunos, pais, direção, etc. Serve, apenas, para fazer o balanço final de tudo o que foi trabalhado e pode ser uma avaliação intercalar, parcial, incluindo-se nos mecanismos de regulação formativa. Ainda em relação à avaliação, é de referir que segundo o decreto-lei nº139/2012, artigo 26.º, nº2, “no 1.º ciclo do ensino básico, a informação resultante da avaliação sumativa interna materializa -se de forma descritiva em todas as áreas curriculares, com exceção das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a qual se expressa numa

escala de 1 a 5”, obrigando os professores a reajustarem as suas escalas de avaliação sumativa, com este propósito.

No entanto, todas estas avaliações são necessárias para a prática, tanto na EPE como no 1º CEB, pois em ambos é necessário diagnosticar para perceber, adequar e reformular! É necessário, também, e cada vez mais, a avaliação formativa, porque os alunos têm objetivos e têm que os cumprir, desenvolvendo assim as suas próprias aprendizagens e permitindo, posteriormente, uma autoavaliação!

Conclui-se, assim, que todas as avaliações são importantes e formadoras, não sendo necessário optar por uma apenas, mas sim relacioná-las.

Considerações Finais

Enquanto estagiária, acima de tudo, a avaliação teve como propósito a melhoria,

“a avaliação tem propósitos formativos e apoia esforços de desenvolvimento de um produto ou serviço, assegurando a sua qualidade ou melhorando-a. Trata-se de uma avaliação proactiva e prospetiva, que visa fornecer orientações para o próprio processo de decisão, seja na formulação de objetivos e prioridades, no planeamento, na implementação ou no acompanhamento/avaliação.” (GOUVEIA, 2010:71).

Então, com a finalidade de melhorar, adequar e reavaliar a prática e com o apoio das supervisoras, foram-se construindo instrumentos que permitiram a autoavaliação e reflexão constante da estagiária.

O portefólio reflexivo foi um instrumento que foi sendo atualizado semanalmente, através de reflexões e avaliações semanais, onde ficava registada toda a evolução da estagiária. Seguem-se passagens de duas reflexões em momentos diferentes da intervenção do 1º CEB:

“Claro que outros receios como o domínio do grupo ou os alunos não gostarem de mim ou ainda não conseguir realizar aquilo que me proponho são receios que também me assustam mas também sei que tudo se supera com trabalho e boa disposição, pois assim foi no estágio em jardim-de-infância.” (consultar anexo 24 – 1ª reflexão de 1º CEB)

E:

“(...) todas as nossas atitudes se refletem nos nossos alunos e por isso devemos sempre mostrar uma atitude ativa e dinâmica, estar sempre pronta para ajudar a professora cooperante, para que assim a turma também perceba que há um trabalho de equipa, mantendo a distância aluno-professor. Este é um dos aspetos que me continua a assustar: não conseguir o domínio e o respeito da turma. (...) mas tenho consciência que se não for agora a altura de fazer isso talvez mais tarde já não consiga o respeito necessário para que as minhas intervenções sejam bem-sucedidas.” (consultar anexo 25 -2ª reflexão de 1º CEB).

No caso do 1º CEB, o acompanhamento do par pedagógico também foi essencial para a autoavaliação da estagiária, na medida em que permitiram ter outra visão de alguém que estava a vivenciar o mesmo, pois em muitos momentos a estagiária não conseguia observar várias situações em que o seu par pedagógico chamou à atenção. Através destes comentários também foi possível ver a evolução que existiu durante a intervenção.

Deste modo, em relação à supervisão pedagógica, a estagiária pôde crescer com as sugestões de melhoria, os desafios colocados e o rigor e a exigência das supervisoras da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Através destes “encontros” supervisivos, houve uma orientação constante de alguém com mais

experiência e formação, que permitiu um desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária.

Ser educador/professor exige a definição do seu papel enquanto pessoa e enquanto profissional, de acordo com o contexto onde está inserido e com as características do seu grupo, todas as suas individualidades e diferenças.

Assim, foi tido em conta pela estagiária na sua profissionalização, nesta dupla habilitação, quais os seus objetivos e qual deverá ser o papel do educador e do professor do 1ºCEB.

Neste sentido, reconheceu a criança como ator no processo educativo, tentando adotar uma pedagogia diferenciada, apelando aos diversos modelos e métodos pedagógicos existentes, contribuindo para um desenvolvimento equilibrado da mesma.

O facto de ter vivenciado estas duas experiências contribuiu para um grande crescimento para a estagiária enquanto pessoa, pois antes de iniciar o estágio era uma pessoa bastante sedentária e comodista, levando a uma atitude pouco ativa e dinâmica, o que afetou de certo modo a adaptação a esta experiência, principalmente na primeira valência, então,

“pessoalmente, foi o primeiro passo a dar: mudar de atitude. Assim, tenho tentado aos poucos tornar-me mais dinâmica e “puxar” mais pelas crianças, acabando com os tempos mortos e estando ali a dar 100% de mim. Para isso alterei também as minhas planificações de forma a ficarem o mais completas possível para assim haver sempre atividades e não dar tempo de as crianças me verem como uma “seca”. (consultar anexo 26 – reflexão sobre conquistas pessoais e profissionais em EPE)

Aliado a estes medos que surgiram logo no início, surgiu o receio de não conseguir ter o domínio do grupo, perdendo-lhes o controlo e até mesmo o receio de não ser capaz de conseguir manter as crianças motivadas. Este receio apareceu nas duas intervenções.

Contudo, no contexto de JI, o facto de já ter estagiado na instituição reconfortou de certa forma a estagiária, conhecendo o seu ambiente/funcionamento (rotinas, regras, agentes educativos), a sua disponibilidade a nível dos recursos materiais e humanos, a educadora e as crianças. Por seu lado, no 1º CEB a boa relação e o apoio da professora cooperante e da supervisora contribuíram para que este receio desaparecesse.

A análise de todos os documentos das instituições, nomeadamente o projeto educativo, o regulamento interno, o plano anual de atividades, o projeto pedagógico das instituições e as caracterizações dos grupos, contribuiu para uma maior confiança por parte da estagiária, no sentido de sentir que já conhecia um pouco melhor o meio e as crianças com quem estava a lidar.

O envolvimento parental foi outro aspeto que nos primeiros momentos no estágio em JI surgiu como uma dificuldade, visto que os pais eram proibidos de entrar nas salas, então houve a necessidade por parte da estagiária desenvolver dois dispositivos pedagógicos para promover o envolvimento parental de acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, alínea E), “Envolve as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver”. Foram eles a “mala que conta histórias” e o folheto informativo sobre o que se estava a trabalhar na sala. Relativamente ao 1ºCEB, o envolvimento parental acontecia constantemente mas de forma diferente, através da caderneta escolar, no entanto, não era função da estagiária escrever na mesma. Assim, a estagiária promoveu o envolvimento parental através dos alunos, na medida em que os mesmos transmitiam os pedidos de materiais, informações, entre outros.

No início da primeira intervenção em contexto de JI, o maior desafio era: pôr em prática tudo aquilo que tinha sido estudado ao longo da Licenciatura em Educação Básica e neste ciclo de estudos... Tal foi mais difícil em relação ao contexto de 1ºCEB. Este pensamento deve-se ao facto de o primeiro estágio ter sido a primeira vez em que nos foi proposto aplicar tudo o que sabíamos. Ter que observar, planificar, agir e avaliar ao mesmo tempo foi complicado nos primeiros momentos. Em primeiro lugar, a estagiária não sabia o que observar em concreto, nem como fazê-lo ao mesmo tempo que a ação se desenrolava, tornando-se assim uma das suas primeiras dificuldades. Assim, a estagiária percebeu que para observar era necessário ter uma intencionalidade específica, passando a observar situações ou crianças concretas. Desta forma, a planificação, a intervenção e a avaliação tornaram-se mais fáceis em ambos os contextos.

Na EPE, e segundo o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, o educador de infância “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento de aprendizagem”. Desta forma, a estagiária planificou sempre de forma integrada e flexível. No início, tentou-se implementar as assembleias de planificação, tendo realizado algumas para que a criança fosse envolvida na mesma. No entanto, como decorriam muitas coisas ao mesmo tempo, como por exemplo o projeto pedagógico, as saídas semanais ou ainda as sessões de movimento não conseguiu gerir o tempo de forma a manter estas assembleias ao longo estágio. Mas, a planificação com as crianças manteve-se, só que de forma informal. Por sua vez, no 1ºCEB, a planificação também foi sempre flexível e aberta, tendo incluída na própria um ponto denominado “eventualidades”, que obrigou a estagiária a refletir sobre aquilo que planificava e como planificava,

tendo em conta todas as eventualidades que poderiam surgir, apesar de algumas serem mesmo inesperáveis e fora do alcance da estagiária. Neste(s) momento(s), o seu poder de improviso e de conseguir “dar a volta por cima” era quase sempre treinado, antecipando todos os constrangimentos possíveis. Neste contexto, as planificações nunca foram feitas com as crianças, no entanto, estas sempre tiveram uma participação ativa nas mesmas, pois a estagiária sempre comunicou aquilo que pretendia fazer e se tanto os alunos como a professora cooperante ou até mesmo o par pedagógico sugerissem algo que fosse pertinente a estagiária adaptava a planificação a essa nova ideia.

Foram, também, utilizados em ambos os contextos, técnicas e instrumentos de observação, registos, documentação e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Foram utilizados vários tipos de registo de observação e todas as atividades realizadas e todos os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças foram avaliadas, tal como está contemplado no Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança e do grupo”.

Aliada à avaliação esteve a reflexão, sempre presente na prática, havendo uma evolução da mesma ao longo do tempo. A reflexão foi sempre com o objetivo de adequar a ação educativa, embora nem sempre se tenha conseguido pôr em prática essa mesma reformulação devido à falta de tempo por vezes observada.

“aos educadores de infância e professores do 1º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de afirmar a especificidade, de cada etapa, porém criando condições para uma articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas”. (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

A estagiária reconheceu a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE o 1º CEB na medida em que proporcionou atividades que permitiam o mesmo, como por exemplo a aprendizagem da divisão silábica ou da adição. Desde o início que demonstrou identificar a especificidade da organização do ambiente educativo da EPE e do 1º CEB, tendo havido uma evolução neste aspeto de um estágio para o outro, pois no JI na prática a estagiária nem sempre conseguiu demonstrar isso, como por exemplo, todas as vezes que falhou na preparação dos materiais das atividades, pois os tempos de espera da preparação dos mesmos já podem desmotivar as crianças. Já no 1º CEB, este foi um aspeto que nunca falhou, tendo sempre os materiais e sala preparados para as atividades a realizar.

De acordo com o decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro, a docência generalista é vantajosa, pois “privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos.” E ainda: “permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado”. É esta mobilidade que daqui para a frente nós vamos viver, recorrendo a estas experiências que são entendidas como fulcrais neste nosso percurso, pois pudemos conhecer as especificidades de cada contexto, tivemos a oportunidade de fazer a sua articulação e tivemos ainda uma oportunidade de entender como será a nossa vida (profissional) no futuro, com constantes adaptações a diferentes contextos, diferentes idades, diferentes conteúdos, entre outros. Enfim, estar à altura de dar resposta a tudo que nos é proposto, proporcionando sempre a continuidade educativa entre as duas valências!

Acreditamos que a continuidade educativa passará sem dúvida por uma formação constante dos profissionais e uma aposta clara na investigação, no diálogo, numa lógica sempre aprendente. Paraphrasing Gonçalves (2010b:3),

“Dewey aponta como uma finalidade do acto educativo, “ajudar os alunos a pensar” (1995: 18), visando contribuir para uma proposta educacional que acompanhe os anseios de uma sociedade inter/pluri/multiculturalista e com transformações educativas, económicas e sociais dinâmicas. Um dos grandes desafios pedagógicos é a conquista da autonomia intelectual, tanto pessoal quanto colectiva, de educadores e educandos. A melhoria da qualidade de ensino indica a necessidade de formação global, não só de educandos, mas também dos educadores. Neste sentido, o exercício de pensar em conjunto oferece, em nosso entender, a oportunidade de Educadores e Educandos, juntos, numa Comunidade de Aprendizagem – “grupo de pessoas unidas com o fim de realizar uma tarefa” (Rodríguez; 2007: 120), pensarem autonomamente sobre as suas vidas e práticas, ampliando o universo cultural, através do diálogo investigativo”.

Por outras palavras, este percurso de construção da profissionalidade foi sendo encontrado, com contornos, configurações, construções, avanços, recuos, alegrias, tristezas, êxitos, fracassos... A estagiária nunca cruzou os braços, porque sempre concordou e acreditou que era possível fazer mais e melhor, (re)configurando a partir de uma reflexão atenta do(s) contexto(s). Foi uma experiência muito gratificante que irá ficar sempre na memória!

Referências Bibliográficas

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

ALMEIDA, L. e FREIRE T. (2007) *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios

BARDIN, L. (2006), *Análise De Conteúdos*. Lisboa: Edições 70

BELL, Judith (1997), *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva Lda

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp (1994) - *Investigação qualitativa em educação : uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998) - *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. 1ª ed. Lisboa : Universidade Aberta,

CARNEIRO, Roberto (2003), “Do Sentido e da Aprendizagem: A descoberta do Tesouro”. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, Lisboa:Inst. Univ. Católica Portuguesa

COHEN, L., e MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla

CORTESÃO, Luiza (1998) - *Da necessidade da vigilância crítica em educação à importância da prática de investigação-acção*. *Revista de Educação*.- Lisboa: FCUL. Vol. VII, nº 1

CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen R. (1997) – “Investigação-acção e formação de professores para uma educação intercultural”, In: Santos, Milice Ribeiro dos; Carvalho, ANGELINA (orgs.). *Interação cultural e aprendizagem: correspondência escolar e classes de descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p.37-44

DELORS, Jacques (Org.), (1997). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI*. Porto: Edições Asa.

GONÇALVES, Daniela. (2010), *Complexidade e identidade docente: A supervisão pedagógica e o (e)portfólio reflexivo como estratégia(s) de formação nas práticas educativas do futuro professor. Um estudo de caso*. Tese de doutoramento. Vigo. Universidade de Vigo

GONÇALVES, Daniela (2010b), “(Re)Inventar um Espaço Reflexivo”. *Saber & Educar* [Em linha].N.º15 Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/457> (ESEPF)

GOUVEIA, João (2010) - *Supervisão e avaliação da formação: metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de doutoramento. Salamanca

HOHMANN e WEIKART (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

KATZ, L. e CHARD, S. (1997) *A abordagem de projecto em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

LIMA, J.A. E PACHECO, J.A. (org), (2006). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997a). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

NEVES, Ivone (2007) “A Formação Prática e a Supervisão da Formação” in *Revista Saber (e) Educar*, nº12,pp.79-95. Porto: ESEPF

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2007) - *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. 3ª ed. Porto: Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). “A avaliação alternativa na educação de infância”. In J.Oliveira-Formosino (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*, Coleção Infância (vol.7) Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. e PARENTE, C. (2005). “Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade: o portfólio como visão alternativa da avaliação. Infância e Educação – Investigação e Práticas”, *Revista do GEDEI* (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº7, Novembro, pp.22-46

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, (2008) - *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora

OLIVEIRA, Alípio; MACHADO, Carolina; RODRIGUES, Cláudia; MIRANDA, Cristiane [et al.] (2007) - *Métodos, técnicas e jogos pedagógicos: recurso didático para formadores*. 1ª ed. Braga: Expoente

SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira, (1987) - *Metodologia das ciências sociais*. 2ª ed. Porto : Edições Afrontamento

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally Wendkos, FELDMAN, Ruth Duskin, (2001) *O mundo da Criança*. 8ª Edição, Lisboa, McGraw-Hill

PARENTE, C. (2002). “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão”. In Oliveira-Formosinho (2002) *A supervisão na formação de professores – Da sala à Escola*. Porto: Porto Ed.

QUINTANA CABANAS, José María (2002) - *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. 1ª ed. Porto: Asa

QUIVY, Raymond ; VAN CAMPENHOUDT, Luc (1998) - *Manual de investigação em ciências sociais*. 2ª ed. Lisboa : Gradiva

ROCHA, FILIPE (1988) - *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*, AVEIRO: LIVRARIA ESTANTE EDITORA

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

ROLDÃO, Maria do Céu (2003) - *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. 1ª ed. Barcarena : Editorial Presença

ROLDÃO, Maria do Céu (1994) - *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

SERRA, Helena (2004), *O Aluno Sobredotado*, Associação Portuguesa das Crianças Sobredotadas (APCS), Vila Nova de Gaia: Gailivro

SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira, (1987) - *Metodologia das ciências sociais*. 2ª ed. Porto : Edições Afrontamento

SILVA, Lino Moreira da (1982) - *Planificação e metodologia: O sucesso escolar em debate*. Porto : Porto Editora

SOUSA, Alberto (2009), *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte

ZABALZA, Miguel Angel (1992) - *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 1ª ed. Rio Tinto : Edições Asa

Legislação

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril, Capítulo II, Artigo 9º

Decreto-Lei nº139/2012 de 5 de julho

Decreto-Lei nº194/99 de 7 de junho

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto

Despacho normativo 1/2005

ANEXOS

ANEXO 1 – Lista de verificação

Lista de verificação nº3

Nome da criança: Criança G

Idade: 5

Observadora: Francisca (estagiária)

Data: 02/05/2012

- Apoiar-se na perna direita a fazer o pé coxinho
- Apoiar-se na perna esquerda a fazer o pé coxinho
- Apoiar-se na perna direita a fazer o “avião”
- Apoiar-se na perna esquerda a fazer o “avião”
- Pontapeia a bola com o pé direito
- Pontapeia a bola com o pé esquerdo
- Equilibra um objeto com a mão direita
- Equilibra um objeto com a mão esquerda

ANEXO 2 – Registo de incidente crítico

Registo de incidente crítico nº12

Nome da criança: criança I

Idade: 5

Observadora: Francisca (estagiária)

Data: 13/03/12

Incidente

A criança I está na biblioteca a dramatizar uma história inventada no fantocheiro com a criança M e B. com os seus fantoches na mão a criança I diz:

“Eu não tenho mãe nem tenho pai, eles morreram”,

ao qual o fantoche da outra mão lhe responde:

“Não te preocupes, eu vou ser a tua mãe e vou cuidar de ti”.

Comentário:

Através deste registo pode-se perceber que a criança I não só consegue encarar o facto de não ter os pais presentes na sua vida ativamente como também aceita que os avós cuidem dela que ainda os vê como pais.

ANEXO 3 – Registo contínuo

Registo contínuo nº2

Nome da criança: Criança B

Idade: 5

Observadora: Francisca (estagiária)

Data: 27/02/2012

Contexto de observação: sala durante a realização de um desenho sobre uma história ouvida

Observação

Após a leitura de uma história a estagiária pediu aos meninos para desenharem aquilo que tinham gostado mais da história. A criança B quis sentar-se ao lado da criança M, chamou-a, pegou-lhe pela mão e disse “senta-te aqui comigo”. Depois de estarem sentadas as duas lado a lado, a criança M começou o seu desenho enquanto a criança B ficou a olhar para ela, ficou a observar o que é que ela estava a desenhar. Quando percebeu que a criança M estava a desenhar a Branca de Neve disse “eu vou desenhar a Branca de Neve!” e começou a desenhar sempre a olhar para o desenho da sua amiga.

A criança B sempre a olhar para o desenho da criança M acabou por o finalizar passando para a pintura do mesmo. Pegou nas cores que a criança M tinha utilizado e pintou igual ao desenho da amiga.

Quando o desenho e a respetiva pintura ficaram concluídos de ambas as crianças a estagiária pediu que escrevessem os seus nomes. A criança M escreveu o seu nome e à volta desenhou corações e flores, a criança B mal viu aquilo fez a mesma coisa no seu nome.

ANEXO 4 – Caracterização sociofamiliar do grupo de Jardim de Infância

Caracterização sociofamiliar do grupo

Para a realização desta caracterização consulte as fichas individuais de cada criança. Achei importante salientar aspetos como o tipo de família, as habilitações literárias, as profissões, com quem vivem as crianças, quantos irmãos têm e onde vivem. Para uma melhor representação optei pela elaboração de gráficos.

O grupo é constituído por treze crianças, quatro do sexo feminino e onze do sexo masculino na faixa etária dos 5 anos. (gráfico 1)

Como podemos verificar no gráfico 2, a maior parte das crianças (7 crianças) vive numa família nuclear, havendo ainda três crianças que vivem numa família monoparental, duas numa família alargada e uma numa recomposta.

A maior parte das crianças tem um irmão, havendo crianças com um maior número de irmãos como podemos observar no gráfico 6.

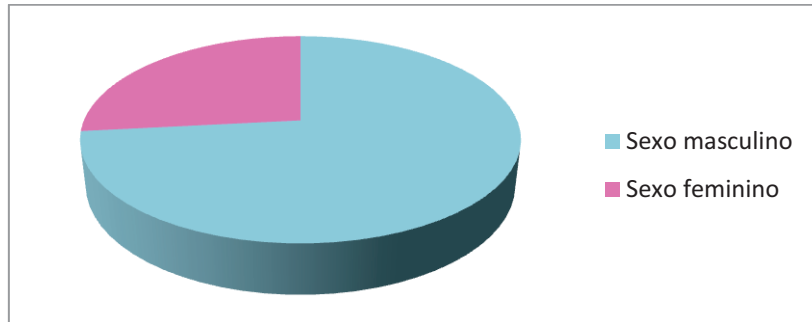
Em relação às habilitações literárias (gráfico 3) dos pais das crianças verificamos que apenas dois pais têm formação do ensino superior, tendo todos os outros uma formação muito baixa como o 1º ou o 2º ou ainda o 3º ciclo do ensino básico.

No que concerne à atividade profissional podemos verificar no gráfico 4 que a maior parte dos pais recebem o salário mínimo (6) ou então estando no desemprego (9), havendo apenas 3 pais que recebem mais do que o salário mínimo nacional.

Após esta análise dos gráficos, posso concluir que o nível sociofamiliar da sala dos 5 anos, salvo algumas exceções, é baixo.

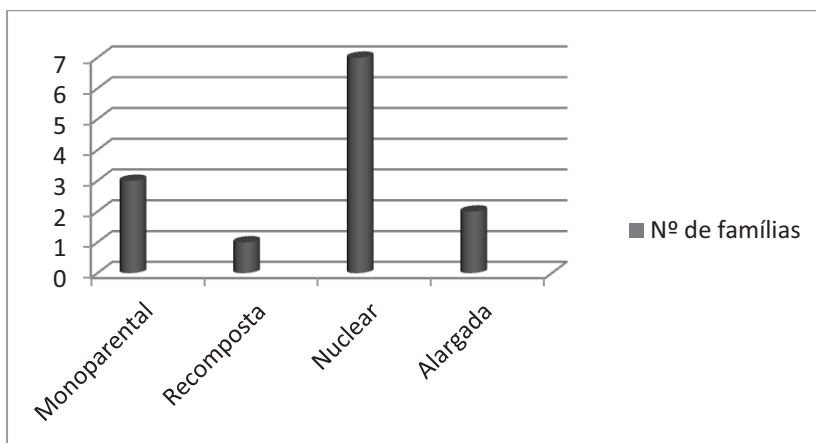
ANEXOS – gráficos

Gráfico 1 – Sexo das crianças



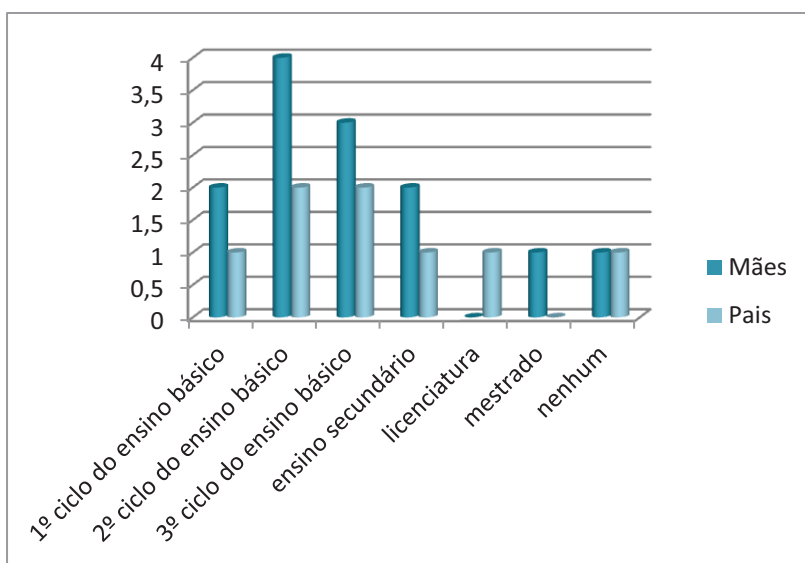
Observação: Podemos verificar que a maior parte do grupo são meninos (11), havendo só 4 meninas como podemos ver na representação do gráfico.

Gráfico 2 - Tipos de famílias



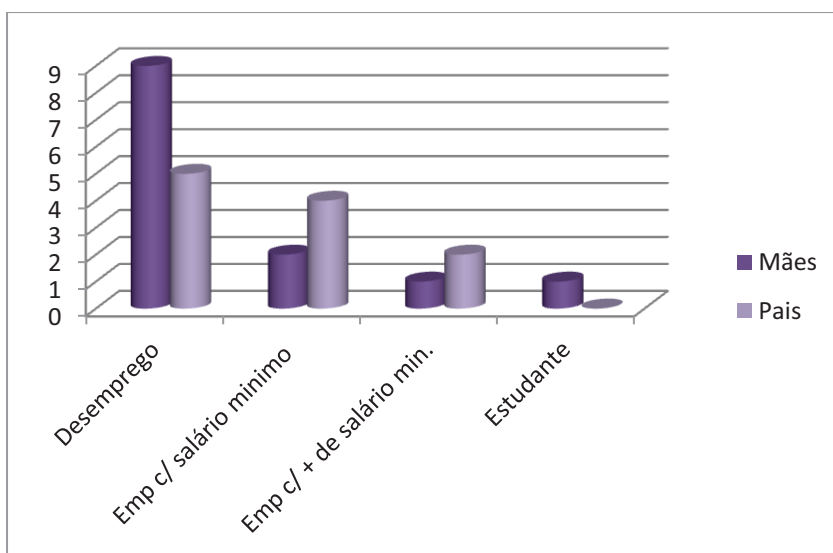
Observação: Das treze crianças sete vivem em famílias nucleares, três em famílias monoparentais, duas em famílias alargadas e uma numa família recompоста.

Gráfico 3 - Habilitações Literárias



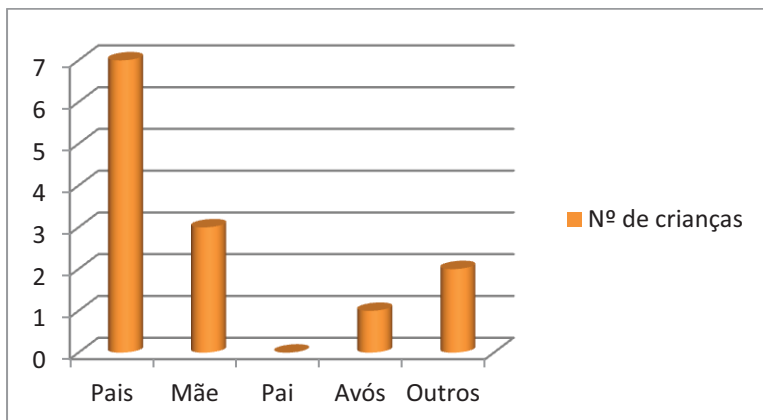
Observação: Podemos verificar que tanto a maioria das mães (7) como a maioria dos pais (4) têm o 2º e o 3º ciclo do ensino básico. Só há uma mãe com mestrado e um pai com licenciatura.

Gráfico 4 – Atividade profissional



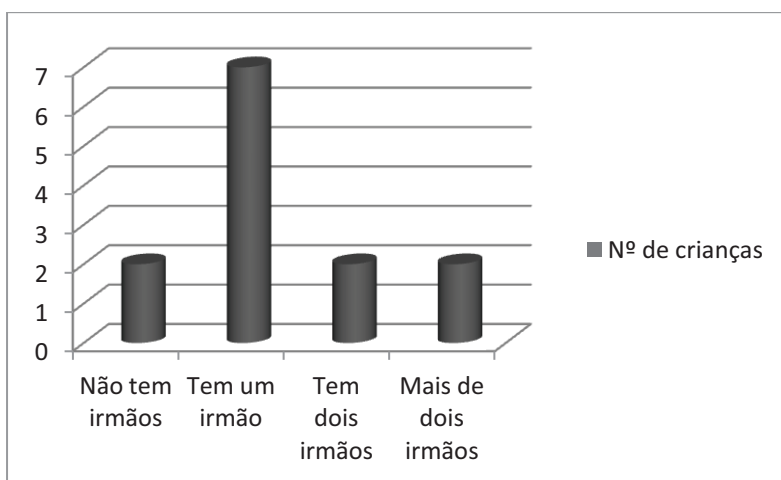
Observação: Verificamos que 9 mães e 5 pais estão no desemprego e que dos pais que estão empregados 2 mães e 4 pais recebem o salário mínimo e só uma mãe e 2 pais é que recebem mais do salário mínimo.

Gráfico 5 – Agregado familiar



Observação: Podemos ver que a maior parte das crianças vivem com os pais, havendo três crianças que vivem apenas com a mãe, uma que vive com os avós e duas que vivem com a mãe e companheiro ou com a mãe e com os avós.

Gráfico 6 - Número de irmãos

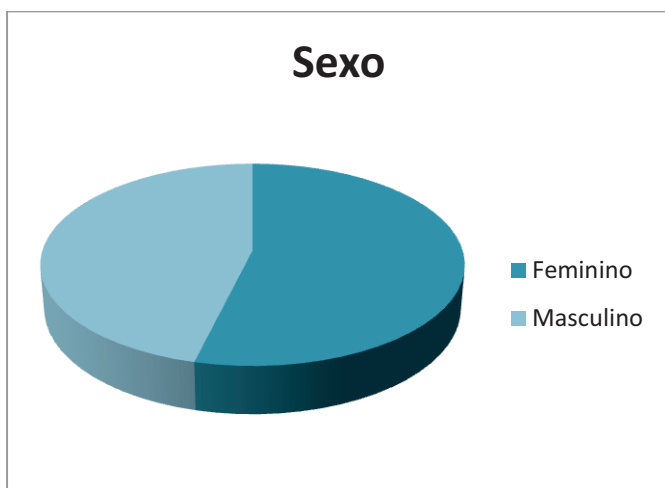


Observação: Como podemos observar sete crianças têm apenas um irmão, duas são filhos únicos, duas têm dois irmãos e duas têm mais de dois irmãos.

ANEXO 5 – Caracterização sociofamiliar do grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico

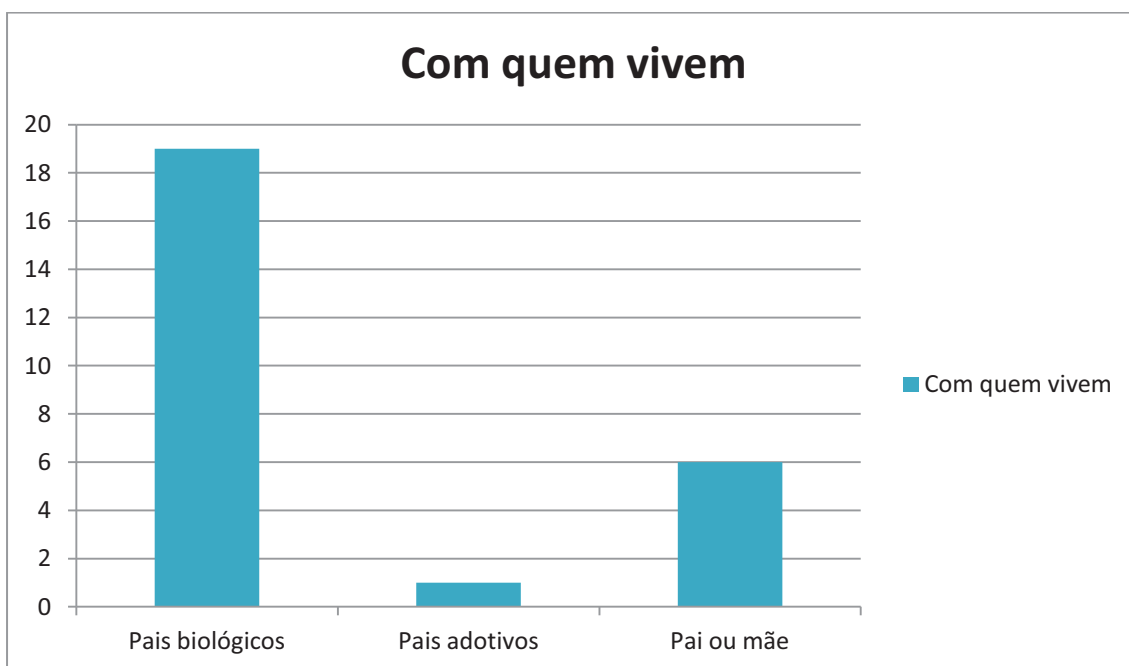
Caracterização sociofamiliar do grupo

Gráfico 1 – sexo das crianças



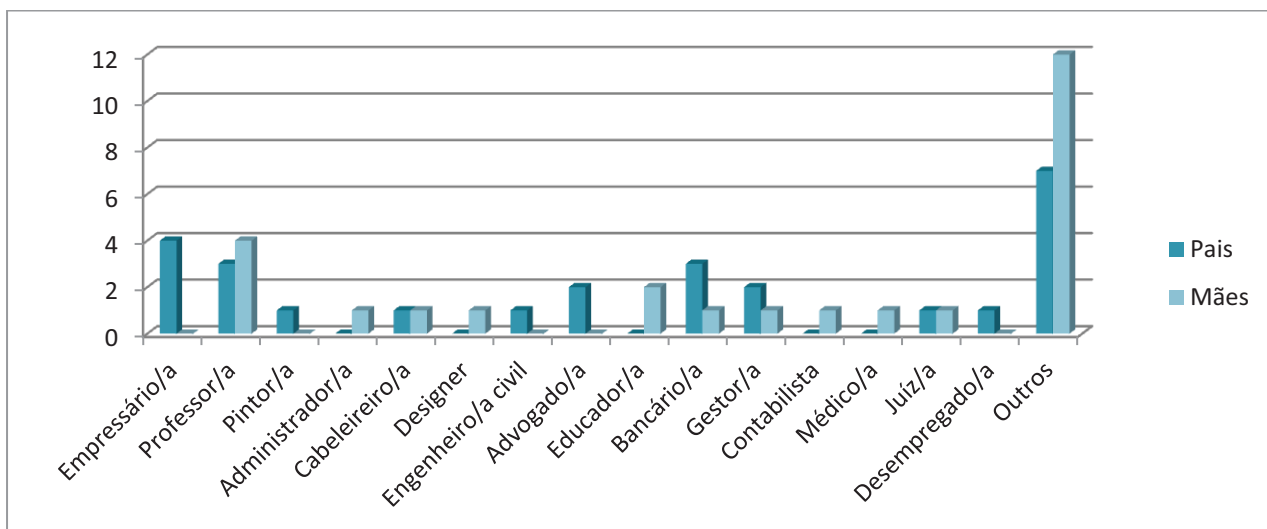
Observação: A maioria das crianças da turma é do sexo feminino (14), sendo as restantes do sexo masculino (12).

Gráfico 2 – Com quem vivem



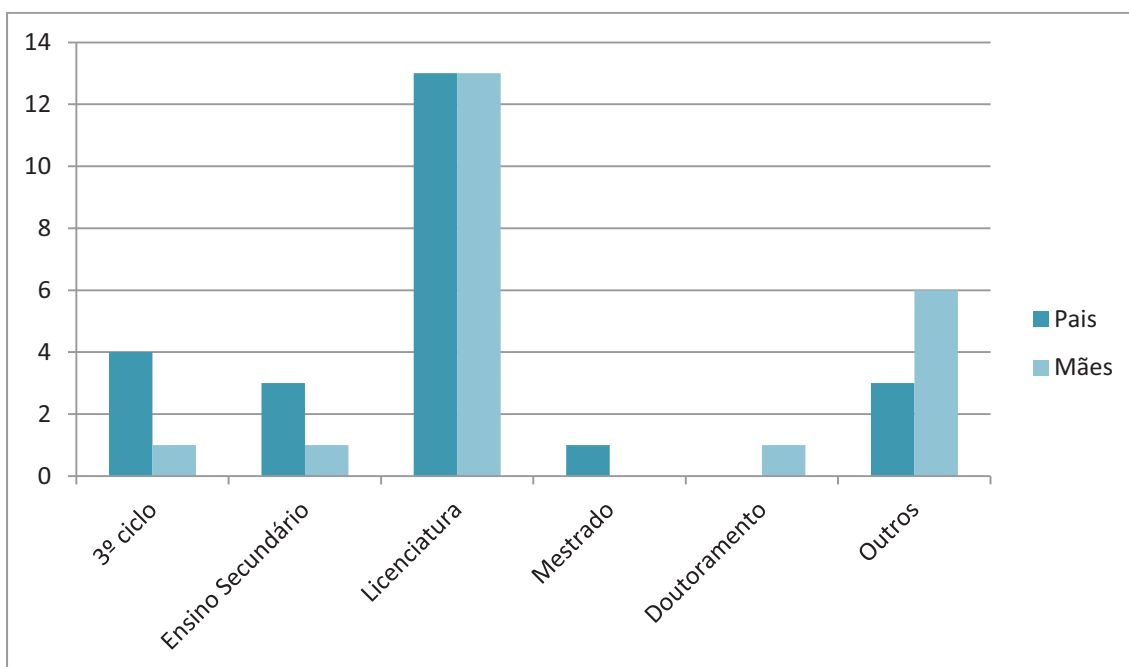
Observação: Mais de 50% da turma vive com os seus pais biológicos (19), sendo que seis vivem com apenas um dos progenitores. Há, ainda, um aluno que vive com os seus adotivos.

Gráfico 3 – Atividade profissional



Observação: As famílias desenvolvem profissionalmente atividades liberais (arquitetos, designers, advogados, empresários...) ou ainda em prestações de serviços, nomeadamente, juizes, magistrados, economistas, gestores, engenheiros, empregado da construção civil, talhante, empregada doméstica, entre outros.

Gráfico 4 – Habilitações literárias



Observação: Os pais dos alunos dispõem de um nível cultural que se pode considerar médio/alto, variando as suas habilitações académicas do 9º ano a doutoramentos, destacando-se, porém, o grau de licenciatura em termos percentuais.

Anexo 6 – Lista de verificação

Lista de verificação nº1

Nome da criança: criança S

Idade: 5

Observadora: Francisca (estagiária)

Data: 14/02/2012

- Pinta sem auxílio
- Pinta com auxílio
- Pinta respeitando os limites do desenho
- Pinta respeitando os limites da folha
- Pinta com lápis de cor
- Pinta com marcadores
- Pinta com lápis de cera
- Pinta com pequenos movimentos
- Pinta com grandes movimentos
- Pinta num sentido
- Pinta em vários sentidos

ANEXO 7 – 7ª Planificação de 1º Ciclo do Ensino Básico

Aluna: Francisca Santos
Nº 2008056, Perfil 3, Turma B
26 e 27 de novembro de 2012

Conteúdos Curriculares

Língua portuguesa: tema e assunto;
carta; envelope.
Formação cívica: os valores do Natal.
Expressão Plástica: criação de objetos;
manuseamento de vários materiais.
Expressão musical: a expressividade do
corpo.

Atividades Curriculares

Hora do conto: “A Menina dos Fósforos”;
Diálogo acerca dos valores que o Natal acarreta;
Elaborar e entregar carta (nos marcos dos correios)
para o Pai Natal;
Música de Natal com dramatização;

Avaliação

- Observação direta:
Observar se todos os alunos acompanham a
dramatização da música;
Observar se todos os alunos realizam os exercícios
propostos.
- Autoavaliação;
- Elaboração da carta e do envelope para o Pai
Natal.

NATAL

Oportunidades de intervenção

Relembrar quais os verdadeiros valores
do Natal, em destaque:
Família;
Partilha;
Solidariedade.
Recordar as regras de elaboração de um
envelope.

Objetivos de aprendizagem

O aluno deve ser capaz de:
- Compreender a mensagem do texto; - Identificar os
valores Natalícios; - Elaborar uma carta e um envelope;
- Aprender uma canção de Natal, acompanhando com
gestos; Distinguir e construir decorações Natalícias.

Transitado de sessões anteriores

Reforço da elaboração do envelope.

Eventualidades e/ou preocupações

Se estiver a chover as cartas não vão
poder ser entregues nos marcos do
correio por isso deverá haver uma caixa
preparada para os alunos guardarem as
cartas que escreveram para quando o
tempo permitir estas serem entregues.

Descrição das atividades – 26/11/2012

Na segunda-feira a aula será iniciada com uma hora do conto – A Menina dos Fósforos de Hans Christian Andersen. A estagiária irá fazer a leitura da história em pé, circulando pela sala. No final da leitura a estagiária irá promover um diálogo sobre a mensagem da história para assim se chegar aos valores que representam o Natal, a importância da família, da partilha e da solidariedade ao invés da sobrevalorização dos bens materiais a que cada vez mais o mundo está submerso.

De seguida serão apresentadas algumas cartas escritas para o Pai Natal (projetadas) que revelem estes valores para que de seguida os alunos escrevam a sua própria carta para o Pai Natal. Os alunos devem escrever primeiro um rascunho a lápis e só depois de corrigida é que devem passar a caneta para uma folha A3. O envelope será preenchido pelas crianças segundo as regras que aprenderam numa sessão anterior. Finalizada a elaboração da carta e do envelope os alunos, juntamente com as professoras, irão entregar a carta no marco de correio mais próximo da instituição. Se o tempo não permitir a deslocação até aos correios haverá uma caixa na sala onde serão guardadas as cartas para depois serem entregues.

Descrição das atividades – 27/11/2012

Neste segundo dia de intervenção a estagiária apresentará uma nova canção de Natal à turma com a sua respetiva dramatização, para mais tarde ser apresentada ao resto da comunidade.

Depois de alguns ensaios da canção de Natal, prosseguir-se-á com a elaboração de algumas decorações natalícias para a sala. Serão feitas bolas para decorar a árvore da sala com material de desperdício.

De seguida, cada aluno irá pintar um anjo natalino e escrever uma mensagem nele de Natal. Estes anjos serão expostos na sala em forma de friso.

Por último, os alunos irão organizar-se em grupos de 5 elementos e elaborar um boneco de neve para a sala. Cada grupo fica encarregue de uma parte constituinte do boneco, como um braço, a boca ou o nariz. Finalizado o boneco, este será também afixado na sala.

ANEXO 8 – 2ª Planificação de Educação Pré-Escolar

Semana 20/02/2012 a 24/02/2012

Faixa etária: 5 anos

Nº de crianças: 13

Data	Área de conteúdo	Organização didático-metodológica	Objetivos	Recursos Materiais
20/02/2012	Formação Pessoal e Social	Acolhimento – conversa/diálogos em grande grupo; Quadros promotores de autonomia: presenças	Ser capaz de interagir com os adultos e colegas	Quadro de presenças
	Linguagem oral/ Expressão plástica	1ª Parte: Leitura de uma história à escolha das crianças 2ª Parte: a criança reconta a história ouvida através das ilustrações e do que ouviu 3ª Parte: registo de um desenho sobre um momento da história	Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. Participar em actividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - Ouvir os outros, - Esperar a sua vez, - Respeitar o tema Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação Desenvolver a capacidade de concentração Predizer acontecimentos numa narrativa através das ilustrações Descrever acontecimentos, narrar histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens Recontar narrativas ouvidas ler Desenvolver a motricidade fina Representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens, entre outras, através de vários meios de expressão	Livro da história a ser contada Marcadores Lápis de cor Lápis de carvão Borracha Aguça

Teatro de carnaval realizado pelo corpo docente da instituição				
Atividades livres - áreas				
21/02/2012	Feriado			
22/02/2012	Formação Pessoal e Social	Acolhimento – conversa/diálogos em grande grupo; Quadros promotores de autonomia: presenças	Ser capaz de interagir com os adultos e colegas	Quadro de presenças
	Linguagem oral	Leitura da história “A Branca de Neve e os Sete Anões”	Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação Desenvolver a capacidade de concentração	Livro da história a ser contada
	Expressão Motora	Sessão de movimento (45 minutos)	Realizar percursos que integrem várias destrezas, tais como: rastejar deitado dorsal, saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos diferentes Pontapear uma bola em precisão a um alvo Praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade de as ações características desses jogos Desenvolver a capacidade de equilíbrio	Arcos Cones Paus Cadeiras Bancos Baliza Bola
	Expressão Plástica	Realizar um desenho acerca da história ouvida	Desenvolver a motricidade fina Desenvolver a técnica de pintura Representar vivências individuais, temas, histórias, paisagens, entre outras, através de vários meios de expressão	Marcadores Lápis de cor Lápis de carvão Borracha Aguça
	Matemática	“A peça escondida” Nesta atividade as crianças têm à frente delas um número de objetos e cada criança vai à vez esconder o número de objetos que entender e o restante grupo tem que dizer quais os objetos que estão em falta.	Desenvolver o poder de observação, atenção e memória Desenvolver a capacidade de visualização	Objetos da sala
Projeto pedagógico: As crianças escolhem o que se vai fazer para a decoração da escola				

23/02/2012	Formação Pessoal e Social	Acolhimento – conversa/diálogos em grande grupo; Quadros promotores de autonomia: presenças	Ser capaz de interagir com os adultos e colegas	Quadro de presenças
	Atividades livres - áreas			
	Expressão plástica	Projeto pedagógico: Início da elaboração da decoração – cada criança fica responsável pela elaboração do que escolheu	Desenvolver a motricidade fina Desenvolver a técnica de pintura	Marcadores Lápis de cor Lápis de carvão Borracha Aguça
Expressão Musical	Apresentar às crianças e cantar com elas uma nova música sobre os países da europa	Reproduzir canções e respeitar a música e o seu ritmo Cantar canções utilizando a memória, com controlo progressivo da melodia, da estrutura rítmica (pulsação e acentuação) e da respiração	Letra da música	
24/02/2012	Formação Pessoal e Social	Acolhimento – conversa/diálogos em grande grupo; Quadros promotores de autonomia: presenças	Ser capaz de interagir com os adultos e colegas	Quadro de presenças
	Linguagem oral e escrita/ Expressão Plástica	Ensinar a letra “i” Para ensinar a letra “i” haverá inicialmente uma conversa com as crianças sobre a mesma (perguntas como: conhecem a letra? Alguém sabe se tem essa letra no seu nome? ...) De seguida serão entregues folhas A4 com a letra bem grande para as crianças a pintarem. Para finalizar, serão entregues folhas com a lista dos países que pertencem à Europa (de acordo com o projeto pedagógico que se está a desenvolver). Desta lista cada criança escolhe uns quantos que na própria palavra exista a letra “i” e deverão sublinhá-la. Por fim, deverão colar os seus países na folha onde pintaram a letra. A folha será afixada no placard.	Reconhecer palavras escritas do seu quotidiano Saber isolar a letra Reconhecer a letra no seu nome Utilizar diversos instrumentos de escrita (lápis, caneta) Desenvolver a motricidade fina Desenvolver as técnicas de pintura, recorte e colagem	Folhas A4 Lista dos países europeus Lápis de cor Marcadores Tesouras Cola
	Matemática	Fichas Jogo Com objetos da sala as crianças fazem a comparação de quais os objetos mais curtos e mais compridos	Noção do mais curto e mais comprido Compreender que os objetos têm atributos medíveis como comprimento	Fichas Objetos da sala
Atividades Livres - Áreas				

ANEXO 9 – 5ª Planificação de 1º Ciclo de Ensino Básico

Eixo estruturador: Língua Portuguesa – os aniversários							
Conteúdos	Atividades	Recursos	Tempo	Objetivos	Avaliação	Metas curriculares	
<p>Língua Portuguesa</p> <p>O texto narrativo</p> <p>– “O bolo de anos”</p>	<p><u>1ª Atividade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta atividade incide na exploração de um texto do manual de Língua Portuguesa. Antes de dar início à leitura do texto, a estagiária pede para: <ul style="list-style-type: none"> - Observar a imagem do texto e conversarem sobre a mesma; - Sugerir o tema do texto; - Sugerir uma explicação da imagem do texto; - Partilhar situações em que sejam festejadas com bolos. 	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manual de Língua Portuguesa; - Quadro de aniversários. <p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária Francisca; - Professora cooperante. 	10'	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar na imagem do texto o tema do mesmo; - Fazer uma leitura enfatizada; - Transformar frases afirmativas em exclamativas e interrogativas; - Identificar, no texto, palavras que representem números; - Responder corretamente às perguntas de interpretação do texto; - Saber a sua data de nascimento e localizá-la nas estações do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Auto-avaliação; - Fichas do manual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados; - Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto; - Identificar o tema ou referir o assunto do texto (do que trata), exprimindo-o oralmente e escrevendo-o de maneira concisa; - Ler pequenos trechos em voz alta; - Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. 	
		<ul style="list-style-type: none"> • De seguida, procede-se a leitura do texto enfatizada, feita pela estagiária; 		2'			
		<ul style="list-style-type: none"> • Segue-se a leitura feita pelos alunos em voz alta. 		5'			
		<ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura realizam-se exercícios de discriminação auditiva e de consciência fonológica: <p>- Escolher frases do texto escritas</p>		20'			

	<p>na afirmativa e pedir para que os alunos as transformem em frases exclamativas e interrogativas.</p> <p>- Procurar, no texto, e sublinhar as palavras que representam números.</p> <p><u>2ª Atividade:</u> Esta atividade consiste no trabalho da leitura, realizando os exercícios de compreensão e interpretação correspondentes ao texto, do manual de Língua Portuguesa.</p> <p><u>3ª Atividade:</u> Cada aluno regista a sua data de nascimento para colocar no quadro de aniversários, disponibilizado pela estagiária.</p>		140'			
			10'			

Descrição da atividade

A estagiária inicia a aula com a exploração de um texto do manual de Língua Portuguesa (pág.34). Em primeiro lugar, pede aos alunos que observem a imagem que ilustra o texto e que falem sobre a mesma: sobre o que acham que representa. É suposto que os alunos cheguem a um acordo sobre o tema do texto. Após este pequeno diálogo prossegue-se a leitura enfatizada do texto, feita pela estagiária, dando, de seguida a oportunidade a todos os alunos de o lerem novamente em voz alta (cada aluno lê um parágrafo, dando continuidade à leitura o aluno que está sentado ao lado do que leu anteriormente).

Lido o texto a estagiária realiza alguns exercícios de discriminação auditiva e de consciência fonológica. Para a discriminação auditiva a estagiária seleciona três frases do texto que estejam na afirmativa e escreve-as no quadro, pedindo depois, aleatoriamente, que os alunos as transformem em frases exclamativas e interrogativas. Para a consciência fonológica os alunos sublinham todas as palavras que representam números e ainda contornam todas as letras maiúsculas que encontrarem no texto.

De seguida, realizam-se os exercícios de compreensão e interpretação do texto, também no manual de Língua Portuguesa (pág. 35, 36 e 37).

Para finalizar esta aula, a estagiária mostra o novo quadro de aniversários da sala e pede a cada aluno que (num pedaço de papel disponibilizado pela mesma) escrevam o primeiro e último nome e a sua data de nascimento a caneta para depois colarem então no quadro de aniversários. O quadro está organizado por estações do ano por isso é suposto que os alunos saibam identificar a estação do ano em que fazem anos. A estagiária irá, também, tirar uma fotografia a cada aluno para que esta fique juntamente com a data de nascimento de cada um.

Esboço do quadro de aniversários:



Descrição da atividade

A estagiária dá início à aula com um diálogo sobre os aniversários dos alunos e nos convites que os mesmos fazem para os festejos. São também referidos outros tipos de convites que existem (casamento, batizados, estreias de filmes, etc.).

De seguida, para completar o diálogo, a estagiária apresenta imagens de alguns exemplos de convites e solicitando a resposta dos alunos, pergunta quais as características que são semelhantes entre eles. É suposto que os alunos respondam aspetos como: morada do evento, horário do evento, dia do evento, ...

Posto isto, prossegue-se para a leitura do convite e do envelope do manual de Língua Portuguesa, verificando a dimensão do convite e do envelope e observando as características do texto (frases curtas, simples e diretas).

Esta atividade terá continuidade numa outra atividade de expressão plástica.

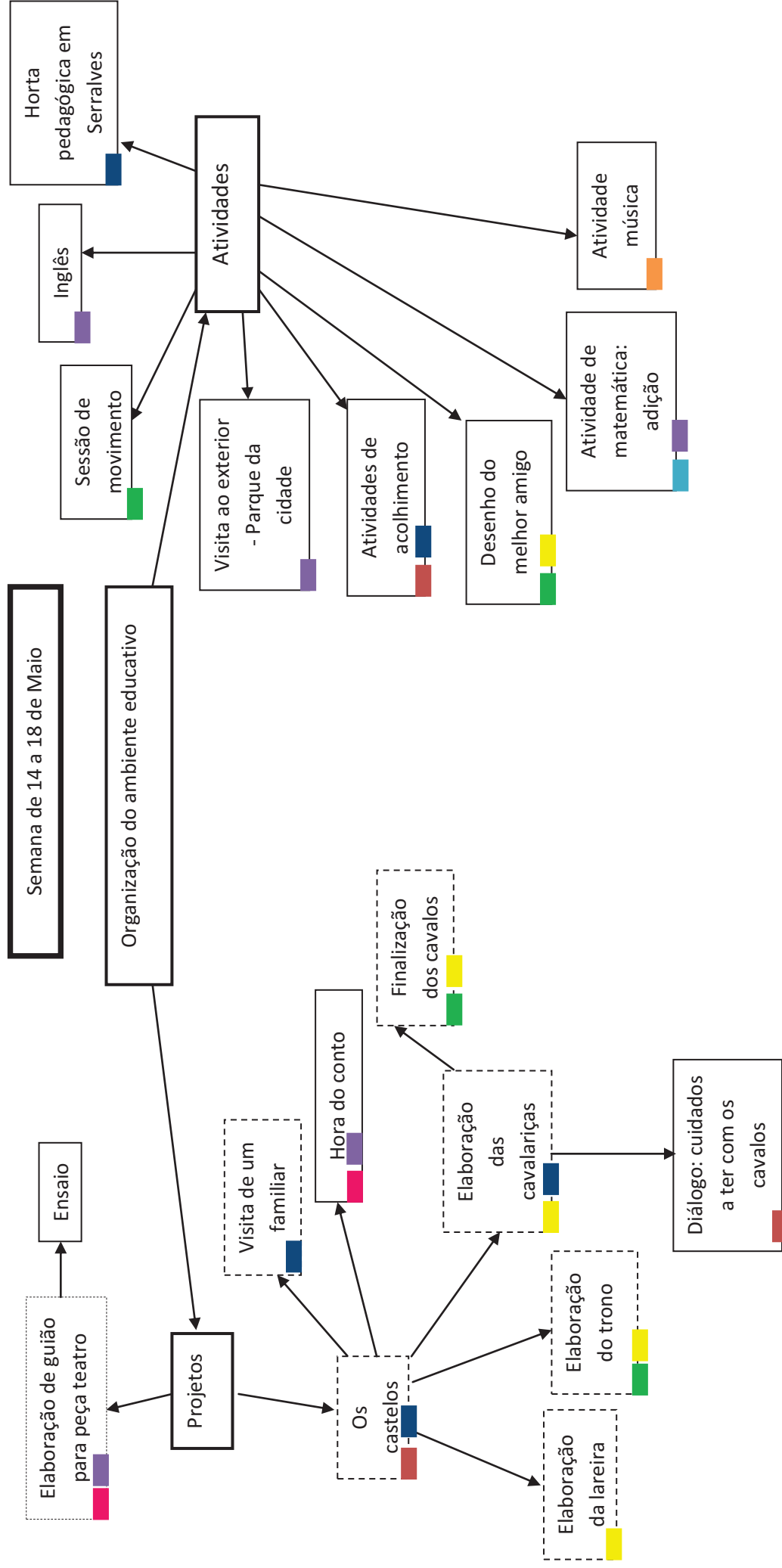
Descrição da atividade

Esta atividade é a continuação da atividade realizada acerca do convite e do envelope. Para consolidação dos conhecimentos os alunos preenchem o convite e envelope da página 39 do Manual de Língua Portuguesa, como forma de rascunho.

Depois de estarem devidamente preenchidos, a estagiária distribui papel em formato de convite e envelopes a cada aluno. Então, cada aluno irá passar o rascunho para o verdadeiro convite, tendo que, através da pintura com lápis de cor, prosseguir à decoração dos mesmos, incluído a pintura de um possível selo.

Após estar tudo elaborado cada aluno apresenta o seu trabalho aos restantes alunos.

ANEXO 10 – 12ª Planificação de Educação Pré-Escolar



Intenções pedagógicas:

Área do conhecimento do mundo

- A criança saber pegar corretamente numa pá para plantar plantas
- A criança ter noção da profundidade que deve escavar para plantar plantas
- A criança identificar algumas diferenças e semelhanças entre meios diversos e ao longo de tempos diferentes quando trabalhamos os castelos
- A criança saber os elementos constituintes das cavaliarias
- A criança saber os cuidados que se deve ter com os cavalos
- A criança saber para que serviam os tronos no seu contexto

Expressão plástica:

- A criança comparar formas diversificadas de representação da figura humana de vários ilustradores
- A criança desenvolver a pintura na vertical e a pintura da figura humana.
- A criança aperfeiçoar a pintura com lápis de cera na horizontal
- A criança saber como colar tecido em cartão

- A criança ser capaz de construir um objeto em 3D

Linguagem oral e linguagem escrita:

- A criança aprender novos vocábulos
- A criança aprender um poema
- A criança aprender uma nova lenga-lenga
- A criança saber narrar uma história

Matemática:

- A criança aprender a somar e utilizar os termos corretos

Expressão motora:

- A criança desenvolver a motricidade fina ao segurar o pincel corretamente e ao saber colar materiais como tecido
- A criança melhorar a técnica de rolamento à frente
- A criança ser capaz de se orientar de olhos fechados (organização espacial)
- A criança ser capaz de jogar jogos de grupo, cumprindo as regras.

Expressão musical:

- A criança conseguir expressar situações como exemplo cara de mau ou de triste;

- A criança ser capaz de perante um som fazer um determinado movimento
- A criança ser capaz de se expressar de acordo com diferentes músicas
- A criança desenvolver a sua capacidade de memória.

Expressão dramática:

- A criança participar no planeamento (inventariação de tarefas e materiais...) e no desenvolvimento (assunção de funções, que não se restringem à representação em cena) de um teatro.

Área da formação pessoal e social:

- A criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar.
- A criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa

ANEXO 11 – Reflexão sobre a área de plástica (EPE)

Reflexão – a área da plástica

Após a observação da frequência da área da plástica percebi que as crianças raramente escolhem a mesma como a área para onde querem ir.

Penso que isto se deve ao facto de as crianças para estarem nesta área terem de ir ao armário e ter que retirar todos os materiais que querem usar, obrigando-as logo desde início a ter que fazer uma seleção do material. Acho também que as crianças veem a área da plástica como uma área de trabalho e não de lazer, são poucas as crianças que vão para esta área por gosto a não ser que lhes interesse o trabalho proposto.

Assim, há que fazer algumas alterações: preparar as tintas todas as semanas, tal como a massa de modelagem. Criar um objeto que contenha todos os materiais disponíveis para a colagem como botões, tecidos, massas, entre outros. Estes materiais devem estar todos os dias em cima das mesas para quando as crianças entrarem na sala poderem escolher aquilo que querem fazer vendo as opções todas que têm sem ter de haver uma pré seleção do material, pois *“os espaços do pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender.”* (OCEPE:34)

Desta forma, penso que ao utilizar esta estratégia as crianças irão mudar de atitude em relação à plástica porque assim não têm que perguntar a nenhum adulto onde está o material que querem usar, não têm que estar com a “cabeça enfiada” num armário a retirar o material e depois voltar a arrumá-lo. Penso que esta área tal como está já oferece muitos materiais para diversas atividades, no entanto, julgo que para uma melhor perceção por parte da criança será mais fácil se o material estiver sempre exposto e ao seu alcance.

ANEXO 12 – Rede curricular dos 5 anos (EPE)



ANEXO 13 - Exemplo de Avaliação Semanal (EPE)

Avaliação semanal – 16 a 20 de Abril

Esta semana iniciou-se com um jogo de linguagem, cujo objetivo era reforçar e verificar se as crianças tinham percebido como se fazia a divisão silábica (trabalhada na semana anterior). Este jogo consistia em as crianças sentadas na manta mandarem a bola para um colega e pedir que fizessem a divisão da palavra que eles pediam. Todas as crianças participaram, pois as crianças mandavam sempre a bola para quem ainda não tinha falado. Todas as crianças conseguiram fazer bem a divisão silábica, salvo algumas exceções, como a criança D que, tal como na semana anterior, teve a tendência a acrescentar vogais nas palavras que terminavam com consoantes interferindo assim na divisão. No entanto, a criança B, sem a minha intervenção corrigiu o amigo e eu apenas reforcei a explicação. Posso assim concluir que as crianças atingiram o objetivo estipulado para o jogo, além de que se divertiram e foram exigentes com eles mesmos, tentando pedir sempre para dividirem palavras grandes.

As crianças tiveram também oportunidade de assistirem a um teatro protagonizado por um centro de reabilitação que visava a entreajuda, a partilha e a amizade. As crianças estiveram bastante atentas e puderam participar no teatro, na medida em que as personagens falavam com elas.

A colocação do lago do castelo consistiu apenas em todas as crianças pegarem num tecido azul cortado à medida do castelo (por mim) e todas ao mesmo tempo coloca-lo no chão, contornando o castelo. A criança M mal pôs o tecido no chão começou a amachuca-lo, de forma a ficar com o efeito de água e perante isto o resto do grupo começou a fazer o mesmo e num instante o “lago” ficou pronto! Pude constatar que as crianças trabalharam bem em equipa e que se divertiram ao fazer isto pois os risos eram constantes!

A elaboração da ponte levadiça era uma atividade de extrema importância porque as crianças estavam sempre a falar nisso e como iria ser quando a tivessem. Assim, num cartão eu e a criança IU colocámos duas

correntes, uma de cada lado que depois unimos ao castelo, permitindo que dê para estar para baixo ou para cima.

A criança IU é que me dizia os passos que deveria seguir, o que demonstrou que estava interessada e percebeu como é que a ponte levadiça funciona.

Para a elaboração da cama foi a criança D que ajudou, mostrando que sabia como era suposto serem as camas medievais, dizendo “vamos pôr os tubos aqui”, “isso é para ali”, “agora só falta o pano em cima”. Desta forma, a elaboração da cama realizou-se rapidamente e o resto do grupo fez muitos comentários em relação ao resultado, como “que linda!”, “oh! olha a cama das princesas!”.

No domínio da matemática, realizámos, esta semana, três atividades. Na primeira demos continuidade à adição, através de uma apresentação power point onde estavam conjuntos representados por imagens e números. As crianças fizeram as operações oralmente e como forma de registo dos resultados eu entreguei uma tabela em que eles destacavam os resultados, como no bingo. As crianças mostraram-se interessadas, pois estavam sempre a pedir para ser a sua vez de responder e a mostrarem-me como tinham destacado corretamente o resultado. Preocuparam-se também em ajudar os amigos quando estes não sabiam o resultado. Para essas crianças que estavam com mais dificuldades tive que optar por contar os dedos com elas e assim conseguiram chegar ao resultado. Considero que o grupo sabe aplicar a adição, havendo por vezes algumas dificuldades quando os números são maiores.

Na segunda atividade o objetivo era aprenderem a fazer a correspondência termo a termo. Utilizei também uma apresentação power point onde havia correspondências com imagens e com números. Primeiro expliquei em que consistia a correspondência termo a termo e como se aplicava. De seguida as crianças é que faziam a correspondência indo até à projeção e explicando porque estava a fazer aquela correspondência. O grau de dificuldade ia aumentando e algumas crianças tiveram a perceção disso através de comentários que fizeram, como “ai, agora são tantos!”, “daquele lado não há o 20 para ligar ao outro!” mas a criança DD de imediato respondeu

“não se liga a nenhum” e assim eu dei a devida explicação, permitindo que nos casos seguintes as crianças soubessem fazer a correspondência.

A terceira atividade consistiu num jogo de associação que as crianças realizaram em pequenos grupos. Pelo que pude observar as crianças ajudaram-se umas às outras e conseguiram fazer todas as associações muito rapidamente. Por este motivo é que julgo que devo proporcionar uma atividade de associação com um nível de dificuldade mais elevado.

A meio da semana teve lugar uma manhã recreativa em que eu e as restantes estagiárias apresentámos um teatro. Dramatizámos a adaptação da história “O sapateiro pobre”, que passou a ser “O sapateiro e a fada madrinha”. A história visava a ajuda, a recompensa, a gratidão e a partilha. Tivemos o cuidado de envolver as crianças no teatro e a verdade é que estas participaram na história, falando imenso com as personagens e com muitos risos pelo meio! Penso que as crianças se divertiram e que conseguiram perceber a mensagem da história.

Por fim, visualizamos um filme, “A Princesinha – o que vou ser?”. A sua visualização tinha o propósito de motivar as crianças sobre o tema profissões, pois foi um tema muito falado ao longo da semana por causa das pessoas que viviam no castelo. Então as crianças estiveram muito atentas ao filme e iam comentando e rindo à medida que o viam. No final tivemos um diálogo sobre algumas profissões que existiam na época medieval. Muitas crianças participaram dizendo “eu sou o guarda”, “eu sou a criada”, “eu sou o cozinheiro”, “eu sou o cavaleiro”, entre outras.

Infelizmente devido ao clima não pudemos ir ao parque da cidade tal como estava planificado e ainda por insuficiência de tempo não me foi possível ensinar a lenga-lenga que tinha planeada, no entanto pretendo ensiná-la na próxima semana

ANEXO 14 – Lista de verificação sobre a linguagem oral e abordagem escrita no grupo dos 5 anos (EPE)

Lista de verificação

30/05/2012

Faixa etária – 5 anos

Nome das crianças	1. Identifica as vogais		2. Sabe fazer a divisão silábica		3. Consegue formar palavras através das sílabas		4. Distingue palavras com as mesmas sílabas no início e no final	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
B	X		X		X			X
D	X		X		X		X	
DD	X		X		X		X	
GP	X		X		X		X	
G	X		X		X			X
I	X		X		X		X	
IU	X		X			X		X
L	X		X			X		X
ML	X		X		X		X	
M	X		X		X		X	
MI	X		X		X			X
R	X		X			X		X
S	X		X			X		X

Descrição da atividade – o horário

A estagiária inicia a aula com um diálogo sobre o horário, fazendo revisões do que trabalharam nas aulas anteriores com a professora cooperante. Assim, a estagiária irá referir que o horário é construído a partir de uma tabela de dupla entrada, que os dias da semana ficam na horizontal e as horas na vertical, e que nos espaços em branco são os tempos livres/intervalos. A estagiária refere ainda a importância dos horários para as nossas vidas.

De seguida, a estagiária divide a turma em pares e explica a atividade que se irá realizar: a entrevista à funcionária para a construção de um horário. Isto é, a estagiária começa por pedir aos pares que elaborem, cada um, uma pergunta para elaborarmos o guião da entrevista. Durante esta elaboração a estagiária orienta os alunos para que as perguntas sejam pertinentes e que permitam, de facto, construir depois o horário, ou seja, serão dadas algumas dicas, como por exemplo; *qual é a sua hora de entrada? De que horas a que horas é a sua hora de almoço?* Serão escolhidas as perguntas mais claras e objetivas.

Terminado o guião, a estagiária conta com a presença de uma funcionária, a nossa entrevistada. Esta funcionária será previamente convidada a ir à sala responder às questões. Cada grupo seleciona o porta-voz e o mesmo coloca a pergunta e todos os alunos deverão ir registando as respostas, pelo que a entrevista não poderá ser muito grande.

Acabada esta primeira atividade prossegue-se para a segunda, a construção do horário. A estagiária constrói o horário juntamente com os alunos, este estará projetado para que os alunos consigam acompanhar a sua construção. Estando o horário feito, pede-se a um aluno que o leia em voz alta para a turma, para que se faça a análise do horário, como por exemplo, dizer quantas horas trabalha a funcionária, por dia.

Por fim, é feita a autoavaliação individual. Oralmente, cada aluno avalia os aspetos positivos e os aspetos a melhorar sobre a atividade e o seu comportamento durante a mesma.

ANEXO 16 – 6ª Planificação de 1º Ciclo do Ensino Básico

Eixo estruturador: Língua Portuguesa e Formação Cívica					
Conteúdos	Atividades	Recursos	Tempo	Objetivos	Avaliação
Língua Portuguesa – Hora do conto “As Preocupações do Billy”	<p><u>1ª Atividade:</u></p> <p>Esta atividade consiste na hora do conto. A estagiária lê “As Preocupações do Billy”</p> <p>De seguida, a estagiária promove um diálogo em grande grupo sobre a história que acabaram de ouvir e a mensagem que transmitiu:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem são as personagens da história; - Que tipo de texto é; - Rever a sequência da história (como foram acontecendo as coisas). 	<p>Recursos materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “As preocupações do Billy” da Kalandraka; - O jogo “uma caixa cheia de emoções”; - Tesouras; - Colas; - Lápis de cor. <p>Recursos humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Francisca; - Professora cooperante. 	20’	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retirar informação essencial do texto; - Perceber a mensagem do texto; - Identificar as personagens do texto; - Identificar o tipo de texto; - Referir a sequência lógica do texto; 	<p>- Observação direta:</p> <p>Observar se todos os alunos realizam os exercícios propostos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração da caixa das preocupações.
Formação cívica - as emoções, preocupações e sentimentos.	<p><u>2ª Atividade:</u></p> <p>Realização de um jogo: “uma caixa cheia de emoções”.</p> <p><u>3ª Atividade:</u></p> <p>Elaboração da caixa de preocupações da turma.</p>		40’ 30’	<ul style="list-style-type: none"> - Expressir sentimentos, preocupações e emoções; - Dramatizar emoções. 	

Descrição da atividade

A estagiária inicia a aula com a hora do conto “As Preocupações do Billy” de Anthony Browne. De seguida, a estagiária promove um diálogo em grande grupo sobre história que acabaram de ouvir e faz algumas perguntas de interpretação como quem são as personagens da história? Qual era o problema do menino? Quem o ajudou? Qual foi a solução? Entre outras.

Neste diálogo a estagiária refere a importância de exprimirmos e partilharmos as nossas preocupações, pois só assim encontraremos soluções para as mesmas. Posto isto, apresenta o jogo “Uma caixa cheia de emoções”. Todos os alunos irão jogar, haverá dramatizações das emoções, audição de músicas relacionadas com as emoções e ainda situações problema para serem discutidas em grande grupo.

Após a realização do jogo espera-se que os alunos estejam mais à vontade com as emoções que sentem e com o que os preocupa, relacionando tudo isso com a história ouvida e com o jogo e construam a caixa das preocupações da turma.

A caixa das preocupações da turma será uma caixa fornecida pela estagiária sem qualquer tipo de decoração, ou seja, básica para que cada aluno faça um “retalho” para a decorar. Cada um desses retalhos pode exprimir uma emoção, sentimento ou preocupação em forma de desenho ou de texto (à escolha do aluno). Feito o dito retalho, este é colado na caixa. A caixa terá ainda uma pequena abertura para que os alunos sempre que quiserem porem lá a sua preocupação.

Esta caixa vem em prol da melhoria de relações entre os alunos e de um ambiente harmonioso dentro e fora da sala.

ANEXO 17 – Fotografias da caixa das preocupações (1ºCEB)



NEXO 18 – Exemplo de planificação de uma manhã recreativa (EPE)

Data	Área de conteúdo	Organização didático-metodológica	Objetivos	Recursos Materiais	Recursos humanos
17/04/2012	Área de formação Pessoal e Social	- Dramatização da história “O Sapateiro e a Fada Madrinha Felícia” através de um teatro	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o espírito de entre ajuda - Reforçar regras de boa educação como a gratidão - Fomentar o espírito de partilha - Mostrar que o bem é recompensado 	<p>Material para o cenário</p> <p>Roupas e acessórios para as personagens</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiárias finalistas - Estagiárias

Avaliação:

Esta manhã recreativa correu muito bem, pois foi muito bem preparada. Nós, estagiárias, juntamo-nos todas e preparámos tudo para que as crianças percebessem a mensagem da história e, essencialmente, participassem nela. Então, para isso, alterámos a história a nível de diálogos das personagens e assim cada personagem (representada por cada estagiária) falou com as crianças, fazendo com que estas também se sentissem personagens das histórias desta forma, as crianças divertiram-se bastante e foram um público bastante acolhedor e participativo.

ANEXO 19 – Grelha de avaliação do Projeto Lúdico de EPE

Faixa etária – 5 anos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática.

Procure caracterizar o projeto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projecto.

Na área de formação pessoal e social, as crianças aprenderam a reconhecer as suas capacidades e dificuldades, como por exemplo, na pintura das telas para o castelo quando a criança I disse “Posso ser eu a pintar porque desenho bem as pessoas”. Verifica-se também que houve uma evolução na expressão das emoções e sentimentos das crianças para o resto do grupo e pudemos observar estes comportamentos em todas as assembleias que realizámos acerca do projeto. Ao mesmo tempo pudemos ainda confirmar que ao longo do tempo as crianças mais tímidas foram ganhando cada vez mais à vontade para expor as suas ideias ao resto do grupo.

Na área do conhecimento do mundo, as aprendizagens mais significativas remetem-nos para a descoberta do passado. As crianças aprenderam muitos aspetos sobre a época medieval, passo a enumerar alguns: os elementos constituintes de um castelo, os hábitos alimentares e vestuários, as profissões existentes na altura, os costumes da altura, entre muitos outros aspetos. Um exemplo relativamente aos hábitos alimentares foi quando a criança I estava a brincar no castelo e começou a pôr a comida toda que tinha ali disponível, dizendo que estava a preparar um banquete, enquanto a criança IU andava de gatas debaixo da mesa, dizendo que era um cão que estava a limpar as mãos das pessoas que estavam a comer porque na altura não havia talheres.

No domínio da linguagem oral e abordagem escrita a aprendizagem mais significativa do grupo foi a divisão silábica, que foi toda trabalhada através do projeto, ou seja, todas as palavras eram relacionadas com o tema fazendo com que as crianças aprendessem novos vocábulos e se familiarizassem com eles, como por exemplo, as palavras jograis e trovadores.

No domínio da matemática o que foi melhor trabalhado foi a adição e a subtração, através de uma dramatização. A estagiária disfarçou-se de cavaleira que necessitava de ajuda para contar as moedas que lhe tinham caído ao chão para poder ir comprar comida para os cavalos, vestidos para a princesa, etc. As crianças aprenderam também a linguagem matemática, utilizando os termos “mais”/”menos” e “somar”, sendo “subtrair” um termo mais difícil para elas.

No domínio da expressão plástica foi permitido às crianças que experimentassem construir todos os objetos do castelo, podendo recorrer a várias técnicas! Um exemplo foi na primeira tentativa da elaboração das paredes do castelo, em que as crianças B, M e D optaram por utilizar a técnica do decalque com lápis de cera.

No domínio da expressão musical é de salientar a aprendizagem das danças tradicionais inglesas e francesas para pôr em prática no baile do castelo.

No domínio da expressão dramática foi trabalhado o teatro e tudo o que ele implica, como

conhecer os papéis das personagens, saber distinguir um ensaio do próprio teatro e acima de tudo saber como planejar um teatro, visto que o mesmo foi em grande parte organizado pelas próprias crianças.

Por fim, no **domínio da expressão motora**, relacionado com o domínio da expressão plástica o que foi mais trabalhado foi a motricidade fina, dando atenção à capacidade de pegar corretamente num lápis, de cortar corretamente em linha reta e em linha curva, de aplicar corretamente a colagem nos trabalhos, de escorrer corretamente o pincel, entre outros.

Apesar de considerar que todas as crianças passaram pelas mesmas experiências, algumas ainda não se sentem à vontade de participar nos momentos de grande grupo, partilhando com os amigos aquilo que sabem e o que fizeram, dizendo apenas se forem questionadas diretamente.

Autonomia: capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Em relação à autonomia este projeto permitiu que as crianças se **vestissem e despissem** constantemente as roupas de princesa, guarda e rei. Mesmo quando não estavam a conseguir apertar um vestido ou fazer um laço pediam ajuda aos amigos, evitando assim pedir ajuda ao adulto.

As crianças ao longo do tempo também foram ficando mais **autónomos** na medida em que **quando se comprometiam a realizar uma tarefa levavam-na a cabo até ao fim**, como por exemplo, quando tive que interromper a criança G na pintura da tela e esta me disse “mas eu agora não posso parar, tenho que acabar o meu quadro do castelo”.

Autonomamente as crianças também **escolhiam as áreas relacionadas com o projeto**, as cavaliças e o castelo e brincavam aos banquetes, aos cavaleiros, às princesas, etc. de acordo com aquilo que foram aprendendo sobre aspetos relacionados com os mesmos.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

Ao longo do projeto as crianças foram organizadas de várias formas, **em pares, em pequenos grupos e em grande grupo**.

Por vezes escolhidos pelas docentes, outras pelas crianças.

Para a elaboração das coisas escolhidas pelas crianças teve que haver uma **divisão de tarefas**. Assim, todas as crianças tiveram a oportunidade de escolher o que queriam fazer, ou seja, todas tiveram a oportunidade de fazer pelo menos uma coisa relacionada com o projeto.

Então, os grupos eram formados baseados na escolha de cada criança de modo a que entre elas, pudessem **partilhar experiências, o que é que já sabiam sobre o que estavam a trabalhar, se já tinham visitado algum castelo**, entre outros aspetos. Por exemplo, quando começámos a abordar o tema a criança M trouxe um registo fotográfico decorado por ela numa visita ao castelo do queijo e quis partilhar com os seus amigos, sabendo dizer o nome de muitos elementos do castelo que visitou (ex.: ameias do castelo).

Esta **partilha é necessária** e esteve sempre presente ao longo deste projeto, pois assim, na realização das tarefas, as crianças podem **ajudar-se mutuamente**, no caso de surgirem dúvidas ou conflitos sobre algo.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Para a realização do castelo e de todos os seus elementos constituintes, **foi essencial uma pesquisa mais aprofundada** sobre de que eram feitos os castelos, quem é que vivia lá, o que é que os guardas faziam, como é que se cozinhava senão havia fogão, etc., para assim não só haver um desenvolvimento da expressão plástica, na construção do castelo e de tudo o que este implicou, como também um pouco de cultura geral, de modo a os desenvolver a nível do **conhecimento do mundo** e do passado do ser humano.

Com esta pesquisa, pudemos construir tudo mais pormenorizado e com **algum sentido para as crianças**, não fazer por fazer.

A criança GP fez uma pesquisa com o seu irmão mais velho e quis partilhar com o grupo, **trazendo várias novidades** sobre a época medieval, o que contribuiu bastante para a construção de diversos objetos do castelo, assim como trouxe uma armadura de plástico e assim pudemos aprender os elementos constituintes da armadura de um guarda, sendo mais fácil identificar e associar os nomes aos objetos em si.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalham.

A implicação que as crianças têm ao projeto é total. **O faz de conta está sempre presente**, em qualquer altura e é o que o grupo mais gosta de fazer. As crianças **estão constantemente a encarnar personagens referentes à época medieval**, a toda a hora as crianças são princesas, reis, cavaleiros, guardas, padres (clero), entre outras personagens. Sabem perfeitamente o que querem representar e qual o papel de cada um.

O envolvimento das crianças foi total, um exemplo disso foi quando saímos da instituição para ir ao parque da cidade e a criança I disse “Francisca, olha para aquele muro, tem as ameias como os castelos, tinha um castelo aqui?”. Através deste comentário desta criança pude perceber que pelo menos esta, conseguiu num contexto completamente diferente reconhecer um elemento da estrutura de um castelo, mostrando assim um grau de envolvimento no projeto muito grande.

Este envolvimento é geral, pois cada vez que entra alguém novo na sala as crianças **fazem questão de mostrar aquilo que fizeram e construíram**, aquilo que é deles, pois é assim que o grupo encara o projeto, como **sendo algo que lhes pertence implicando responsabilidade** da parte das crianças.

Na hora de saída das crianças, assisti muitas vezes a várias situações em que as **crianças puxavam os familiares para verem o que tinham feito**, pois tinham necessidade de mostrar as novidades e **explicar quem é que fez o quê e para o que é que aquilo serve!**

Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso

do projecto

Este grupo revelou, desde o início do projeto, **capacidade de negociação**, quando tivemos que **escolher quem fazia o quê, como iríamos fazer, que materiais iríamos utilizar**. Assim cada criança escolheu aquilo que gostava mais ou aquilo para o que tinha mais competência. Por vezes, houve **situações em que muitas crianças queriam fazer a mesma coisa**, como foi no caso da cama do castelo, no entanto, a **capacidade de negociação do grupo veio à tona**, tendo havido um diálogo entre todos e a criança L dizer “quem vai fazer a cama é a criança D porque foi ela que disse que devíamos fazer uma cama” e o restante grupo **cedeu e concordou**.

Já na própria realização dos objetos há que haver muitas vezes divisão de tarefas dentro do pequeno grupo e as **próprias crianças dividem** aquilo que têm para colar, pintar, cortar, etc., dividindo entre elas, assim como, conseguem compreender quando não podem fazer todos a mesma coisa, isto é, se se propõe, por exemplo, fazer uma pintura de um quadro, **sabem que não podem ir todos e que um dia vão uns e noutro dia vão outros**, dizendo mesmo em alguns momentos “eu já fui” ou então “eu já fiz”, dando assim oportunidade aos outros de também fazerem.

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade adquiridas no que diz respeito à equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projecto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.

Considero que o projeto esteve adequado ao grupo em questão.

Em primeiro lugar, porque partiu do interesse das crianças e nós, como equipa pedagógica, tivemos em conta este interesse em vez de escolhermos nós um tema que considerássemos mais fácil.

Tenho que reconhecer que por vezes as minhas propostas não foram as mais apropriadas, tal como a pintura das paredes do castelo com o rolo, o que só cansou as crianças pois o material não era indicado para aquela tarefa. No entanto, a equipa pedagógica conhece bastante bem as capacidades das suas crianças e ajudaram-me neste sentido, estimulando assim a minha capacidade de resolução de problemas.

Em segundo lugar, normalmente as crianças na faixa etária dos cinco anos têm um grande interesse por princesas, príncipes e cavaleiros, e deste modo, foi possível juntar o útil ao agradável, por um lado, houve a construção de uma área que lhes permitiu a protagonização de várias histórias e por outro, nessa mesma área irá ser realizado o teatro, o baile de máscaras e o banquete, contando com a participação de todas as crianças. As crianças não só se divertem, como também adquirem muitos conhecimentos que os permite desenvolver, sendo crianças culturalmente bem desenvolvidas, tendo na sua bagagem um conhecimento geral bastante aprofundado.

Em terceiro lugar, é também nos momentos de diálogo com as crianças que percebemos a adequação deste projeto; as crianças mostram imensa curiosidade e interesse por este tema, sendo elas próprias a sugerir propostas para o trabalho, como “podíamos fazer as paredes com

cartão e pintávamos” ou “temos que fazer isto direitinho porque os nossos pais vão ver” Com isto, percebemos que as crianças estão de facto envolvidas neste projeto implicando que nós enquanto equipa pedagógica nos orientemos de acordo com os feedbacks que vamos recebendo das crianças, de modo a que esteja cada vez mais adequado.

Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projecto poderá estar a contribuir ao longo do seu processo de desenvolvimento.

Este projeto foi-se tornando muito especial na medida em que fez com que fosse possível que as crianças mais tímidas e até com mais dificuldades se abrissem para nós e para o grupo, estando mais livres, extrovertidas. A criança S, por exemplo, ao longo do projeto foi-se soltando e foi cada vez mais visível a sua capacidade de orientar uma brincadeira, de assumir a papel de líder! E para esta criança isto foi importante para a sua uto-estima e até mesmo para o sentido de pertença do grupo.

No geral, o grupo tornou-se mais desenvolvido, confiante e seguro das suas capacidades, demonstrando todos que são capazes de tomar decisões sobre as suas coisas autonomamente, como por exemplo definir quem é que vai ser o rei, a princesa e a criada, tal como a criança I fez várias vezes, sem qualquer tipo de intervenção do adulto. Neste sentido, considero que este projeto contribuiu bastante para a definição de uma parte da personalidade das crianças, tendo havido várias alterações de comportamentos das mesmas.

Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projecto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projecto procura enfrentar.

O nosso projeto foi flexível desde o início. A ideia inicial era construir um castelo para dar lugar a brincadeiras, faz de conta, aprendizagens, etc., no entanto, à medida que fomos construindo o castelo foram surgindo mais ideias e de repente as crianças já queriam que a sala fosse uma cidade medieval, surgindo mais áreas e decorando a sala e a porta com uma muralha (a muralha da cidade).

A equipa pedagógica, ao longo do projeto, esteve em permanente observação das crianças até ao momento em que surgiram as novas ideias, verificando assim o que é que as mesmas queriam fazer de novo. Assim, a equipa mostrou-se completamente flexível na medida em que fomos conduzindo o projeto de acordo com os interesses e vontades das crianças, tendo sempre em conta a viabilidade da concretização dessas mesmas vontade.

Desta forma, o projeto foi-se alterando e em vez de haver só um castelo também passou a haver uma biblioteca medieval e as cavaliarias do castelo!

Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projecto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes na população abrangida pelo projecto.

Enquanto equipa pedagógica podemos afirmar que, como já foi acima referido, as crianças é que escolhiam o que queriam fazer ao longo do projeto de acordo com as suas preferências e competências. No entanto, nem sempre foi fácil, pois houve situações em que eram precisas 3 crianças para pintar as paredes da biblioteca e 7 crianças diziam que eram boas a pintar e que gostavam muito de o fazer. Então, coube-nos a nós interferir e negociar com as crianças quem é que afinal iria pintar apesar de todas serem boas e gostarem muito de pintar, permitindo

essencialmente que fossem elas mesmas a negociar entre elas, de modo a obtermos um trabalho coerente, onde todas as crianças realizem aprendizagens, mas também que sejam do seu interesse. Então, a equipa pedagógica fez sempre questão de no início de cada dia, no acolhimento, se falasse sobre o que se iria fazer ao longo do dia, permitindo assim que as crianças pudessem dar a sua opinião. E se não concordassem então prosseguíamos para uma negociação das partes.

Partilha: Capacidade maior ou menor que um projecto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes actores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.

Neste projeto a partilha foi um dos aspetos mais trabalhado em relação a tudo, desde os adereços construídos até às experiências pessoais que cada criança já tinha tido que se enquadrasse no projeto. Sempre que trabalhámos em pequeno grupo numa tarefa incentivamos esse mesmo pequeno grupo a mostrar ao resto das crianças aquilo que tinham feito, como tinha feito, com que é que tinham feito, para onde é que ia e para o que é que servia. Um exemplo disto foi a elaboração da ponte levadiça com a criança IU que foi a criança que participou na mesma. Depois de estar pronta a criança IU chamou a atenção de todos “olhem, já terminei a ponte! Foi canja, fizemos um buraquinho no cartão e pusemos este cordão que é para podermos fechar quando os mãos chegarem, assim ninguém pode entrar no castelo e nós podemos puxar por dentro!”.

Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projecto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.

O tema do nosso projeto é bastante pertinente na medida em que trouxe uma “aragem” de cultura geral sobre o nosso passado. Além disso, a equipa pedagógica teve o cuidado de conjugar todas as áreas de conteúdo, havendo ao longo do projeto diversas propostas.

Só o tema em si respondeu as questões como quem é que vivia nos castelos? Os castelos eram feitos com quê? Porque é que na altura se andava de cavalo e não de carro? Entre muitas outras questões. E foi importantíssimo para as crianças descobrirem as respostas destas questões, pois como sabemos as crianças são curiosas e muitas vezes pensam sobre assuntos que para nós já são óbvios e no fundo são questões importantes para o desenvolvimento das crianças. Com isto elas aprendem e compreendem melhor o mundo que as rodeia.

O projeto também contribuiu para uma alteração de comportamentos das crianças, na medida em que estas aprenderam que têm que dar valor às nossas heranças culturais e preservá-las, a propósito de um diálogo acerca disto a criança M disse-me “Oh Francisca sabes, eu já fui ao castelo do queijo e sabes, ele está muito velhinho que a minha mãe disse-me e eu também vi muito lixo no chão e assim ele vai ficar sujo e estragado e assim vai cair e as pessoas não vão saber que ali havia um castelo!”, ou seja, esta criança mostrou alguma preocupação com a preservação do castelo do queijo, neste caso e como sabemos a preservação da nossa herança cultural começa a ficar em causa pela rápida degradação provocada pelas novas gerações e por isso é fulcral que as crianças percebam que é necessário travar isso. Desta forma, julgo que o projeto revelou ser mais uma vez bastante pertinente.

Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projecto dá à ocorrência de actividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.

Desde o início do projeto que houve sempre reflexão sobre o que se iria fazer, o que se estava a fazer e o que tinha sido feito.

Todas as atividades realizadas ao nível do projeto foram avaliadas e para esta avaliação ter sido feita foi sempre necessário refletir sobre elas. A equipa pedagógica fez sempre questão de refletir também com as crianças, pois o que nós fazemos é para elas e não para nós e se assim é, quem melhor que as crianças para nos dizerem o que acharam que correu bem ou mal? Ou o que mudariam? Então, refletir com as crianças foi sempre uma prioridade da equipa.

Ao longo do projeto também fomos refletindo em conjunto com as crianças sobre a nossa rede do projeto, pois através da sua análise fomos conversando sobre o que já tínhamos feito e aprendido, o que é que ainda nos faltava fazer e quando é que íamos fazer, perceber se ainda queríamos responder àquela questão ou se tínhamos questões novas.

Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projecto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto (difusão e uso das informações)

A responsabilidade que este projeto atribuiu às crianças foi imensa, principalmente em relação ao dispositivo pedagógico de envolvimento parental implementado. Pude verificar que as crianças me lembravam sempre quem é que tinha o dispositivo, quem era o próximo a levar e quando é que tinha que trazer.

Não só em relação ao dispositivo pedagógico, também pude verificar várias vezes, ao longo do projeto quando eu de manhã dizia o que estava a pensar fazer durante o dia e me diziam “mas nós hoje não íamos pintar a massa?”. Situações como esta e como a acima referida demonstraram a responsabilidades delas pelo desenvolvimento do projeto.

ANEXO 20 – Fotografias das atividades para a Feira das Compostas





ANEXO 21 – Exemplo de um trabalho escolhido para o portefólio da criança em EPE

Data de nascimento:10/09/2006



Data de realização do trabalho: 04/05/2012

Escolha realizada por: Criança M

Data da escolha do trabalho: 10/05/2012



Comentário: “gosto de brincar com a minha mãe em casa, dar-lhe mimos e beijinhos. E gosto dos irmãos.”

Comentário do adulto: A Criança M mostrou muita satisfação em ter a mãe na escola com o seu irmão mais novo. Mostrou ainda muita excitação ao ir à sala do irmão no dia da mãe para tirar a fotografia. Podemos assim ver que a Criança M já não tem uma atitude egocêntrica, aceitando perfeitamente o facto de a mãe também ter que ir à sala do irmão.

Indicadores de desenvolvimento presentes:

- A criança estabelece a relação família-escola.

Proposta de intervenção: proporcionar mais momentos destes para que a criança veja esta relação como sendo harmoniosa.

ANEXO 23 – Fotografia do quadro de aniversários



ANEXO 24 – 1ª Reflexão em 1ºCEB

Reflexão

No âmbito da unidade curricular Estágio II em ensino básico – 1º ciclo, foi-nos dada a oportunidade de vivenciar a experiência de lecionar uma turma lado a lado com uma professora cooperante.

Assim, o que espero que aconteça durante este estágio é que consiga conhecer bem a minha turma, os seus interesses e as suas necessidades; que desenvolva um método de ensino eficaz sempre adequado aos aprendizes; que consiga adotar um modelo de planificação coerente, completo e útil; e que consiga usufruir desta valência o máximo possível.

Nesta primeira semana um sentimento de curiosidade foi despertado em mim, pois eu que pensava ter tanta certeza de que preferia a educação de infância fiquei fascinada com o 1º ciclo e a sua dinâmica. Desta forma, anseio começar a intervir o mais rápido possível.

No entanto, há alguns receios que me acompanham e o principal é por vezes não ter o domínio total dos conteúdos que pretendo lecionar, isto é, se acontecer alguém me fazer uma pergunta à qual eu não sei responder. Claro que outros receios como o domínio do grupo ou os alunos não gostarem de mim ou ainda não conseguir realizar aquilo que me proponho são receios que também me assustam mas também sei que tudo se supera com trabalho e boa disposição, pois assim foi no estágio em jardim-de-infância.

Esta primeira semana incidiu mais na observação da dinâmica da sala e da turma. Gostei da forma como a minha professora cooperante trabalha e acho que juntamente com a outra estagiária vamos conseguir desenvolver um bom trabalho. A primeira atividade já foi pensada e planificada de acordo com o que se está a trabalhar na sala, é uma atividade simples mas que nos vai pôr à prova e que temos que dar o máximo de nós para que a nossa intervenção seja bem sucedida!

Assim, estou com muitas expectativas em relação a este estágio e espero conseguir ultrapassar os meus medos e receios o mais rápido possível!

ANEXO 25 – 2ª Reflexão de 1ºCEB

Reflexão

Esta semana foi-nos dada a oportunidade de intervir juntamente com o nosso par pedagógico. Para esta intervenção acontecer já tive que cumprir alguns dos objetivos que referi na reflexão anterior. Foi necessário pensar no método de trabalho que a turma costuma utilizar e no ritmo da mesma, o que me permitiu perceber que após a observação direta a que estive sujeita surtiu efeitos, pois percebi já conhecer os “meus” alunos minimamente. Ou seja, considero que eu e a estagiária Rita conseguimos planificar esta primeira intervenção de acordo com o ritmo dos alunos. No entanto, inicialmente ponderámos o facto de talvez serem atividades a mais para o tempo que tínhamos, o que fez com que na prática tentássemos fazer uma boa gestão do tempo que tínhamos disponível e assim foi.

Esta planificação consistiu apenas na descrição detalhada do que iríamos fazer, cumprindo um passo constituinte da planificação final posta em prática. Considero que é um passo fulcral na planificação e que me ajudou bastante a organizar mentalmente a aula que seria dada, pois tentou-se incluir todos os detalhes necessários para que fosse uma descrição clara e objetiva, em que se percebe exatamente o que e como iria acontecer. Assim, acho que foi importante para nós esta descrição da atividade proposta.

A ajuda da professora cooperante foi essencial nesta primeira intervenção, pois foi-nos chamado à atenção a aspetos que nós ainda não somos capazes de detetar, como por exemplo, um aluno que finge estar a trabalhar e no entanto ainda não tinha feito nada do que lhe tinha sido pedido. O nosso nervosismo e concentração para que tudo corresse bem não nos permitiu perceber algumas dessas situações, mas as pequenas intervenções da professora cooperante foram-nos ajudando nesse sentido.

Até agora, aprendi que todas as nossas atitudes se refletem nos nossos alunos e por isso devemos sempre mostrar uma atitude ativa e dinâmica, estar

sempre pronta para ajudar a professora cooperante, para que assim a turma também perceba que há um trabalho de equipa, mantendo a distância aluno-professor. Este é um dos aspetos que me continua a assustar: não conseguir o domínio e o respeito da turma. Ainda me é difícil, por vezes, corrigir os alunos quando me chamam Francisca e não professora Francisca mas tenho consciência que se não for agora a altura de fazer isso talvez mais tarde já não consiga o respeito necessário para que as minhas intervenções sejam bem-sucedidas.

Outro aspeto que tenho tentado trabalhar são os meus estados de espírito, pois já percebi que consoante os mesmos ou estou demasiado divertida e próxima dos alunos ou estou demasiado calada e distante deles. Assim, acho que é um aspeto importantíssimo a ser trabalhado, saber adequar o meu comportamento à sala de aula.

Em suma, posso dizer que acima de tudo gostei muito da minha intervenção e de estar à frente de uma turma, julgo que a mesma correu bem e eu gostei de a fazer. Receio a minha primeira intervenção sozinha mas penso que com trabalho e dedicação tudo correrá pelo melhor!

ANEXO 26 – Reflexão anexos e conquistas em EPE

06/02/2012

Neste primeiro dia de estágio levei comigo alguns medos e receios que espero superar em breve!

Apesar de já conhecer a instituição, a educadora e as crianças estou muito nervosa em relação ao que vou viver daqui para a frente. Preocupa-me o facto de não conseguir impor perante o grupo e conseguir dominá-lo, sempre fui um pouco insegura e acho que isso influencia na forma como encaro os grupos de crianças e as educadoras, pois fico mais retraída e com medo de me sobrepor à educadora. Ou seja, tenho algum receio de não conseguir mostrar o que realmente valho. Preocupa-me se vou conseguir fazer os acolhimentos e atividades sozinha porque receio que as crianças não tenham interesse ou o percam e que eu não saiba como reagir.

“Na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto)

Outro aspeto que me preocupa está relacionado com o item acima referido do perfil de desempenho do educador, pois tenho medo de não conseguir dar resposta a tudo o que nos é proposto. Às vezes penso se serei capaz de planificar corretamente, de organizar as atividades de forma a que não hajam falhas e no final avaliá-las. Terei que encontrar uma forma de conciliar todo este trabalho visto que está tudo interligado.

No entanto, tenciono superar todos estes meus receios e medos e as minhas expectativas sobrepõem-se a estes porque a minha vontade de aprender e ensinar é muito grande e penso que só tenho que os enfrentar e não render-me a eles! Por isso, julgo que me basta ter muita força de vontade, muito ritmo de trabalho e acima de tudo prazer e usufruir desta oportunidade fantástica e viver esta experiência ao máximo!