

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

**CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE
DOCENTE E DESAFIOS EDUCACIONAIS**

Teresa Mafalda Brito Fernandes

Orientadores: Professora Doutora Daniela Alexandra
Ramos Gonçalves

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

fevereiro, 2013

RESUMO

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado na Área de Formação de Professores – Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e evidencia a prática educativa em duas instituições, em contexto pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, num período de quatro meses de estágio em ambos os contextos.

Neste relatório caracteriza-se e contextualiza-se as instituições, assim como o grupo de crianças, o meio envolvente e a experiência da estagiária, salientando a sua evolução durante este período. Desta forma, foi pertinente realizar um estudo de carácter qualitativo, referente aos participantes do estudo, composto por vinte e três crianças, no pré-escolar e vinte e cinco crianças no 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, o presente relatório apresenta o desenvolvimento profissional e pessoal da estagiária em ambas as valências, tendo em conta uma análise detalhada da intervenção educativa nos dois contextos e consequente reflexão. Para complementar esta análise, foi realizada uma recolha de dados com registos de observação, registos fotográficos, grelhas de observação, listas de verificação, entre outros, bem como uma descrição detalhada de toda a intervenção educativa, pautada pelos desafios que se colocam ao profissional da educação, com alicerces nas teorias públicas, metodologias educativas e um exercício de reflexão constante.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico; Processo de Ensino e de Aprendizagem; Observação; Criança; Educador; Professor; Comunidade Educativa; Intervenção Educativa

ABSTRACT

This report comes under the Master Degree in **Preschool Education and Teaching of Elementary School** shows the educational practice in both institutions, in the context of preschool and 1st cycle of Basic Education, on a four-month internship in both contexts.

This report characterizes and contextualizes the institutions, as well as the group of children, the environment and experience of a intern, showing its evolution during this period. Thus, it was pertinent to conduct a study of qualitative character, referring to the study participants, composed of twenty-three children in preschool and twenty-five children in the 1st cycle of basic education. This report presents the development professional and personal level of the intern in both internships, considering a detailed analysis of the educational intervention in both contexts and consequent reflection. To complement this analysis, it was performed a data collection with records of observation, photographic records, observation grids, checklists, among others, as well as a detailed description of all the educational intervention, guided by the challenges facing the professional education, based on the public theories, educational methodologies and a constant reflection.

KEYWORDS: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; Process of Teaching and Learning; Observation; Child, Educator, Teacher, Education Community, Educational Intervention

AGRADECIMENTOS

No decorrer deste trabalho foram muitas as pessoas que apoiaram, incentivaram e colaboraram na sua realização, às quais não posso deixar de manifestar o meu mais sincero agradecimento.

Às minhas supervisoras, Mestre Alice Santos e Doutora Daniela Gonçalves, pela disponibilidade manifestada ao longo deste percurso, pelo apoio e por todo o conhecimento transmitido.

À Educadora Carla e à Professora Maria José, pela paciência, pela confiança, pela dedicação e pela persistência.

Aos príncipes e às princesas que me receberam todos os dias de braços abertos, pelo carinho e por tudo o que me ensinaram.

Às minhas amigas e companheiras deste longo percurso, Inês, Carla, Rita e Francisca, pela amizade, pelos sorrisos e brincadeiras e pela força nos momentos menos bons.

Ao Daniel e ao Zé, pelo apoio e ajuda incondicional, pelo suporte e amparo que mostraram mais do que nunca.

Ao Tiago, pelo amor e carinho, pela proteção, pelo incentivo quando me senti menos motivada, pela compreensão nos momentos mais ausentes.

Um especial agradecimento, aos meus pais, os meus pilares,

A vocês, que me deram a vida
e me ensinaram a vivê-la com dignidade,
não bastaria um obrigado.

A vocês, que iluminaram os caminhos
obscuros com afeto e dedicação
para que caminhasse, sem medo e
cheia de esperanças,
não bastaria um muito obrigado.

A vocês, que se apresentaram inteiros e renunciaram
aos vossos sonhos, para que, muitas vezes,
pudesse realizar os meus.

Pela longa espera e compreensão
durante este percurso,
não bastaria um muitíssimo obrigado.

A vocês, pais por natureza,
por opção e amor, não bastaria dizer,

que não tenho palavras para agradecer isto tudo.

Mas é o que me acontece agora,

quando procuro arduamente

uma forma verbal para exprimir uma emoção ímpar.

Uma emoção que jamais será traduzida por palavras.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	12
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	13
PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR.....	14
PEDAGOGIA, MÉTODOS E METODOLOGIA DE PROJETO.....	16
MÉTODOS.....	18
METODOLOGIA DE PROJETO.....	19
EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA.....	21
EDUCADOR/PROFESSOR INVESTIGADOR: DESAFIOS EDUCACIONAIS.....	22
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	24
TIPO DE ESTUDO.....	24
PARTICIPANTES.....	25
INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	26
CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO.....	28
CONTEXTO ORGANIZACIONAL.....	28
INTERVENÇÃO EDUCATIVA.....	36
OBSERVAR/PREPARAR.....	36
PLANEAR/PLANIFICAR.....	38
AGIR/INTERVIR.....	40
AVALIAR.....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

1º Ciclo do Ensino Básico: 1º CEB

Educação Pré-Escolar: EPE

Jardim de Infância: JI

Ministério da Educação: ME

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: OCEPE

Projeto Curricular de Escola: PCE

Projeto Educativo: PE

Portfólio Reflexivo: PR

Regulamento Interno: RI

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Fotografia – Teia do Projeto

Anexo II – Gráficos

Anexo III – Grelha de Avaliação

Anexo IV – Planta da sala antes e depois

Anexo V – Registo de incidente crítico

Anexo VI – Lista de verificação

Anexo VII – Registos fotográficos

Anexo VIII – Grelha de observação

Anexo IX – Planificação/Avaliação da semana com as crianças

Anexo X – Excerto de um portfólio da criança

Anexo XI – Grelha do par pedagógico

Anexo XII – Excerto de uma reflexão

Anexo XIII – Registo fotográfico: Trabalho em grupo

Anexo XIV – Tabela sócio cultural dos pais

Anexo XV – Tabela de planificação

Anexo XVI – Planificação Semanal

Anexo XVII – Planificação individual das atividades

Anexo XVIII – Planificação em modelo linear

Anexo XIX – Planificação em modelo não linear

Anexo XX – Relógio dos sete cabritinhos

Anexo XXI – Trono para contar histórias

Anexo XXII- Registo da história “Os três porquinhos”

Anexo XXIII – Envolvimento Parental nas atividades da sala dos 3 anos

Anexo XXV – Casa dos sete cabritinhos

Anexo XXVI – Pesquisas realizadas pelas crianças

Anexo XXVII – Quadros de investigação

Anexo XXVIII- Dispositivos para contar histórias

Anexo XXIX- Pais e Avós na construção dos fantoches

Anexo XXX – Fantoches construídos com meias

Anexo XXXI – Ida do Ilustrador à sala dos 3 anos

Anexo XXXII – Livro construído pelas crianças

Anexo XXXIII – Livro das histórias de vida das crianças

Anexo XXXIV – Palco da Música

Anexo XXXV – Jogos de matemática (referentes ao projeto)

Anexo XXXVI – Visita de estudo “Abracadabra”

Anexo XXXVII – Hora do conto com Clara Haddad

Anexo XXXVIII – Portfólio Reflexivo – 8/6/2012

Anexo XXXIX – Reflexão nº2

Anexo XL – Construção dos sólidos geométricos

Anexo XLI – Atividade “Os cinco sentidos”

Anexo XLII – Construção da Pizza

Anexo XLIII – Prova dos Alimentos

Anexo XLIV – Experiências 1º CEB

Anexo XLV – Experiências JI

Anexo XLVI – Reflexão nº 6

Anexo XLVII – “Caça ao Tesouro”

Anexo XLVIII – Desafio de Matemática

Anexo XLIX – Trabalhar em grupo

Anexo L – Diferentes formas de trabalhar

Anexo LI – Registo fotográfico

Anexo LII – Avaliação semanal JI

Anexo LIII – Fichas de trabalho 1º CEB

Anexo LIV – Grelhas de avaliação 1ºCEB

Anexo LV – Reflexão 19/02/12

Anexo LVI – Reflexão nº4

Anexo LVII – Reflexão nº2

Anexo LVIII- Reflexão 8/06/12

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito de duas unidades curriculares, Estágio I e II - Especialidade em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico - e teve como principal objetivo apresentar o desenvolvimento de uma experiência de prática pedagógica, tendo em conta a realidade de uma sala de Educação Pré-Escolar (EPE) e de uma de 1º Ciclo de Ensino Básico (1º CEB).

Era necessário partir de um processo de observação das características de cada criança/aluno e do grupo, bem como das respectivas famílias, agir em conformidade com os documentos que caracterizavam as instituições, analisando-os, tendo em conta o ideário e os valores da mesma, colaborando de forma ativa com toda a comunidade educativa e com as respetivas famílias. Desta forma, a observação tornou-se fundamental para realizar uma prática educativa baseada na articulação dos diferentes momentos: planificar, agir, avaliar e refletir.

Deste modo, era pertinente recorrer a metodologias e técnicas que potenciassessem o conhecimento de todo o contexto educativo, proporcionando momentos de aprendizagem significativas e novas experiências a todas as crianças/alunos, respondendo assim às suas necessidades e interesses.

A instituição de EPE está localizada no Porto e é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, católico, que funciona em regime de paralelismo pedagógico com os níveis do Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo. No 1º CEB, a instituição também está localizada no Porto e pertence a um mega agrupamento de escolas, contemplando três escolas com os níveis do Pré-Escolar, EB1, EB2/3 e secundário.

A prática educativa, no âmbito da EPE, tinha como alvos 23 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos, e, no 1º Ciclo, 25 alunos, com idades entre os 7 anos.

Os dois estágios tinham como objetivos os seguintes: a) proporcionar ao estudante o contacto real com a valência de EPE e 1º CEB; b) relacionar a teoria com a prática, construindo momentos de reflexão, tendo em conta uma formação baseada na realidade atual, em exemplos práticos e na interação com profissionais experientes; c) potenciar a transição entre a vida académica e a vida profissional; d) compreender as diferenças e semelhanças entre os dois contextos e formas de articulação, fomentado a sua continuidade.

Assim sendo, o objetivo inicial foi o de conhecer as duas Instituições, para, assim, agir em concordância com o projeto educativo (PE) das mesmas. Era, também,

objectivo, a integração e a colaboração da estudante em atividades realizadas pelas Instituições, tais como, reuniões de pais, da equipa pedagógica, festas temáticas, visitas de estudo, entre outras.

Formalmente, o presente relatório está, então, dividido em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o Enquadramento Teórico, o qual nos remete para a teoria que fundamentou a prática pedagógica. O segundo capítulo contempla as Metodologias de Investigação, incluindo o tipo de estudo, os participantes e os instrumentos de recolha e tratamento de dados de investigação, salientando os procedimentos. Em relação ao terceiro capítulo, é composto pelo Contexto Organizacional, que trata a caracterização das instituições e dos respectivos grupos. Inclui também a intervenção educativa, destacando momentos decisivos/oportunidades de aprendizagem e realizados com os dois grupos, considerando, obviamente, a avaliação realizada.

Por último, encontram-se as Considerações Finais, que remetem para um exercício de autoavaliação da ação pedagógica, assim como uma reflexão sobre toda esta experiência vivenciada, indo de encontro à construção da profissionalidade e aos desafios que esta coloca aos profissionais na área da docência.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação está sujeita a mudanças, sempre que surgem transformações sociais mais amplas. Atualmente, vivemos na era das tecnologias e da globalização, o que faz com que tenhamos que adotar estratégias, que tragam desafios para estas novas crianças. “Em Portugal tem vindo a ganhar consciência, cada vez mais, a importância da educação Pré-Escolar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e para a própria melhoria do sistema educativo”. (Formosinho, cit. Oliveira-Formosinho 1996:11)

Cada vez mais a EPE é considerada a primeira etapa da educação básica, pois cada vez mais se articula com o ensino do 1º CEB. Através da educação de infância as crianças desenvolvem competências, destrezas, aprendem normas e valores, que são úteis para o seu futuro.

Assim a Educação pré-escolar, segundo a Lei-Quadro da EPE (Lei nº5/97, de 10 de Fevereiro), contemplado na Lei de Bases, tem como princípio geral:

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

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) pelo Ministério da Educação (ME) (1997), os objectivos gerais pedagógicos definidos para a EPE são: fomentar o desenvolvimento pessoal e social; fomentar na criança o respeito pelas várias culturas; contribuir para a igualdade de oportunidades; estimular o desenvolvimento global da criança; desenvolver a expressão e a comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inadaptações, para assim promover uma melhor orientação e encaminhamento da criança e, por fim, incentivar a participação das famílias no processo educativo.

Neste sentido, ao educador de infância cabe a responsabilidade de criar e proporcionar contextos que promovam e orientem o desenvolvimento harmonioso das

crianças, indo sempre de encontro às mesmas, para que os objectivos sejam então colocados em prática.

É importante que a EPE crie as condições de futuras aprendizagens com sucesso, garantindo às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser úteis para continuar aprender ao longo da vida. Deverá, portanto, criar uma familiarização com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte curiosidade e desejo de aprender.

ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Ensino Básico foi definido por Loff (1996: 15) como “um percurso escolar constitutivo de uma experiência social que o Estado entende dever ser partilhado por toda uma sociedade, propiciadora aquela de um conjunto de habilitações genéricas que se supõem mínimas – ou, justamente, básicas – para a participação na vida social”.

É universal, obrigatório e gratuito e tem duração de doze anos de escolaridade, e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas nem opções prematuras, possíveis de criar discriminações. Assim sendo, o Ensino Básico é uma etapa da escola, em que se realiza, de uma forma mais vasta, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui para aprofundar a democratização da sociedade, num prisma de desenvolvimento e progresso, quer promovendo a realização individual, incluindo os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade.

Para ir ao encontro destas finalidades, a Lei de Bases define alguns objetivos gerais a serem cumpridos na escolaridade básica, contemplados nos artigos 7º e 8º da Lei nº46/48. O Ensino Básico tem como objetivos garantir uma formação geral comum a todos, garantindo a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, criatividade, sentido moral, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social. O saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano deve ser assegurado, na medida em que devem ser inter-relacionadas. O Ensino Básico deve também proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizando as atividades manuais, promovendo a educação artística, de modo a que estimule aptidões a esse nível. A aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda, deve também ser proporcionado pelo Ensino Básico. Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta

numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional, proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócia afetiva, criando nos alunos atitudes e valores, fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos e criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais, para que possam usufruir de uma melhor aprendizagem, aproveitando as suas capacidades.

PAPEL DO EDUCADOR/PROFESSOR

O currículo na EPE é elaborado, diariamente, com base no grupo de crianças e na sua diversidade, por isso, o educador tem que estar sempre disponível, preparado para uma intensa pesquisa e conhecimento do seu grupo de crianças.

O educador é visto, constantemente, pelas crianças como um modelo que exerce uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e social das crianças. Deve conhecer a cultura envolvente, estar sempre pronto a aprender, a conhecer, tornando-se num dos centros do processo educativo. A atitude do educador e a forma como se relaciona com o grupo, desempenha um papel fundamental neste processo. Segundo o Decreto Lei nº241, de 30 de Agosto 2001, “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.” Sendo assim, o educador de infância deve então criar condições, gerir os materiais e a equipa pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizagem.

Os espaços da EPE podem ser variados, mas o tipo de material existente e a sua disposição determina o que a criança pode ou não fazer e aprender, ou seja, cabe ao educador refletir constantemente sobre as finalidades, funcionalidade e a adequação dos materiais e a maneira como eles estão dispostos, de modo a planear e a fundamentar as razões que o levou aquela organização. A reflexão permanente, permite que toda esta organização vá sendo modificada consoante as necessidades e evoluções do grupo. “Esta reflexão sobre o espaço, materiais e sua organização é condição indispensável para evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiantes para a criança.” (ME, 1997:38)

É também de extrema importância que o educador de infância, faça uma organização do tempo educativo. A organização do tempo deve ser flexível, pois nem

todos os dias são iguais e as propostas do educador ou das crianças podem modificar o que está planeado para o dia-a-dia.

“A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço, pois a utilização do tempo, depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (ME 1997:40), onde a sua articulação deverá adequar-se às características e necessidades do grupo.

O educador é o suporte do processo educativo, e isto exige que reflita sobre a sua prática educativa, segundo as necessidades do seu grupo. Tudo isto supõe um planeamento que acompanha a prática, no sentido de adequar às propostas das crianças e de responder a situações inesperadas.

Considera-se que a observação “é a exploração, a inquisição com o objectivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida” (Dewey cit. Hohmann & Weikart, (2009: 141), e, portanto, o educador deve observar, com extrema atenção cada criança individualmente, assim como em pequenos grupos e em grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adaptados ao grupo e às suas necessidades, assim como aos objectivos de desenvolvimento e aprendizagem, para que se garanta a coerência e continuidade do trabalho. Formosinho reforça uma planificação flexível, adaptada aos interesses e necessidades emergentes do grupo de crianças. (Oliveira-Formosinho, 1996:120). A avaliação também faz parte de todo este processo educativo, e cabe ao educador avaliar numa perspectiva formativa da sua intervenção. Saber se as suas atividades estimularam as crianças, se são adequadas ao grupo, se alargaram os seus interesses e curiosidades em aprender mais são de extrema importância para um bom educador, por isso este deve refletir e avaliar-se, pois “avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto”. (Hohmann & Weikart, 2009:8)

Todo este processo educativo deve ser articulado e comunicado, promovendo a continuidade educativa que não se deve cingir às paredes da sala mas sim a toda a comunidade escolar, família e sociedade. (ME, 1997) Assim é importante que o educador estabelece uma boa relação com os pais e com a comunidade trabalhando para o mesmo fim, atuando e respeitando os ideais das crianças.

No que diz respeito ao professor do 1ºCEB, como o educador de infância, este deve desenvolver o respectivo currículo de uma escola inclusiva, integrando e mobilizando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Com base na análise de cada situação concreta e tendo em conta, todo o conjunto de conhecimentos, das capacidades e experiências vivenciadas por cada aluno o professor organiza, desenvolve e avalia cada processo de ensino. O professor utiliza os conhecimentos que cada aluno já adquiriu ao longo do tempo, assim como os obstáculos e os erros com que este se deparou, para assim construir situações de aprendizagem. No 1º CEB, o professor promove a integração de todas as vertentes do currículo, assim como a articulação das aprendizagens do 1º Ciclo com o pré-escolar e as do 2º Ciclo. A aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, devem também ser fomentadas pelo professor do 1º Ciclo. O professor promove a autonomia dos alunos, avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, garantindo a sua motorização, e desenvolve nos alunos hábitos de auto-regulação da aprendizagem. Desenvolve nos alunos o interesse e o respeito pelos outros, assim como por outras culturas, incentivando à aprendizagem de novas línguas, promovendo a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática. Relaciona-se, pois, positivamente com crianças e com adultos em diversos contextos. (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Artigo 3º)

Sendo o professor o principal responsável pela orientação do processo de ensino, deve promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o desenvolvimento da educação, num ambiente de ordem e disciplina nas atividades na sala de aula e na escola. O professor titular de turma, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é o principal responsável pela adoção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo (Decreto-Lei nº 51/2012 de 5 de Setembro, Artigo 41º). O professor do 1ºCEB deve, então, proporcionar experiências de aprendizagens ativas, significativas e diversificadas, integradoras e socializadoras, para assim garantir o sucesso escolar de todos os alunos.

PEDAGOGIA, MÉTODOS E METODOLOGIA DE PROJETO

A pedagogia é uma forma de compreender a educação para além da escola, como edifício, e o aprender é um processo que acontece sob a forma de relações em espaços diferentes, nos quais o sujeito estabelece entre a sua subjetividade e o

ambiente, produzindo, assim, saberes. Portanto, a pedagogia é uma possibilidade de reflexão acerca do processo educativo nas suas dimensões sociais, históricas, filosóficas e instrumentais. A partir da pedagogia, constituída como ciência do educador/professor, poder-se-á organizar todas as tendências pedagógicas como orientadas por uma das duas possibilidades a seguir.

Relativamente ao 1ºCEB, existem duas grandes áreas: a pedagogia diretiva e a pedagogia não-diretiva.

Segundo Becker (2001), a pedagogia diretiva, é baseada no modelo epistemológico empirista, em que a aprendizagem está centrada na figura do professor, que tem o papel de “transmitir” o conhecimento ao aluno. Nesta pedagogia, o aluno tem um papel passivo, apenas de um recetor, sendo que a transmissão de conhecimentos dá-se de uma forma vertical. Conforme Becker (2001), para a epistemologia que sustenta a prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento. Nesta concepção pedagógica, o Professor ensina e, conseqüentemente, o Aluno aprende. Freire (1997) designa este processo como “educação bancária”.

Por outro lado, a pedagogia não-diretiva, adota o professor como um facilitador. A pedagogia não-diretiva apareceu através de um método psicoterapêutico centrado no cliente, assumido por Carl Rogers, dando lugar, mais tarde, a uma teoria da educação. Segundo Carl Rogers, a pedagogia não diretiva assenta em três princípios básicos: “o 1º - o da congruência total por parte do psicoterapeuta, que passará a aceitar as suas limitações e a torna-las transparentes para si próprio e para os outros, com quem manterá uma atitude de abertura e de comunicação; 2º - o de respeito incondicional pelos outros, manifestado não só na benevolência para com eles, mas também na sua aceitação, no interesse e no amor por eles; 3º - o da compreensão dos outros, que pode inclusivamente chegar à empatia.” (Cabanias, 2002:81)

Rogers prioriza o indivíduo enquanto pessoa, valorizando a sua auto-realização, o seu crescimento pessoal. Do ponto de vista da educativo, valoriza o educando como um todo, considerando os seus pensamentos e ações e não apenas seu intelecto. Nessa perspetiva, para Rogers a aprendizagem é um processo de aperfeiçoamento do indivíduo e não apenas do conhecimento e neste sentido, os procedimentos didáticos, passam a ter pouca importância, pois o essencial nesta pedagogia é criar um clima que favoreça o autodesenvolvimento e a realização pessoal, desenvolvendo também os pensamentos, os sentimentos, as ações de forma integrada, a fim de que se possa fazer escolhas mais seguras. Assim sendo, esta pedagogia é centrada no aluno, e o professor é apenas “um conselheiro técnico que

está à disposição do grupo quando este reclamar a sua assistência; o seu papel é sobretudo o de “animador” do grupo” (Cabanas, 2002:82), sendo que o professor deve inferir o mínimo possível, acreditando que o aluno aprende por si próprio, auxiliando-o na descoberta e aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Becker (1992), afirma que esta pedagogia centra-se na ideia de que o processo ensino/aprendizagem é construído apenas pelo aluno.

Segundo Rogers (1977: 262), “o professor assentará a sua confiança fundamental na tendência dos seus alunos (...) A sua função consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com os seus alunos e de um clima nas aulas que permitissem a realização natural dessas tendências”, sendo que o papel do professor assenta em possibilitar as condições para que a aprendizagem aconteça.

MÉTODOS

Existem vários modelos pedagógicos que podem ser utilizados pelo professor do 1ºCEB. Foram utilizados três métodos neste estágio, sendo eles o método expositivo, o demonstrativo e o interrogativo.

O método expositivo está caracterizado pelo conhecimento exposto pelo professor/educador, os seus conceitos e a sua prática materializada em informações que são transferidas para os educandos. Neste método a participação dos alunos é diminuta, limitando-se a ouvir e assimilar toda a matéria debitada pelo professor.

David Ausubel (1980:20) afirma que, “ (...) na aprendizagem receptiva (automática ou significativa) todo o conteúdo daquilo que vai ser aprendido é apresentado ao aluno sob forma final”.

Este método poderá ser mais adequado quando o professor tem necessidade de expor as suas ideias à turma, quando quer passar algumas informações, quando são muito alunos. É um meio rápido para comunicar informações, pode integrar a introdução de um tema, permitindo ao professor seguir uma planificação já pré-definida.

Para uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas, era utilizado o método demonstrativo. É apresentado ao aluno uma visão de uma forma geral, o que se pretende que ele aprenda. Este método suscita uma grande participação, favorecendo assim uma aprendizagem individualizada e facilitando ao professor a avaliação de cada aluno.

Por fim, o método interrogativo baseia-se na aprendizagem com base em perguntas feitas aos alunos e, posteriormente a correção delas por parte do professor.

O professor orienta melhor a turma, dando um *feedback* à mesma, criando motivação para aprendizagem, pois todo o grupo é envolvido. É dos métodos mais demorados e mais exigentes, garantindo o controlo do processo expositivo.

METODOLOGIA DE PROJETO

A metodologia de projeto pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar e no 1ºCEB. Desta forma, “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. (Katz, 1997:3)

É o ênfase que é dado à parte do currículo que incentiva as crianças a aplicar as suas capacidades emergentes em atividades informais e abertas que são destinadas a melhorar a sua compreensão do mundo em que vivem. O trabalho de projeto, pode estender-se por um período de dias ou semanas, dependendo da das idades, envolvendo as crianças num planeamento avançado e em várias atividades que requerem a manutenção de esforço em vários dias ou semanas. Um dos principais objectivos da educação é melhorar a compreensão dos alunos em relação ao mundo e fortalecer a sua vontade de continuarem a aprender (Katz, 1997). O trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças, e simultaneamente, dos seus educadores, complementando e intensificando o que as crianças mais novas aprendem com a brincadeira espontânea. Não devemos apenas englobar os conhecimentos e capacidades, mas também “a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças”. (Katz e Chard, 1997:4, cit. por Vasconcelos, 2012:11)

Trata-se de uma metodologia que valoriza a criança como um ser capaz e competente para resolver problemas e ultrapassar etapas através de pesquisas e investigações que realiza. As crianças colocam questões, resolvem problemas e procuram um sentido para o mundo que as rodeia.

A abordagem ao projeto é uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças. Cabe, assim, ao educador promover interacção da criança com o ambiente, a sociedade, o meio, os objectivos e de motivar para que esta, seja ativa na construção do seu próprio conhecimento, apoiando o seu desenvolvimento 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 reacções 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 criar um dialogo entre o grupo, de forma a conseguir tirar o melhor proveito do que se está a desenvolver.

Para Katz (1994), “um projeto é uma investigação em profundidade sobre uma situação problemática que seja considerada pertinente quer para a intencionalidade educativa do educador, quer para a vivência da criança.” (cit. por Mendonça, 2002: 81) Esta investigação é levada a cabo, normalmente, por um pequeno grupo de crianças, dentro de uma sala, podendo estender-se a todo o grupo ou focar-se apenas numa criança. As crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua actividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar, tornando-se assim, especialistas da sua própria aprendizagem. As crianças são o motor do avanço ou estagnação do projeto, mas cabe ao Educador construir este processo de forma cativante e produtiva para o seu grupo.

Existem quatro etapas na metodologia de projeto, sendo elas intenção/motivação; Planeamento/Preparação; Desenvolvimento/Execução; Avaliação/Divulgação. Na primeira etapa – intenção/motivação – é aqui onde as crianças começam por fazer perguntas, questionam-se, indo de encontro a novos interesses. Normalmente o registo desta etapa é feita na teia de projeto, (**Anexo I**) onde as crianças registam o que sabem e o que não sabem, sobre o tema que lhes despertou interesse.

Relativamente ao planeamento/preparação, “o adulto observa a organização do grupo, aconselha, orienta, dá ideias, regista.” (ME, 1998:142), pois nesta fase torna-se importante começar a ser mais concreto. Sendo assim, é necessária uma investigação sobre os percursos, espaços, recursos necessários para então dar resposta às questões que surgem, fazendo uma reflexão com o grupo sobre “o que queremos fazer”; “com quem”; “com o quê, onde e quando”.

Numa terceira fase - Desenvolvimento/Execução – é feita a concretização do que se pensou e decidiu fazer anteriormente, onde “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas: uma visita de estudo, uma entrevista, uma pesquisa documental.” (ME, 1998:142)

Por fim, é realizada a avaliação/divulgação do projeto, do conhecimento adquirido e mobilizado pelas crianças, assim como a avaliação de todo o trabalho realizado.

Uma planificação em pedagogia de projeto presume não a formação de objetivos específicos, mas sim a formulação de hipóteses de trabalho, tal como considera Rinaldi (1993).

“os educadores não formulam objetivos para cada projeto ou para cada actividade antecipadamente. Em vez disso formulam hipóteses daquilo que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências. A par destas hipóteses, formulam intenções flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças. Estes interesses e necessidades são expressos por estas ao longo do projeto e inferidos pelos educadores ao longo do processo.” (Rinaldi, in Edwards, Gandini e Forman, 1993, Cit.por ME, 1998:144)

EDUCAÇÃO CONSTRUTIVISTA

Todos os integrantes da comunidade educativa, querem cada vez mais ter conhecimento dos trabalhos realizados pelas suas crianças/alunos. Atualmente, dá-se bastante importância às concretizações das crianças e, sendo assim, o educador/professor construtivista deve documentar as capacidades das crianças, o seu conhecimento e as suas habilidades.

Nas salas construtivistas, a avaliação realizada, é um processo centrado na criança e no currículo. Este processo pode ser definido, como um processo pelo qual podemos observar, documentar e interpretar o que as crianças sabem, o que fazem, como pensam, e como as atividades da sala as facilitam ou impedem essa aprendizagem.

A educação construtivista mostra-nos que a criança constrói o seu próprio conhecimento. A interação da criança com o meio físico e social, que é levada em consideração, vai contribuir para esse processo de conhecimento. O construtivismo, acredita que o conhecimento e todo o processo educacional são construídos a partir de realidades sociais tanto do aluno, como do educador, onde se estabelece uma relação de complementaridade. Segundo Bruffe (1986:774),

“uma posição socioconstrutivista, em qualquer disciplina, parte do princípio de que aquelas entidades a que normalmente chamamos realidade, conhecimento, pensamento, factos, textos, egos, e assim por diante, são ideias feitas geradas pelas comunidades de pares em sintonia de opiniões. A construção social entende a realidade, o conhecimento, o pensamento, os factos, os textos, os egos, e assim por diante, como entidades linguísticas geradas e conservadas pela comunidade – ou, num sentido mais lato, entidades simbólicas, que definem ou constituem as comunidades que as geram.” (in Vasconcelos, 1997:37)

Saber ouvir ou desencadear na criança só aquilo que ela possui como património da sua conduta, como teoria da sua ação, como esquema assimilativo. Um conhecimento sobre algo, seja num plano individual ou coletivo, só é possível enquanto uma ação, ação que produz esse conhecimento. Na mesma linha de pensamento, Vygotsky, afirma “aquilo que a criança pode fazer hoje em cooperação será amanhã capaz de o fazer sozinha”. (cit. por Vasconcelos, 1997:36)

Vygotsky compreende o crescimento como uma responsabilidade não só da criança, mas também dos educadores/professores, ao contrário de Piaget, que afirma o desenvolvimento humano como “uma aventura solitária da criança”. (Bruner 1984:96 cit.por Vasconcelos 1997:36)

O papel do educador/professor, assim como dos restantes adultos de uma sala/turma, são para as crianças uma mais-valia, pois estas adquirem novas aprendizagens que as motivam e suscitam interesse. A aprendizagem deve, portanto, ocorrer num contexto social.

Vygotsky afirma ainda que o processo de pensar não nasce de outros pensamentos. É no encontro social (educador-criança; criança-criança), que o pensamento e outros processos podem surgir, sendo então necessária uma partilha de conhecimentos.

Rogoff Malkin e Gilbride.,(1984:33), afirmam que “o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (cit.por Vasconcelos 1997:37), ou seja, o educador/professor deve portanto, amparar as tentativas da criança para adquirir mais competências, mas isto não significa que o educador/professor tenha que deixar de lhe colocar desafios, antes pelo contrário, pois ao colocar desafios, irá fazer com que a criança progrida no seu desenvolvimento.

O educador/professor deve então ajudar as crianças a construir o seu conhecimento, apresentando-lhe desafios, situações problemáticas, sempre com a intenção de desenvolver o seu conhecimento.

EDUCADOR/PROFESSOR INVESTIGADOR: DESAFIOS EDUCACIONAIS

O contexto em que vivemos atualmente e os desafios que são colocados aos profissionais da educação fazem com que este tenha que responder satisfatoriamente a todos os níveis ligados a esta profissão. Para dar um melhor atendimento ao

desenvolvimento das crianças, o educador/professor deve refletir sobre as diversas situações com as quais vai lidar no quotidiano, seguindo a mesma linha de pensamento de Alarcão, que refere que

“ – (...) 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.” (2001:6)

A reflexão faz com que o profissional da educação reorganize as suas práticas educativas.

É importante nos dias de hoje, que o educador/professor tenha a consciência de que a sua vida profissional tem que ser uma construção dinâmica, e que, apesar de saber ensinar ele deverá saber sobre o que ensina e qual a melhor forma de desenvolver, nos seus alunos, as competências necessárias para os formar como cidadãos ativos e intervenientes.

Nesta perspectiva, o educador/professor deve ter um papel de investigador, utilizando várias teorias e instrumentos, para assim criar condições necessárias para dar resposta ao grupo e a si próprio.

Segundo Alarcão (2001:6), existem dois princípios para uma boa investigação:

1º Princípio: todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.

2º Princípio: formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas”.

Toda esta perspectiva faz com que o profissional da educação seja levado a refletir permanentemente, para assim responder às questões dos alunos e também às suas próprias questões, pois “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (Alarcão:2001:6)

Um educador/professor, tem antes de mais, que se questionar sobre as suas decisões educativas, sobre o insucesso de alguns alunos, tem que fazer planos de aulas e questionar-se se serão os melhores para o grupo em questão. Criar estratégias para o insucesso e também para o sucesso das crianças, para assim melhorar os momentos de aprendizagem proporcionados. É essa reflexão que irá permitir a este profissional voltar atrás, criando assim a possibilidade de rever práticas para dar lugar ao surgimento de novas aprendizagens, como nos refere Oliveira & Serrazina (2002).

Os educadores/professores devem desenvolver um espírito crítico, de forma a desenvolver as competências necessárias para realizar uma boa investigação. A prática educativa remete para um processo constante de análise, que orienta para modificações e posteriores investigações/reflexões.

Stenhouse defendia que era importante existir uma investigação, porque desta forma aumentava o conhecimento e desenvolvimento profissional. Esta atitude de investigação era definida por Stenhouse como “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática”. (cit. por Alarcão:2001:4) O educador/professor como investigador tem de ser capaz de se organizar constantemente para, perante uma situação problemática se questionar, com vista à sua compreensão para depois obter a solução, com base na sua investigação. Na mesma linha de pensamento, Stenhouse considera que “a melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento” (cit.por Alarcão: 2001:4), ou seja, a melhoria não se consegue apenas porque se pretende que isso aconteça, mas sim pelo constante aperfeiçoamento das reflexões deste profissional, onde melhorará os seus ideais de educação, tornando-os assim em ações. Assim,

“(…) parece-nos evidente que a ideia de desenvolvimento profissional reclama que a teoria e a prática se interliguem, suportando um exercício da docência fundamentado e em permanente (re)construção ao longo de toda a carreira, visto que a capacitação para o exercício da actividade profissional é um processo centrado na complexidade dos aspectos cognitivos, afectivos e realcionais de cada professor, envolvendo múltiplas etapas, largamente influenciadas pelo contexto. Hoje, o desenvolvimento profissional é uma exigência incontornável e, por tal, torna-se necessário um processo de desenvolvimento profissional capaz de gerar a transformação da prática docente dos professores, enquanto co-responsáveis pela operacionalização do projecto educativo próprio de cada instituição educativa. A (re)configuração ou a transformação das práticas, por sua vez, impõe o recurso a estratégias que pressupõem o desenvolvimento eficaz e enriquecedor de processos de interacção teorica-prática que potenciem a reflexão (sobre o que se faz, como se faz, porque se faz; quais os resultados do que se fez, porquê esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar). Este novo modo de entender a prática assenta numa atitude de questionamento, sustentado por referentes teóricos de análise, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir e, ainda, pelo domínio das metodologias apropriadas”. (Gonçalves, 2010: 44/45)

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

TIPO DE ESTUDO

Os dois estágios realizados tiveram como objetivo *oferecer* uma experiência de prática educativa próxima à nossa futura atividade como profissionais da educação, dando a conhecer como se integra toda esta prática e como deve ser planeada, organizada e avaliada. Saber intervir, de acordo com os grupos de crianças

específicos é bastante importante, assim como conhecer o seu contexto. Tudo isto a grande finalidade de promover às crianças aprendizagens significativas.

Por tal, o estudo que foi elaborado teve em conta o carácter qualitativo, visto que

“se trata do método mais adequado para o trabalho de investigação em educação pois manifesta mais interesse no processo do que no produto, sendo a recolha de dados feita no ambiente natural através de entrevistas, notas de campo, fotografias, entre outros”. (Bogdan & Biklen, 2010:47/48)

O que se desejava era compreender o comportamento daquele grupo de crianças, naquele contexto, de forma a melhorar a prática educativa, indo sempre de encontro aos interesses e desejos do grupo em questão, pois os investigadores qualitativos “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.” (Bogdan & Biklen, 1994:48) Durante o estágio em EPE e 1ºCEB, o contexto da instituição, o grupo de crianças/alunos foram investigados, de forma a proporcionar um desenvolvimento e crescimento em cada criança/aluno, de forma significativa.

Por conseguinte, a metodologia qualitativa de investigação, de tipo naturalista, permitiu-nos, por um lado, obter melhores resultados sobre o que foi realizado e, por outro, facilitou o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com quem trabalhamos. Todo o trabalho desenvolvido, ao longo deste período de tempo de estágio, foi orientado por quatro ações – observar, planear, agir e avaliar – próximo daquilo que Paulo Freire designou por ação transformadora.

PARTICIPANTES

Os participantes desta investigação estão organizados em dois grupos, sendo um deles relativo ao Pré-Escolar e o outro aos alunos do 2º ano do Ensino Básico.

Relativamente ao 1º Grupo, é constituído por vinte e três crianças, onze do sexo masculino e doze do sexo feminino, (**Anexo II**) todas nascidas em 2008, excepto uma criança que nasceu em 2009, umas ainda com 3 anos, outras já tinham 4 anos em 2012. A maioria das crianças reside na área metropolitana do Porto e pertence a famílias de nível socioeconómico médio/alto. Relativamente às habilitações académicas, a maioria dos pais têm formação superior. Para além dos pontos anteriores referidos, foram também analisados outros aspetos que a estagiária achou pertinente para o conhecimento das crianças e famílias.

No contexto organizacional da Instituição, que se apresenta no capítulo III, encontram-se os dados mais pormenorizados da amostra e nos anexos estão representados os gráficos elaborados.

O 2º grupo, é constituído por vinte e cinco alunos, sendo que oito são do sexo masculino e dezassete são do sexo feminino, todos eles nascidos em 2006. De acordo com a análise feita às fichas de anamnese do grupo de alunos, foi possível verificar, que a maioria dos pais tem formação superior, licenciatura e alguns têm mestrado. Tanto a Educadora como a Professora cooperantes foram fundamentais neste processo, pois forneceram todas as informações às estagiárias para que pudessem realizar uma ação educativa mais adequada.

INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Ao longo dos diferentes estágios, tornou-se necessário proceder a várias formas de recolha de dados, para assim *armazenar* um maior número de informação possível para caracterizar os dois contextos vivenciados. Para isso foi necessário selecionar as técnicas (de recolha de dados e tratamento de dados) mais adequadas a cada uma das valências.

Num primeiro lugar, em ambos os estágios procedeu-se à análise documental das duas instituições, e tal como afirma Krippendorf (1980) esta é “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” [in Madureira Pinto (1986:103)], tendo como objetivo caracterizá-las, assim como o objetivo de poder proceder de acordo com as regras e com os seus ideários.

Em ambos os estágios, aplicamos a técnica da observação direta, que segundo Quivy e Campenhoudt (2008:196), “captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho.” Esta técnica é, em nosso entender, um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento das crianças/alunos, assim como informações que possam também ser úteis para a planificação, adequando portanto, as atividades cada vez mais aos interesses e necessidades do grupo/turma. Na mesma linha de pensamento, Gronlund et al. (1990:375) afirmam que “a observação direta é o melhor meio que possuímos para avaliar alguns aspetos da aprendizagem (...) e possibilita informação suplementar acerca dos outros.” Para além disto, é também um bom processo para avaliar, pois tudo o que é observado, desde as escolhas das crianças, observar como experimentam e exploram os materiais,

observar em atividades, constituem importantes contributos para conhecer e avaliar.

(Anexo III)

Toda esta observação direta, foi utilizada no contexto natural e, por essa razão, a informação recolhida serviu como um feedback para se ir alterando e modificando o ambiente educativo e estratégias, de forma a melhor responder às necessidades do grupo de crianças/alunos. Assim sendo, as áreas, no contexto de EPE são um exemplo, pois, foram sendo modificadas, para ir de encontro aos interesses do grupo.

(Anexo IV) Sendo assim, esta foi uma observação participante, na medida em que a recolha de todos os dados relativos ao contexto educativo, foi a base de toda a intervenção educativa em ambos os estágios. Em ambos os estágios, tivemos um papel ativo em todas as ações que se foram desenvolvendo. Na mesma linha de pensamento, e segundo Quivy e Campenhoudt (1998:197), “a observação participante de tipo etnológico é, logicamente a que melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores em ciências sociais” afirmando ainda que “consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida coletiva”. Desta forma, houve uma observação pormenorizada do grupo/turma em questão, tornando-se parte do mesmo, interagindo por um extenso espaço de tempo, onde a estagiária se colocava na perspetiva do grupo que estava a observar, como refere Denzin (1989:42) “os objetivos do observador participante giram em torno da tentativa de tornarem significativo o mundo que estão a estudar na perspetiva dos que estão a ser estudados”. (cit.por Vasconcelos, 1997:52)

Por vezes, foi também realizada uma observação indireta, quando “o observador não interage de forma alguma com o objeto de estudo no momento em que realiza a observação”. (Carmo e Ferreira, 1998:106) Esta observação foi realizada, por exemplo, para observar a dinâmica dos dois grupos em situação sala de aula.

Deste modo, utilizaram-se diferentes técnicas de registar as observações. É o caso dos registos de incidentes críticos que “são breves narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002:181). Esta foi uma das técnicas utilizadas **(Anexo V)**.

Com este tipo de registo pôde-se avaliar as crianças individualmente, quer nas estratégias utilizadas para a atividade, por parte do comentário ou comportamento tido pela criança.

Foram construídas listas de verificação tanto na EPE como no 1º CEB, que “são listas de traços específicos ou comportamentos agrupados numa ordem lógica” (Parente, 2002:187), para registar a presença ou ausência de algum resultado de

aprendizagem. “As listas de verificação ajudam a focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos os itens a ser observados.” (Parente, 2002:187)

(Anexo VI)

Os registos fotográficos **(Anexo VII)** foram também um instrumento de observação utilizados em ambos os estágios, assim como as grelhas de observação **(Anexo VIII)** que permitem registar a frequência dos acontecimentos e observar a progressão dos mesmos.

Todos os trabalhos realizados pelas crianças/alunos, foram também eles, objeto de investigação, que permitiram visualizar a sua evolução, assim como as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo, assim como as conversas informais e durante os lanches. O mesmo se pode dizer relativamente à planificação com as crianças, bem como à avaliação da semanal **(Anexo IX)**, ambas alvo de investigação, pois os adultos da sala conseguiam ver os interesses e desejos das crianças, ao dizerem o que queriam fazer na semana seguinte, assim como o que gostaram mais de fazer, em contexto de EPE. O portfólio da criança **(Anexo X)** e o portfólio reflexivo (PR) realizado pela estagiária, as reflexões em grupo, assim como as grelhas de avaliação do par pedagógico – **(Anexo XI)** também eles foram elementos de avaliação. Ao realizar reflexões semanalmente **(Anexo XII)**, foi possível verificar a evolução da estagiária em diversos pontos, onde poderia melhorar, assim como as reflexões realizadas em grupo, durante as orientações de estágio, obtendo *feedbacks*.

Ainda na EPE, era realizada uma avaliação semanal, onde se reflectia sobre as estratégias e recursos utilizados, assim como se as crianças tinham conquistado os objetivos pretendidos com as atividades realizadas, o que contribuía para ir melhorando alguns aspetos da prática pedagógica.

CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO

CONTEXTO ORGANIZACIONAL

A instituição onde foi realizado o estágio profissional em EPE, instituição A, está localizada no concelho do Porto. A instituição A é um estabelecimento de ensino particular e cooperativo, católico, que funciona em regime de paralelismo pedagógico com os níveis do Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo, tendo como principal objetivo formar educandos com base em princípios e valores específicos, apresentando um Ideário

próprio, sendo Jesus Cristo o centro e o fundamento de toda a concepção cristã e educativa. O nível socioeconómico das famílias, nesta instituição, é médio-alto

A instituição B onde decorreu o estágio de 1ºCEB é também localizada no concelho do Porto e faz parte de um mega agrupamento de escolas, contemplando três escolas com os níveis do Pré-Escolar, EB1,EB2/3 e secundário. Assim como na instituição A, o nível socioeconómico das famílias da instituição B é médio-alto.

Caracterizando de uma forma geral da instituição A, o edifício está em bom estado de conservação, não esquecendo de que se trata de um edifício antigo.

Relativamente ao mobiliário, o seu estado de conservação, embora seja muito antigo, encontra-se em bom estado e com bons materiais. Existem ainda outro tipo de materiais disponíveis para a utilização de todos, tais como, data-show, vídeo, placares, computadores, os materiais existentes no hall e no recreio bem como no ginásio grande e jogos didáticos. Quanto às atividades secundárias, a Instituição A tem ao dispor uma biblioteca; uma sala de informática; uma sala de vídeo; um ginásio (grande e pequeno); como meios auxiliares de apoio à instituição, existe o bar e o refeitório. Ainda existem, as atividades extracurriculares, tais como: Futebol, Ballet, Judo, Mini Ténis e Piano. Podemos ainda acrescentar que existem 3 salas de jardim-de-infância, a sala dos 3, dos 4 e dos 5 anos. Existe ainda o dormitório ao lado da sala dos 3 anos.

A instituição B, está instalada num edifício, construído há pouco tempo, com três pisos, e é constituído com salas do 1ºCEB, sala dos professores, uma sala de recursos, uma sala de arrumos, uma mediateca: biblioteca e audiovisuais; uma cozinha, um logradouro e espaço de recreio, um ringue, uma reprografia e um recinto coberto polivalente. O material das salas é estritamente necessário ao número de alunos e apresenta algum desgaste. Ao contrário da instituição A, a instituição B não tem espaços próprios onde os alunos possam desenvolver atividades de pintura e modelagem, e as aulas de educação física são concretizadas num espaço ao ar livre, apenas com o apoio de um pequeno polivalente, quando o tempo não permite que as aulas sejam realizadas no exterior.

Ambas as instituições apresentam condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus alunos, contendo diversos materiais didáticos, assim como o devido conforto que os alunos também necessitam.

Relativamente à instituição A, segundo o PE, tem como fim primordial, a “educação integral da Pessoa segundo a pedagogia do Evangelho, que leva o Homem a descobrir que é amado por Deus, a acreditar nesse amor e a crescer como Pessoa até à plenitude da maturidade em Cristo (...)”. (PE:21) Assim sendo, segundo o seu regulamento interno (RI) a instituição “parte de uma visão cristã da vida que

proporcione um crescimento e amadurecimento harmoniosos, através de um discernimento das capacidades de cada um e de um desenvolvimento em todas as dimensões, com claro respeito pelos princípios democráticos de convivência, direitos, liberdades e garantias fundamentais consignados na Constituição.” (RI:4) Desta forma, a instituição A, concebe a educação como a atenção individualizada e personalizada, relativamente ao crescimento de cada aluno, tendo como fim promover a sua autonomia, a nível pessoal e social, e sentido de responsabilidade, da sua competência, promovendo o gosto pelo estudo, a sua curiosidade intelectual, de realizar novas experiências, o gosto pelo saber, fazendo opções em função do bem comum, num espírito de cidadania e solidariedade à luz de valores éticos. Esta visão de educação supõe também uma interação e cooperação particular com as famílias dos alunos, uma “relação aberta construtiva”, uma “relação frontal, colaborante, flexível, de coerência e firmeza”, uma “relação que privilegia o diálogo, a clareza e cooperação”. (PE:30)

Relativamente à organização do espaço educativo, este tem de ser acolhedor, um local que transmita segurança, que favoreça o desenvolvimento da criança. O espaço sala da instituição, está dividido por áreas, pois segundo o projeto curricular de escola (PCE) “(...) o espaço da sala de aula funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho” (PCE:14). As áreas podem ser diversas, dependendo das idades, dos interesses, das vivências e dos projetos lúdicos.

Quanto à avaliação de desenvolvimento de competências, o jardim-de-infância (JI) desta instituição utiliza o portefólio de aprendizagem como instrumento de avaliação alternativa que, tal como refere (Shores & Grace, 2001:43) “(...) é uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos de crescimento e desenvolvimento de cada criança”. A equipa pedagógica, através dos portefólios, reflete sobre a evolução de cada criança e desenvolve estratégias pedagógicas mais adequadas ao seu desenvolvimento para que exista uma maior progressão por parte da criança. Os portefólios permitem ainda, através dos relatórios narrativos individuais resumir o desenvolvimento individual de cada criança nas diferentes áreas curriculares.

É também importante ter uma rotina diária, pois “oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia – uma estrutura que define, ainda que de forma pouco restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com os adultos durante períodos de tempo particulares” (Hohmann & Weikart,1997:224). A rotina é planeada pelo educador e é conhecida e também aplicada pelas crianças, pois ao ter consciência da mesma, pode organizar a sua

atividade, sabendo o tempo que tem para trabalhar e para brincar. Nesta instituição, a autonomia e a segurança da criança são muito importantes, visto que as rotinas estão organizadas de modo a que seja adequada para todos os grupos, o JI do 1º, 2º e 3º ciclos.

A instituição B, de acordo com o PE, tinha como finalidade educativa prioritária o “desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos alunos numa perspectiva de melhorar o sucesso escolar e educativo, tendo em conta o desenvolvimento da motivação para estudar e aprender e o desenvolvimento pessoal e social” (PE:4) Através desta finalidade existem princípios e valores a seguir, que passam pela integração social e igualdade de oportunidades, respeito pelos outros, aceitação, responsabilidade e disciplina, solidariedade e cooperação, autonomia e também a curiosidade intelectual e criar espírito crítico. É importante também referir que existem ainda prioridades educativas, que decorreram do levantamento de alguns problemas considerados prioritários no mega agrupamento, sendo elas, a inclusão social, as normas de convivência e disciplina, autonomia e responsabilidade, hábitos de leitura, sucesso escolar, cultura cívica e co-responsabilização da família. O PE desta instituição, aponta no sentido de que todas as áreas, privilegiem métodos ativos por parte dos docentes, permitindo o estímulo dos alunos pela aprendizagem, tendo como base os seus conhecimentos e articulando sempre com os seus conhecimentos pré-existentes com a informação nova; a construção da sua própria aprendizagem por parte dos alunos, motivando-o para a curiosidade pelo saber mais; a construção progressiva de valores éticos e cidadania. Na instituição B, as mesas estão dispostas em “U”, obtendo assim uma visão mais ampla para o professor, conseguindo estar mais próximo dos alunos. Esta disposição era modificada conforme as atividades que eram realizadas. **(Anexo XIII)** A instituição B, foi ainda considerada como “Eco-Escola”, pelo projeto que envolveu todo o trabalho de reciclagem de objetos e, posteriormente a sua utilização em trabalhos da escola.

Como é possível verificar, em ambas as instituições adotam uma perspectiva construtivista, apelando também à solidariedade e inclusão de todos, tentando sempre inculcar o gosto pela aprendizagem.

Em relação à organização escolar, e tendo em conta o RI da instituição A, existe uma hierarquia na organização e gestão curricular da instituição, liderada pela Direção, o Conselho de Pastoral, o Conselho de Educadores de Infância, o Conselho de Professores do 1º Ciclo, o Conselho de Diretores de Turma e o Conselho de Coordenadores de Departamento.

Contudo, na instituição B, a organização e gestão escolar é um pouco diferente. Está organizada em quatro partes, sendo a primeira o Conselho Geral, onde inclui o pessoal docente e não docente, assim como o representante dos encarregados de educação, os representantes do município e da comunidade local. A segunda parte contempla a direção, onde inclui o diretor, adjuntos e subdiretor. Depois o Conselho Pedagógico e, por último, o Conselho administrativo. Toda esta gestão é assegurada por órgãos próprios de acordo com princípios orientados e objetivos estabelecidos no Decreto-Lei nº75/2008.

Relativamente à caracterização do grupo na instituição A, grupo dos três anos, mais especificamente do domínio cognitivo, este encontrava-se no estágio pré-operatório (dos 2 até mais ou menos os 7 anos), segundo os estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Era possível observar o jogo simbólico nas conversas que muitas vezes traduzem a vivência familiar, pois tentavam imitar o adulto, que é o seu modelo. Observava-se o animismo nas brincadeiras na casinha, na garagem, nos fantoches, entre outros. O grupo de crianças dos três anos interessava-se por livros com figuras, assim como todos os brinquedos em miniaturas que imita a realidade, pois alimenta o seu faz de conta. Os desenhos eram representativos não só a nível motor, mas também cognitivo, existindo já uma progressão no tipo de desenho que elaboravam. A maioria do grupo reproduzia já a figura humana (girino ou rudimentar) e alguns já desenhavam pormenores (pestanas, dentes, etc.), contudo algumas crianças do grupo encontravam-se na fase da garatuja, ora desordenada, ora controlada, ora com nome. Uma parte do grupo utilizava as cores de forma harmoniosa, realizando desenhos coloridos e equilibrados, no entanto a maioria limitava-se a usar uma só cor, usando mais cores quando incentivado pelo adulto. Faziam leitura de tabelas simples, ora verticais, ora horizontais. Verificou-se isso quando marcavam a presença, quando colocavam a sua fotografia no quadro das responsabilidades e quando faziam a planificação semanal. Este grupo de crianças, construía puzzles simples, distinguia o dia da semana a partir da rotina semanal, classificavam e guardavam os materiais nos lugares certos, registavam em pictograma (por exemplo, poemas, escolha de nomes para os animais da sala, quadros de investigação, registo de experiências, entre outros) em teia e tabelas (quadros de investigação). Em relação à linguagem, as primeiras referências linguísticas que a criança tem são as do seu meio familiar, tudo dependerá dos costumes, normas, ou seja, do padrão cultural, daí linguisticamente diferentes. A maioria das crianças do grupo encontravam-se na fase da linguagem propriamente dita, visto que utiliza o “eu” assumindo assim, uma linguagem adulta, embora algumas crianças necessitavam de

continuar a trabalhar na melhoria da articulação de fonemas. Construíam frases corretamente, embora algumas crianças nos tempos verbais, relativamente ao passado e futuro apresentassem alguma dificuldade; interiorizavam facilmente novos vocábulos, utilizavam a linguagem como diálogo para manifestar a sua vontade e expressar opiniões e escolhas. Esta aquisição da linguagem resulta do processo que a criança realiza na compreensão do seu meio e das relações que une os elementos que o constituem. O jogo simbólico e a linguagem desenvolvem-se paralelamente e é a base do jogo sócio dramático. Demonstravam grande interesse pelas histórias, lengalengas e canções e aumentam, progressivamente a sua atenção e concentração na leitura de histórias. Recontavam histórias ouvidas, segundo uma sequência lógica, com apoio de imagens. As crianças deste grupo, narravam acontecimentos vividos recentemente, sendo muito participativos e revelando capacidade de intervenção em diálogos. Algumas crianças do grupo envolviam-se na realização da escrita inventada e demonstravam curiosidade pelo código escrito. O desenvolvimento sócio afetivo da criança está no centro da educação de infância. O processo de transformação social da criança até ser adulto é algo moroso e que tem as raízes na infância, contudo o de transformação moral além de lento requer a colaboração social. Embora as definições de competência social variem, geralmente envolvem a capacidade de iniciar e manter relações sociais recíprocas e gratificantes com os colegas. Esta capacidade depende de muitas competências de compreensão social e de capacidade de interação. O grupo, na sua maioria, expressava sentimentos, necessidades e emoções. Reconheciam laços de pertença a diferentes grupos: família, escola, comunidade, entre outros. Sabiam dizer o nome, idade e o nome de familiares mais próximos. A maioria dizia já o seu nome completo. A maioria do grupo era autónomo na higiene pessoal, alimentação, assim como na manutenção/organização dos materiais da sala. A maior parte das crianças eram capazes de brincar partilhando os brinquedos. Participavam ativamente na planificação e realização de atividades e projetos. Era um grupo adaptado ao espaço e rotina da sala. Contribuíam na elaboração e cumprimento de regras de vida em grupo. Respeitavam as regras da sala e de conduta social. Na maioria das vezes, utilizavam a linguagem como forma de solucionar os problemas, na resolução de conflitos. Relativamente ao domínio psico-motor, são crianças muito ativas e gostam de tudo o que implique movimento, sendo a quinta-feira (dia da ginástica) um dos preferidos. Eram capazes de nomear as partes do corpo em si e no outro. Andavam sem ter necessidade constante de observar continuamente os seus pés em movimento e a grande maioria mantém o equilíbrio ao andar. Associavam as partes do seu corpo aos sentidos. A maioria do grupo já tem o lado dominante definido

e alguns ainda terão de o encontrar. Quanto à lateralidade as crianças nesta idade ainda não distinguem a direita da esquerda, podendo no entanto ter o seu lado dominante definido. Relativamente à motricidade fina, é uma área a ser bastante explorada. A maioria das crianças segurava o lápis, marcador, pincel grosso, entre o polegar e o indicador, apoiando-o sobre o dedo médio. Realizavam enfiamentos de contas grandes e encaixavam e retiravam encaixes. Este grupo revelava gosto na modelagem de plasticina e massa. Realizavam rasgagem e colagem e alguns recortes. Na área da música, cantavam canções revelando expressividade e acompanham com gestos. Identificavam sons de objetos familiares e da natureza. Acompanhavam o ritmo das canções com palmas. Batiam as pulsações das canções. Identificavam e nomeavam as famílias dos instrumentos musicais e realizavam jogos de discriminação visual e auditiva com sons da natureza e instrumentos musicais. Neste grupo não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais.

Na instituição B, a turma era constituída por 25 alunos, dos quais 16 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. Parte destes alunos, possui um espírito crítico apurado, revelando capacidade para emitir juízos de valor ou opiniões baseadas em reflexão crítica. Demonstram autoconfiança, expressam segurança e optimismo. Revelam alguma criatividade e sensibilidade para os problemas atuais que os rodeiam, demonstrando fluidez, flexibilidade e já alguma originalidade e habilidade para definir situações. São alunos comunicativos, o que conduz a diálogos interessantes, marcados por intervenções diversificadas, cumprindo as regras básicas inerentes ao desenvolvimento de debates. Gostam de se ajudar mutuamente nas tarefas propostas. Existe na maior parte dos alunos, uma grande curiosidade intelectual. São alunos muito estimulados pela família e isso reflete-se na sua atitude face à escola. Há, no entanto, alguns alunos na turma com dificuldades de aprendizagem. Todos têm bom relacionamento com a professora, com todos os colegas e restante comunidade educativa. Quase na totalidade, as crianças frequentam as Atividades de Enriquecimento Curricular nesta escola, entre as quais se destacam o Desporto, a Música, os Pequenos Engenheiros e o Inglês.

No que diz respeito à Matemática, a maioria dos alunos têm presente a noção de número, sendo que existem dois alunos com bastantes dificuldades a este nível. A maioria distingue os números pares dos números ímpares, efectua contagens até 1000, assim como contagens de 2 em 2, 5 em 5, 10 em 10 e de 100 em 100. A maioria da turma designa cem unidades por uma centena e reconhece que uma centena. Alguns alunos ainda apresentam algumas dificuldades no cálculo mental. Na resolução de problemas, alguns alunos ainda têm dificuldades, necessitando de um

apoio extra para a compreensão do mesmo. Todos os alunos reconhecem e representam formas geométricas, assim como os sólidos geométricos. Usam corretamente os termos “vértice”, “aresta” e “face”, identificando-os. Todos os alunos sabem o que é e para que serve uma planta. Em relação à orientação espacial todos se mostraram aptos.

Relativamente ao Português, todos os alunos articulam correctamente as palavras. Alguns alunos utilizam de uma forma mais adequada a entoação e ritmos, realizando uma leitura enfatizada. Em alguns casos isso não é possível verificar. Respondem adequadamente às perguntas, dizendo e escrevendo sempre respostas completas. A maioria dos alunos faz uma leitura correta, com exceção de alguns alunos que ainda têm algumas dificuldades. Todos os alunos conhecem o alfabeto, com exceção de uma aluna que ainda tem algumas dificuldades em escrever algumas letras do alfabeto, em resposta ao nome ou ao segmento fónico que corresponde habitualmente à letra. Todos compreendem o texto lido, interpretando bem as perguntas que lhes são propostas. Todos recontam bem as histórias aprendidas.

No Estudo do Meio, todos os alunos reconhecem a diferentes unidades de tempo do sistema convencional de medição. Constroem diferentes linhas de tempo, relacionadas com rotinas diárias e momentos do dia. Identificam as fases da vida como um processo de mudança, dizendo as suas características. Todos conhecem as regras em sociedade, aplicando-as.

Em relação às Expressões, todos os alunos mostram gostar muito desta área. Existe um grande empenhamento por parte de todos, sendo em expressão dramática, plástica ou musical. Na parte da pintura existem alunos que pintam muito bem, mas existem também outros alunos que poderiam melhorar nesse aspeto.

Os progenitores, na sua maioria, ocupam-se profissionalmente em atividades pertencentes a quadros superior ou quadros médio/Técnico especializado. Em termos culturais, os pais dos alunos dispõem de um nível cultural que podemos considerar de médio/alto, variando do 6º ano à licenciatura, destacando-se, porém, a predominância deste último grau (**Anexo XIV**).

INTERVENÇÃO EDUCATIVA

OBSERVAR/PREPARAR

As OCEPE definem que “a intencionalidade educativa – decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo Educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças”. (ME, 1997:14) A intencionalidade do processo educativo, que caracteriza a intervenção profissional do educador, passa por diferentes etapas, que estão interligadas entre si e que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe observar, planear, agir e avaliar, sempre de forma sistemática.

A observação revela-se, portanto, fundamental para chegar à preparação, sendo ela um processo de compreensão da criança, assim sendo “(...) a observação educacional é considerada por educadores, investigadores e formadores, como uma tarefa essencial para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e perceber como explorar novas etapas que [a] levem a progredir (...)” (Craveiro, 2007:52)

O educador/professor deve observar cada criança/aluno individualmente e em grupo, para conhecer melhor as suas capacidades, os seus interesses e também as suas dificuldades, obtendo sempre um *feedback*. Deve recolher informação sobre o meio familiar em que está inserida, pois assim conseguirá compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.

Durante este estágio, a observação foi, de facto, bastante importante e feita com diversas finalidades. Primeiramente, foi fundamental ter conhecimento de como a instituição trabalhava, de modo a compreender todo o seu funcionamento, os seus objetivos e a sua dinâmica. Para isso, foi realizada uma análise aos documentos da instituição, como já foi referido na parte III do relatório.

Embora a observação tenha sido mais marcada ao nível da EPE do que no 1º CEB, devido ao diferente funcionamento das duas vertentes, esta tornou-se, em ambos os casos, de extrema importância.

A observação, numa primeira parte, em ambas as intervenções educativas, foi realizada para conhecer o grupo, observar a forma como a educadora/professora trabalhava com as crianças/alunos, o tipo de atividades que realizava com as mesmas, as suas características, dificuldades e necessidades. Serviu também para conhecer o ambiente educativo e os materiais existentes e disponíveis, para assim, posteriormente, poder preparar e adequar-se a prática. Este procedimento foi

importante porque, segundo Parente, “a observação direta de crianças envolvidas em atividades apropriadas é um procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas e desenvolvimento e informações que possa ser utilizadas para planejar e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças.” (2002:180)

No JI, para conseguir perceber as competências que as crianças já haviam adquirido, foram realizadas listas de verificação, por exemplo, em diversas atividades, para perceber quais as crianças que mais participavam e as que menos participavam, para assim tentar motivar as últimas. **(Anexo VIII)** Foi de extrema importância observar, em contexto de EPE, a forma como estava organizado o ambiente educativo, quais as áreas mais frequentadas pelas crianças, dinamizando as que menos eram utilizadas. Neste sentido, a observação foi importante para organizar algumas áreas do ambiente educativo, sendo possível observar o entusiasmo e a vontade que as crianças demonstravam em ir para as mesmas. Realizaram-se também registos de observação, que são essenciais para melhorar a prática educativa, para perceber os interesses das crianças e para responder às suas necessidades. Tudo isto é fundamental, pois a recolha destes dados é necessária para as planificações.

Um educador eficiente não poderia planejar sem fazer uma boa observação, caso o fizesse, seria pedagogicamente incorreto, pois “a observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.” (ME, 1997:25). O educador, ao observar o contexto da sala, pode recolher várias informações, explícitas e concretas, de cada criança, tanto em grande como em pequeno grupo. Tudo isto permite ao educador planejar de forma adequada e coerente em cada contexto. Segundo Hohmann e Weikart (1997:249), planejar “é um processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a ações antecipadas.”

Relativamente ao 1º CEB, a estagiária também teve uma observação participante ativa. Tal como no JI, primeiramente, a observação foi feita para perceber como é que a professora lecionava, como lidava com os alunos, as estratégias e a dinâmica que utilizava com cada um dos alunos. No decorrer dessa semana, de apenas observação, foram realizados alguns registos, relativamente a comportamentos, dificuldades dos alunos, entre outros, sendo realizadas também, listas de verificação.

Também no 1ºCEB, cabe ao professor organizar a sala de aula conforme as atividades, assim como os materiais didáticos, sendo que, nesta valência, isso nem

sempre foi possível. Ao organizar o espaço de uma forma diferente e, por vezes, até mesmo antes dos alunos entrarem na sala de aula, era notória a sua motivação para as atividades que se seguiam. As conversas informais com a professora cooperante, foram também objeto de informação para a realização das planificações.

Assim sendo, a observação revelou-se de extrema importância em ambas as valências.

PLANEAR/PLANIFICAR

Para realizar uma boa planificação, o educador deve refletir sobre as suas intenções educativas e as formas de a adequar ao grupo, indo sempre de encontro aos interesses do mesmo. Tal como as OCEPE referem, cabe ao educador planificar para as crianças e com as crianças. (ME, 1997)

A planificação pode ser realizada apenas pela equipa pedagógica, mas devem existir momentos de planificação conjunta com as crianças. Neste sentido, planificar com as crianças, é um processo muito importante, e segundo Hohmann & Weikart (2009), permite um estímulo que leva a criança a articular as suas ideias, escolhas e decisões. Posto isto, ao longo do estágio, as crianças planificavam no final da semana, onde referiam o que gostariam de fazer na semana seguinte, pois “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma.” (ME, 1997:26). O modo de registo era feito em tabela, onde eram colocadas imagens respetivas ao que as crianças diziam, para as mesmas conseguirem realizar a leitura. **(Anexo XV)** Esta era afixada na parede, ao nível das crianças, permitindo-lhes assim acesso, podendo ver, sempre que quisessem, o que tinham planificado naquela semana.

Toda a planificação era realizada em conjunto com a educadora e a auxiliar de educação, a partir das propostas feitas pelas crianças, assim como dos interesses demonstrados pelas mesmas durante toda a semana. A planificação, realizada pela equipa pedagógica, era efectuada em rede **(Anexo XVI)** juntamente com as intenções pedagógicas, estratégias, áreas de conteúdo, competências que se pretendiam que as crianças desenvolvessem e recursos materiais. A planificação era também enviada, semanalmente, para todos os pais, para estarem sempre a par das atividades que os filhos iam realizando e o que iam desenvolvendo. Durante o estágio, a planificação era elaborada semanalmente, realizando também, planificações individuais (estratégias)

para cada uma das atividades. **(Anexo XVII)** Esta planificação tinha em conta também a organização do espaço.

De acordo com Battini (1998), para a criança, o espaço é o que ela sente, o que vê, o que faz nele. O espaço é um elemento fundamental no desenvolvimento das crianças, pois é através dele que elas se vão desenvolvendo, a partir dos relacionamentos que criam e das diferentes atividades que realizam. A organização favorece à criança um crescimento harmonioso e integral. Na sala dos três anos, todos os trabalhos eram expostos, para as crianças perceberem que, todos os seus trabalhos e elas mesmas, eram muito importantes para toda a equipa pedagógica.

Desta forma, é possível verificar então a diferença entre os dois contextos vivenciados. Enquanto que, no contexto de EPE, as crianças tinham um papel bastante ativo na planificação semanal, no 1º CEB, os alunos tinham um papel menos ativo, pois existe um programa para cumprir num determinado espaço de tempo. Assim, a planificação tinha sempre como base a planificação anual do 2º ano. No entanto, todos os dias, as atividades que iriam ser realizadas eram escritas no quadro, como forma de situar os alunos. No decorrer da aula, eram revistas com os alunos as atividades que já tinham sido realizadas, realizando-se também uma pequena revisão do que tinha sido lecionado.

Enquanto a planificação do JI era feita em rede, a do 1ºCEB era uma planificação em modelo linear **(Anexo XVIII)**, onde a perspetiva é, em primeiro lugar, centrada nas metas e nos objetivos, e depois no modo de ação e nas atividades. Nesta planificação, os objetivos de ensino-aprendizagem são especificados e expostos em termos comportamentais, as estratégias e ações de ensino-aprendizagem são concebidas para promoverem os objetivos prescritos anteriormente, assim como o modo de avaliação, pois, como refere Roldão, “ao conceber uma estratégia de ensino, a previsão de momentos e modos de avaliação a introduzir é indispensável para aferir da validade e adequação da estratégia durante o seu desenvolvimento.” (2009:64)

Em ambos os contextos, podem, por vezes, acontecer diversas eventualidades, em que o plano de aula se desvie do planeado, como aconteceu em ambos os estágios, mostrando, assim, que a planificação é flexível.

Ainda no 1º CEB, foi utilizada a planificação não linear **(Anexo XIX)**, bastante similar à planificação linear, referida anteriormente. A única diferença entre ambas reside no facto de a planificação não linear conter alguns itens: a oportunidade de intervenção; transitado de sessões anteriores; eventualidade e/ou precauções.

Assim, para a atividade formativa ter êxito e ser eficaz, necessita de ser planeada, isto é, previamente pensada, ordenada e articulada. Omitir ou desvalorizar este requisito é limitar-se a “navegar à vista”. (Lopes, 2010)

AGIR/INTERVIR

A metodologia pedagógica utilizada pela instituição de EPE é a metodologia de Trabalho de Projeto. Sendo assim, e segundo Vasconcelos (1998), existem quatro fases para o desenvolvimento de um projeto: definição do problema, planificação e lançamento do trabalho, execução e, por fim, avaliação/divulgação do projeto.

Como o projeto estava ainda no início, foi possível à estagiária acompanhar e vivenciar, ao longo destes quatro meses, todo o trabalho a realizar, apesar da primeira fase de projeto, *definição do problema*, já ter sido ultrapassada. Todo o grupo já demonstrava interesse pelas histórias e dramatizações e, quando a estagiária chegou à sala, já tinham construído o relógio da história “O lobo e os sete cabritinhos”, com a ajuda da mãe de uma criança. **(Anexo XX)**

Realizou-se então a segunda fase do projeto, *planificação e lançamento do trabalho*. Com a ajuda da professora I., chegaram à conclusão do nome que queriam dar ao projeto de sala, “Eu sou um contador de histórias”. Realizaram pesquisas em casa, com os pais, sobre histórias, como contar histórias, entre outras. Todas as crianças gostavam muito de partilhar as pesquisas realizadas com os amigos. Depois de terem observado e pesquisado as imagens que traziam, na sala, surgiu uma imagem de como seria um contador de histórias, se estaria sentado num trono ou num grande sofá. Em conversa com o grupo, e depois de todos expressarem a sua opinião, ficou decidido que, quem contasse histórias, teria de se sentar num trono colocado na sala. **(Anexo XXI)** Foi um símbolo muito grande neste projeto.

As crianças mostraram o desejo de ter as casinhas dos três porquinhos e a casa dos sete cabritinhos na sala. Inicialmente, em conversa com o grupo, foram definidos os espaços para as construções a realizar. Depois, foi feito o registo dos materiais a utilizar. Para o registo da casa dos três porquinhos, foi decidido levar o material (palha, madeira, tijolos em barro) que iríamos utilizar para realizarem o registo. **(Anexo XXII)** Tudo isto proporcionou às crianças trabalhar com materiais de diferentes texturas. Para que o grupo percebesse que não poderíamos colocar tijolos inteiros na casinha de tijolo, pois é um objecto muito pesado, levou-se um tijolo para as crianças explorarem. Todas estas construções tiveram a intervenção de vários pais,

que se disponibilizaram para ajudar. **(Anexo XXIII)** Decidiram colocar as casas dos três porquinhos na área da biblioteca, pois serviam também como fantocheiros. Para poderem construir a casa dos sete cabritinhos, tinham que retirar uma área da sala. Em conversa com o grupo na manta, foi decidido que iria substituir-se a área da casinha pela área da casa dos sete cabritinhos. **(Anexo XXV)** Ao longo de todo o projeto, as crianças continuaram a realizar pesquisas com os pais, **(Anexo XXVI)** para dar respostas às questões levantadas. Foram feitos quadros de investigação, como forma de registo, onde eram colocadas as perguntas, as hipóteses e as descobertas. **(Anexo XXVII)**

Com as pesquisas realizadas em casa, as crianças descobriam que existiam várias formas de contar histórias. Explorou-se, assim, todas as formas que elas descobriram: com a manta, com o avental, com fantoches de mão e de dedo, com imagens, com flanelógrafo, com teatro de sombras, usando roupas da personagem principal e com dramatização. **(Anexo XXVIII)** Como uma das formas para contar histórias era a dramatização, em conjunto com outra estagiária, dramatizou-se a história “O capuchinho vermelho”. Com a ajuda dos pais, construíram roupas e, juntamente com a equipa pedagógica, decidiram também criar um baú para as colocar. Decidiram em grande grupo as cores e os materiais a utilizar, e também o nome: “O baú das coisas mágicas”.

As crianças levaram para a sala vários fantoches para contar histórias, mas uma das perguntas da teia era “Como fazer fantoches?”. Então, foi decidido construir fantoches, juntamente com pais e avós. Construíram-se fantoches das histórias principais, “Os três porquinhos” e “O lobo e os sete cabritinhos.” **(Anexo XXIX)** Foi construído também o baú para os colocar, onde, em grande grupo, foram combinados os materiais e em que área seriam colocados. Construíram também fantoches com meias para o grupo elaborar histórias e, posteriormente, explorarem. **(Anexo XXX)**

Tiveram a visita de um ilustrador, **(Anexo XXXI)** que explicou ao grupo o que era ilustração e como se fazia, para responder a mais uma pergunta das crianças. Após a visita, ficou decidido que seriam as crianças as ilustradoras das histórias que elas próprias inventaram com os fantoches de meias. **(Anexo XXXII)** Em conjunto com a equipa pedagógica, foi deliberado construir um livro com as histórias de vida de cada uma das crianças. As crianças levaram as suas histórias, realizadas juntamente com os pais e, na sala, partilharam com os amigos, na hora do acolhimento. Depois, juntaram-se todas as histórias e construiu-se o livro, que passou por todas as casas, para os pais poderem ver. **(Anexo XXXIII)**

Paralelamente, o gosto pela música e por instrumentos musicais era, de facto, notório. As crianças levavam para a sala diversos instrumentos musicais, e foi decidido construir o baú dos instrumentos. Em grande grupo, escolheram-se os materiais para começar a construção. Mas, relativamente à música, não ficaram só pelo baú. Na manta, as crianças mostraram o desejo de terem um palco com luzes e um microfone para poderem cantar e dançar. Procedeu-se então à escolha do local para colocar o palco e os materiais necessários para a construção do mesmo. **(Anexo XXXIV)**

Para trabalhar também o domínio da matemática no projeto, foram realizados três jogos: o jogo do dominó da “Branca de Neve e os Sete Anões”, o jogo dos números “O lobo e os sete cabritinhos” e o jogo da memória da “Caracóis de ouro e os três ursos”. **(Anexo XXXV)**

Para uma melhor articulação de tudo o que tinham pesquisado, resolveu-se realizar duas visitas de estudo. Foram ao concerto “Abracadabra”, **(Anexo XXXVI)** que os presenteou com muita magia, com dramatização, com teatro de sombras, música, entre outros, e foram também à hora de conto, com uma verdadeira contadora de histórias, Clara Haddad. **(Anexo XXXVII)** No concerto “Abracadabra”, as crianças mostraram bastante interesse na saia mágica e no caldeirão que lá tinham. Numa conversa na manta, disseram que também queriam uma saia mágica e um caldeirão na sala. Posto isto, foi decidido fazer-lhes uma surpresa e construir a saia e o caldeirão e, quando as crianças chegaram à sala e se depararam com as novidades, a excitação foi de tal forma, que todos quiseram explorar a saia.

Para a avaliação do projeto de sala, filmámos todas as crianças, uma de cada vez, onde estas diziam o que tinham gostado mais de fazer, o que era um contador de histórias, quais os dispositivos para contar histórias que tinham utilizado, o que tinham construído na sala, entre muitas outras coisas. Depois, realizámos um vídeo onde juntamos todas as crianças. O vídeo foi dado aos pais.

Para a divulgação de projeto, realizaram-se dois teatros das histórias principais e que mais trabalhámos, “Os três porquinhos” e “O lobo e os sete cabritinhos”. As roupas e os cenários foram realizados ao longo do ano em conjunto com os pais. Foram realizadas outras atividades que não estavam ligadas ao projeto, mas onde as crianças demonstravam sempre bastante interesse (experiências, técnicas de pintura, entre outras). Relativamente ao envolvimento parental, como foi possível perceber, esteve inteiramente presente na sala dos 3 anos:

“colaborei com todas as atividades que envolviam os pais. Participei no dia do pai/mãe, onde as estagiárias eram responsáveis por toda a organização do dia. Realizei atividades de sala com uma mãe (teatro de sombras e construção de fantoches), criei um calendário para os pais se inscreverem, pois a adesão era muita, envolvi-me na construção do livro “As nossas histórias de vida”, pedindo às

crianças e aos pais para participarem, construindo também o livro e na ida À hora do conto com a Clara Haddad.” (Portefólio Reflexivo-Anexo XXXVIII)

Para realizar uma boa intervenção, é também necessário ter em conta as rotinas do contexto educativo, sendo um elemento fulcral para as crianças. É necessário que a criança perceba as atividades a realizar em vários momentos, o que vai fazer depois do lanche e depois do almoço, o que vai fazer no acolhimento logo pela manhã, entre outros momentos. Tudo isto faz com que a criança se sinta mais segura. A rotina é um ponto de referência para a criança, que a ajuda, assim como aos educadores, a se organizar melhor. Era notória a noção de rotina por parte do grupo alvo. Sabiam o que fazer em vários momentos e previam outros. Tudo isto permitia ao grupo de crianças organizar-se e ter também consciência do tempo, gerindo-se em relação ao mesmo. Por vezes, eram elas próprias a lembrar os adultos da sala, quando se esqueciam de fazer alguma coisa. A rotina também se torna flexível, pois nem sempre é possível realizar todos os momentos previstos.

Para a realização das atividades, teve-se sempre em conta o conhecimento prévio das crianças. Ao realizar uma atividade, é necessário que se saiba o conhecimento já adquirido pela criança, para assim perceber se os objetivos vão ser ou não atingidos, e se é ou não necessário alterar as estratégias.

Foi então perceptível a participação ativa por parte das crianças neste projeto. Segundo Dewey, “a aprendizagem não ocorre através da receção passiva de informação transmitida” (Roldão:1994:67), sendo que as crianças adquirem muito mais conhecimento através da experiência pessoal, e, na mesma linha de pensamento, Dewey afirma que «o conhecimento que as pessoas recebem primeiramente, e que permanece profundamente enraizado, é o o conhecimento de “como fazer”». (cit. Roldão:1994:68)

Desta forma, o método de pesquisa e descoberta, teve grande relevância em ambos os estágios. Contudo, apesar de, nos dois contextos se ter evidenciado o método ativo, em alguns momentos, foi também utilizado o método expositivo, tendo este mais enfoque no 1º CEB, onde a intervenção era feita de quinze em quinze dias. Apesar da turma não ter acesso à planificação, como na EPE, o plano do dia era escrito no quadro, com o objetivo de permitir aos alunos perceberem como é que iria decorrer o dia.

A observação realizada durante a primeira semana de estágio

“foi, sem dúvida, uma mais-valia para mim, assim como o contacto mais direto com cada um dos alunos. Tudo isto permitiu que a minha intervenção fosse adaptada ao grupo em si e a cada aluno individualmente. Consegui, mais, facilmente perceber quem tem um ritmo de trabalho mais lento ou mais rápido, quem tem mais/menos dificuldades, quem é mais distraído, quem participa mais/menos, entre outros fatores.” (Reflexão nº2 – Anexo XXXIX)

Com a observação, constatou-se que, na turma, existiam alunos que dependiam bastante do apoio individualizado por parte da professora cooperante. Em conversas informais com a professora cooperante, foi importante perceber a causa da dificuldade por parte de alguns alunos.

Como já foi referido, o método expositivo era o mais utilizado e, posto isto, para uma participação mais ativa dos alunos, pensou-se em atividades onde pudessem ter um papel individual mais ativo. Como nos refere Dewey, “as crianças deveriam manipular materiais antes de lidarem com outro género de abstracção ou reflexão (...)” sendo que este é “o modo de aprendizagem ativa apropriado e significativo”. (Roldão:1994:74) A manipulação de materiais em algumas atividades, como por exemplo, na matemática, a construção de sólidos geométricos (**Anexo XL**), assim como a atividade “Os cinco sentidos” (**Anexo XLI**), onde puderam manipular os objetos para chegarem às conclusões esperadas, consideram-se que “convenientemente orientada, a manipulação de material pelo aluno pode facilitar a construção de certos conceitos”. (Ponte e Serrazina:2002:116) Esta atividade “Os cinco sentidos”, foi também experimentada no JI, com o grupo de 3 anos. Foi bastante interessante perceber as diferenças entre ambas, pois, no JI, foram poucas as crianças que acertaram nos cheiros, mas, por exemplo, ao cheirar o vinagre, faziam a associação da “salada; alface” e alguns disseram que cheirava a “pizza”. Ao deparar-se com esta conclusão, a estagiária colocou o currículo emergente em ação, colocando a questão e fazendo uma pizza com eles para o grupo chegar a uma conclusão. (**Anexo XLII**) Com o 1º CEB, a maioria dos alunos conseguiu detetar os cheiros, existindo alguns ainda com dificuldades, mas com mais facilidade no provar dos alimentos, (**Anexo XLIII**) percebendo isso nas fichas que os alunos preencheram enquanto experimentavam, sendo utilizado também o método experimental, não só no JI, mas também no 1ºCEB.

O método experimental foi realizado em outras atividades, como por exemplo, em Estudo do Meio. Foram realizadas três experiências: “Por que razão pestanejamos?”; “A forma da orelha ajuda na audição?”; “O que pode influenciar a sensação de quente e frio?” (**Anexo XLIV**). Assim como no JI, também nesta aula, antes de serem iniciadas as experiências (**Anexo XLV**) a estagiária levantou, primeiramente, a questão, as hipóteses, as descobertas e a conclusão. Na primeira experiência, alguns alunos não conseguiram compreender a mesma, assim,

“Pedi então para o resto da turma responder às perguntas sobre a experiência e chamei os alunos com dúvida para explicar o processo de uma forma mais lenta. No entanto, e ainda assim, dois alunos continuaram sem compreender a experiência e no final da aula pedi para ficarem um bocado na sala para mais uma explicação. Desta vez, conseguiram atingir o pretendido, pois decidi trocar a água dos três recipientes e

coloca-la de novo, para que conseguissem sentir a diferença de temperatura. Ao refletir sobre esta situação, fez-me perceber que deveria ter pensado, que ao realizar esta atividade com todos os alunos, que a água poderia arrefecer e dificultar a compreensão por parte dos mesmos.”(Reflexão nº6-Anexo-XLVI)

Durante o período de estágio no 1ºCEB, algumas das estratégias, para uma maior motivação dos alunos, passaram por recorrer a jogos, como por exemplo “Quem é Quem?”, jogo virtual “Daqui para lá, de lá para cá”, “O caça ao Tesouro” no exterior da escola (**Anexo XLVII**), a vários desafios a nível da Matemática (**Anexo XLVIII**), que originavam, na generalidade, uma grande participação por parte da turma, bem como a partilha do raciocínio efectuado, que, segundo Dewey “o desenvolvimento da estratégia de resolução de problemas também tem estado associada aos movimentos de «ensinar a pensar» (...) como base para uma preparação para a vida” (Roldão:1994:75). A nível do Português, uma vez que era perceptível, ao realizar a leitura de textos, que existiam palavras cujo significado era desconhecido para os alunos, a estagiária propôs a construção de um pequeno dicionário com todas as palavras desconhecidas, de todos os textos lidos até então, ou até mesmo palavras que iam surgindo no dia-a-dia. O dicionário foi construído numa parte do caderno diário e era perceptível a sua utilidade para as crianças.

Sempre que possível, a organização do espaço-sala era modificado, colocando os alunos a trabalhar em grupo (**Anexo XLIX**) onde se ajudavam mutuamente, ou a realizar atividades em pé (**Anexo L**). A diferente disposição da sala, fazia com que a motivação aumentasse, onde havia a incentivação dos alunos para partilharem com os outros grupos os seus trabalhos.

Dado que trabalhar com a turma uma área apenas, durante todo o dia de aulas, era impensável, entendeu-se que seria uma mais-valia planificar a partir de um tema, propondo à turma atividades interdisciplinares. Planificar a partir de um tema, permitia que se abordassem matérias de diferentes áreas num só momento (**Anexo LI**), bem como articular/relacionar toda a construção do conhecimento.

AVALIAR

A avaliação é das tarefas mais complexas, e das mais importantes no processo educativo. A avaliação envolve, por parte do educador/professor, a necessidade de tomar consciência da sua ação.

Segundo as Orientações Curriculares,

“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade 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”(Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto).

A avaliação deve ser centrada na criança, de modo a que seja possível avaliar o seu crescimento. São várias, as modalidades de avaliação: formativa, diagnóstica, contínua e sumativa.

Em ambos os estágios, existia partilha, reflexão e discussão entre a equipa pedagógica, diariamente e no final de cada semana. Estas conversas informais eram de extrema importância, na medida em que, eram reunidas diversas ideias, refletindo sobre as mesmas, para assim conseguir traçar novas estratégias, com o objetivo de desenvolver todas as competências e para resolver problemas que fossem surgindo.

Na EPE, era realizada uma avaliação semana (**Anexo LII**), mas houve a necessidade de avaliar todas as atividades realizadas, diariamente, sendo elas fundamentais, para perceber e refletir sobre o que poderíamos melhorar, com o objetivo de traçar estratégias para futuras planificações.

Foi necessário recolher informações sobre o grupo e sobre cada criança, individualmente, para a realização das avaliações das aprendizagens. Foram analisadas as fichas de anamnese, os portfólios de aprendizagem, conversas informais e observação.

Sendo a avaliação do JI, primordialmente formativa, a avaliação torna-se num método “que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular nº17/ DSDC/ DEPEB/ 2007), tornando assim, a criança a própria construtora do seu conhecimento.

O instrumento utilizado pela instituição no JI, relativamente à avaliação, para a monitorização e recolha de evidências sobre o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança, é o portfólio de aprendizagens. O portfólio inclui trabalhos realizados pelas crianças nas diferentes áreas de conteúdo. Herbert (2001:2), afirma que as crianças “podem ser participantes competentes da avaliação da sua própria aprendizagem” (cit. Por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008:125)), permitindo que ela revise experiências anteriores, reflita sobre as suas expectativas, envolvendo-se na sua aprendizagem e melhoria, e sendo assim, “ao fazer isto, ajuda a criança a reconhecer os seus progressos, a comparar os seus desenhos, as suas pinturas, as suas fotografias, as suas amostras de escrita, as suas ideias passadas com as presentes” (Shore & Grace,2001, cit. por Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008:125). Todo este processo da participação da criança na sua avaliação, “implica que as

crianças pensem e comuniquem as suas escolhas e que o educador aceite e registe as razões da escolha” e isto implica que os Educadores tenham consciência de que este processo envolve um outro processo “que é o processo de tomada de consciência das suas próprias estratégias de aprendizagem.” (Azevedo e Oliveira-Formosinho, 2008:131)

Através do portfólio de aprendizagem, a equipa pedagógica, pode também observar a evolução de cada criança e desenvolver estratégias mais adequadas às suas aprendizagens.

No 1º CEB, a avaliação foi diagnóstica, “conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional” e a avaliação formativa “assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.” (Despacho normativo n.º 14/2011)

Relativamente à avaliação diagnóstica, os instrumentos utilizados foram a observação da turma, a análise aos processos de cada aluno e ainda as conversas informais com a professora cooperante. Na avaliação formativa, utilizou-se fichas de trabalho (**Anexo LIII**), fichas de auto-avaliação, que se designa pelo processo da regulação por excelência, por ser um processo interno ao próprio sujeito, e grelhas de avaliação (**Anexo LIV**).

Com a nova lei, é necessário todos os docentes terem a consciência, que é importante realizar uma avaliação sumativa que “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno”, no 1º CEB, a informação resultante deste tipo de avaliação “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.” (Decreto-Lei n.º 139/2012)

O modo de avaliação é bastante idêntico nos dois contextos e o que varia são alguns instrumentos, pois a essência é a mesma: avaliar para ajudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um futuro profissional de educação tem que ter um vasto leque de conhecimentos para assim colocar a sua prática em ação, de uma forma eficiente. Conhecer bem as características da instituição onde está inserido, as características das crianças individualmente e em grupo, das suas famílias, permite ao profissional corresponder de uma forma mais específica aos interesses e necessidades dos mesmos.

Durante os dois estágios, existiram momentos bons e menos bons, mas todos eles foram essenciais para formação da estagiária, tanto a nível profissional como pessoal. O erro permite a aprendizagem e, apesar de, no início, a estagiária se deparar com o sentimento de frustração quando tal acontecia, hoje o sentimento é de realização. A adaptação não foi de todo fácil, principalmente na EPE, onde os medos e as inseguranças estiveram muito presentes, dado ser a primeira experiência profissional.

“Entre na instituição com muito receio e medo. Estava com medo de não ser bem recebida e acolhida. Mas, a “equipa” da sala dos 3 anos, assim como a diretora e os funcionários, receberam-me extremamente bem e durante toda a semana puseram-me à vontade para tudo, o que facilitou um pouco as coisas, pois os nervos à flor da pele eram imensos. O à vontade com as crianças ainda não é muito, pois o medo de dizer ou fazer algo de errado ainda continua presente. Por vezes sinto-me um pouco com mãos e pés atados quando estou na sala, por não saber ainda muito bem como lidar com eles e mais uma vez com medo de não fazer as coisas da melhor maneira ou de não saber lidar com alguma situação.”
(PR, 19/02/12-Anexo LV)

Com o objetivo de desenvolver uma consciência sobre os seus pontos a melhorar e de avaliar tanto a si mesma, como a prática educativa, a estagiária utilizou alguns instrumentos para essa finalidade, como por exemplo o PR.

A estagiária realizava reflexões e avaliações, semanalmente, onde ficava registado todo o seu desenvolvimento. Como nos refere Carvalho (cit. por Craveiro, 2004:47), a reflexão é “um instrumento essencial ao desenvolvimento do pensamento e da ação do docente”. De facto, a reflexão levou a um crescimento por parte da estagiária pois, através da mesma, era possível perceber o que melhorar na prática, sendo também uma forma de avaliação do grupo.

Outra forma de avaliação que desejamos salientar no contexto de 1ª CEB foi realizada em parte pelo par pedagógico, porque em todas as intervenções da estagiária, preenchia uma grelha de acompanhamento. O facto de existir um par

pedagógico, permitiu uma percepção diferente e uma avaliação mais direta sobre a estagiária, fazendo com que a mesma se consciencializa-se sobre as suas lacunas.

“(...) mas o meu par pedagógico, depois de me ter observado, chamou-me atenção por causa da colocação da voz. Apesar de não ter conseguido, enquanto dava a aula, perceber que não estava a colocar a voz da melhor forma, nas próximas intervenções vou ter mais cuidado e tentar melhorar.” (Reflexão nº 4-1ºCEB-Anexo LVI)

Também, em todas as orientações tutoriais, a estagiária refletia sobre a sua prática educativa, juntamente com as outras estagiárias e com a orientadora de estágio.

Ambas as experiências tiveram um grande impacto a todos os níveis na estagiária. O que antes era causa de um grande receio, foi ultrapassado por uma confiança conquistada pelas vivências no meio educativo. Com a ajuda dos documentos investigados, nomeadamente o PE, o RI, o plano anual de atividade, o projeto pedagógico e as caracterizações dos grupos, e o apoio fundamental da equipa pedagógica, a estagiária conseguiu adaptar-se ao ritmo e funcionamento de ambas as instituições e dos grupos em questão.

“A confiança em nós depositada pela professora cooperante, a disponibilidade e a liberdade de execução foram também três fatores, extremamente importantes nesta estreia.” (Reflexão nº2-1ºCEB- Anexo LVII)

De realçar também, que a experiência vivenciada no JI permitiu à estagiária levar consigo uma bagagem de conhecimentos fulcrais e facilitadores para a experiência no 1ºCEB. A interação com os alunos e a organização de materiais, já não eram elementos estranhos para a estagiária, havendo uma preparação mais cuidada e antecipada.

Assim sendo, e como referido anteriormente, o profissional de educação deve absorver todas as condicionantes do seu meio envolvente e, de uma forma eficiente, utilizar esse conhecimento para a sua prática.

O envolvimento parental é dos pontos mais importante na EPE, pretendendo-se que a família e a instituição trabalhem juntos. Ao longo de toda a prática, a estagiária sentiu dificuldade na elaboração de atividades envolvendo os pais. Contudo, foram realizadas diversas atividades, pois os pais sempre estiveram muito presentes nas atividades da sala, tendo realizado duas atividades diretamente com uma mãe, embora estas não tivessem sido da nossa iniciativa. Partiam, no entanto, das diversas conversas entre a equipa pedagógica.

“Devia ter feito um estudo mais intensivo sobre o contexto sócio-gráfico de todas as famílias, para assim perceber o que cada pai poderia ir à sala fazer, pois poderia ter proposto muitas atividades a esse nível, dado que o envolvimento dos pais na sala é bastante importante para todo o trabalho realizado com as crianças. Quando algum pai/mãe, ou até mesmo avós, iam à sala, as crianças ficavam

muito contentes e perguntavam imensas vezes quando é que os pais iam à sala ajudar.” (Portefólio Reflexivo,8/06/12 – Anexo LVIII)

Como forma de integrar a comunidade educativa, foram realizadas duas manhãs recreativas, o dia do pai e o dia da mãe. Foram sentidas algumas dificuldades por parte das estagiárias, relativamente ao tempo, tendo sido este um fator que limitou a organização de mais atividades coletivas.

No que diz respeito ao 1ºCEB, o envolvimento parental foi realizado de uma maneira não presencial. Ao contrário do JI, os pais não participavam na sala de aula, mas cooperavam no fornecimento de materiais para algumas atividades realizadas. A comunicação entre os Encarregados de Educação e a Professora Cooperante era feita, essencialmente, através da caderneta escolar, havendo lugar também à realização de reuniões.

É relevante constatar a aprendizagem que a experiência nas duas valências proporcionou.

Na articulação entre a EPE e o 1º CEB há que colocar o enfoque nos educadores de infância e professores deste nível de ensino e na necessidade de investirem na noção de sequencialidade progressiva, contemplando de igual maneira a especificidade de cada valência. Deste modo, a dupla habilitação, beneficia a mobilidade dos docentes que “permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos aos sistema educativo e da respectiva trajetória profissional.” (Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro)

Assim, toda a experiência adquirida nas duas valências terá extrema importância no futuro. É notório um crescimento e desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, baseado em aprendizagens e vivências enriquecedoras, que perduraram sempre. Sem dúvida uma experiência extremamente gratificante mas, contudo, nunca suficiente para adquirir todo o tipo de conhecimento, pois um profissional da Educação está sempre aprender.

Será que nos encontramos preparadas para iniciar este desafio? Será que o tempo de estágio foi o suficiente para uma profissionalização consciente? Será que iremos ser capazes de articular a EPE com o 1º CEB de modo dinamizador? Eis algumas interrogações que nos conduzem a desafios que iremos enfrentar com toda a coragem, humildade e saber...

Toda esta reflexão foi crucial, bem como a formação inicial, apresentando-se como modos de preparação da estagiária face ao futuro que se avizinha. Como? Na medida em que os desafios deste ciclo de estudos vão acompanhar a futura

profissional da educação em todo o seu percurso, propiciando assim a um desenvolvimento tanto pessoal como profissional. Deste modo, averigua-se o quão é essencial o agente educativo preocupar-se em querer saber mais, em querer arranjar estratégias diversificadas, em querer entender a melhor forma para motivar os alunos, pelo que em todo o seu caminho não deve deixar de perseguir e praticar aquilo que se espera de um professor investigador.

Parafraseando Gonçalves (2006: 108):

“o Conhecimento/Reflexão é uma actividade imprescindível a todo aquele que deseja ocupar lugar no centro da vida, assumindo-a condignamente e de forma reflectida. Só assim o seu pensamento se harmonizará com a sua acção e os seus valores; a sua teoria com a sua prática. A Educação que a partir da Inquietude chega ao Conhecimento (já para não pensar em Sabedoria) não é, pois, uma actividade que seja útil e benéfica a alguns e inútil e pernicioso a outros. Ela é necessária a todos, uma vez que faz parte da condição essencial do Homem o reflectir, o analisar criticamente os trilhos pelos quais se deve conduzir”.

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.

AUSUBEL, D., NOVAK, J. D., HANESIAN, H., (1980) *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda, 1980

AZEVEDO, A. e OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008) - *A Documentação da Aprendizagem: A voz das Crianças* In Oliveira-Formosinho (org.) *A Escola Vista pelas Crianças*, Porto: Porto Editora.

BECKER, F., (2001) – *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora.

BELL, J. (1997), *Como realizar um projeto de investigação- Um Guia para a pesquisa em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos Métodos*, 1ª ed, Porto: Porto Editora.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (2010), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos Métodos*, Porto: Porto Editora.

CABANAS, J. (2002), *Teoria da educação – Conceção antinómica da educação*, Porto: Edições ASA.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CRAVEIRO, C. (2004) “A observação e o registo educacional: um tópico para formação reflexiva no âmbito da supervisão”. *Saber (e) Educar*. Nº 9 Porto: ESEPF, p. 47-61.

CRAVEIRO, C. (2007), *Formação em Contexto – Um Estudo de Caso no âmbito da Pedagogia da Infância*, Braga, Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, apresentada ao Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

DEVRIES, R. [et all] (2004) – *O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed.

GONÇALVES, D. (2006). “Da Inquietude ao Conhecimento”. *Saber Educar* nº 10. Porto, ESEPF, pp. 101-109.

GONÇALVES, D. (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*, Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.

GRONLUND, N., Linn, R. (1990). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan Publishing Company.

HOHMANN, M., WEIKART, D. (1997) - *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

HOHMANN, M., WEIKART, D. (2009) – *Educar a Criança*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KATZ, L., CHARD, S. (1997) *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LOPES, J. C. (2010) *Supervisão e Avaliação da Formação: Metodologias para avaliação de competências no processo formativo*. Espanha: Universidade de Salamanca. Tese de Doutoramento.

SHORES, E.; GRACE, C. (2001) *Manual de Portfólio – Um guia passo a passo para o professor*, Porto Alegre: Artmed.

SILVA, A.; PINTO, J., (1986) *Metodologia das ciências sociais*. 2ª ed. Porto : Edições Afrontamento.

ME (2002), *Organização da Componente de Apoio à Família*, Lisboa, ME.

ME (1998) *Qualidade e Projecto na Educação pré-Escolar*, Lisboa, ME.

OLIVEIRA, I. e SERRAZINA, L. (2002), *A Reflexão e o Professor como Investigador*, In GTI (Org.), *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*, Lisboa: AMP.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1996) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

PARENTE, C. (2002) Observação: um percurso de formação prática e reflexão, In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*, Porto: Porto Editora.

PONTE, J.; SERRAZINA, L. (2002) - *Didáctica da matemática do 1º ciclo*, Lisboa: Universidade aberta.

ROGERS, C. (1977) – *Tomar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

ROLDÃO, M. (1994), *O pensamento concreto da criança: Uma perspetiva a questionar o currículo*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

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

TRINDADE R., COSME A., BALDAIA A., (2001) - *Pensar o ensino básico*, Porto: Profedições.

VASCONCELOS, A. (1997) *Ao redor da Mesa Grande - A Prática Educativa*, Porto: Porto Editora.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1998) *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva-Publicações, Lda.

Legislação:

Decreto- Lei nº5/1997, de 10 de fevereiro.

Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto.

Decreto-lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril

Despacho normativo n.º 14/2011, de 18 novembro.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Decreto-Lei nº 51/2012, de 5 de setembro.

Lei de Bases - nº46/48, de 14 de outubro.

Circular nº17/ DSDC/ DEPEB/ 2007.

Documentos das Instituições:

Projeto Curricular de Escola

Projeto Curricular de Turma

Projeto Educativo

Regulamento Interno

Anexos

Anexo II – Gráficos

Gráfico a) Sexo das crianças

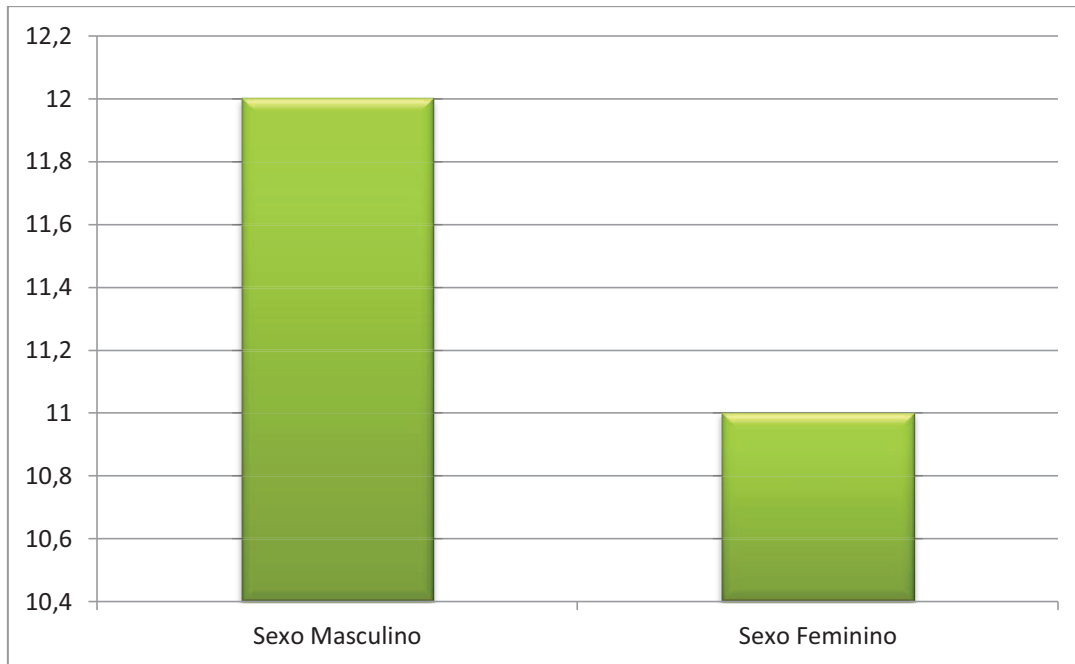
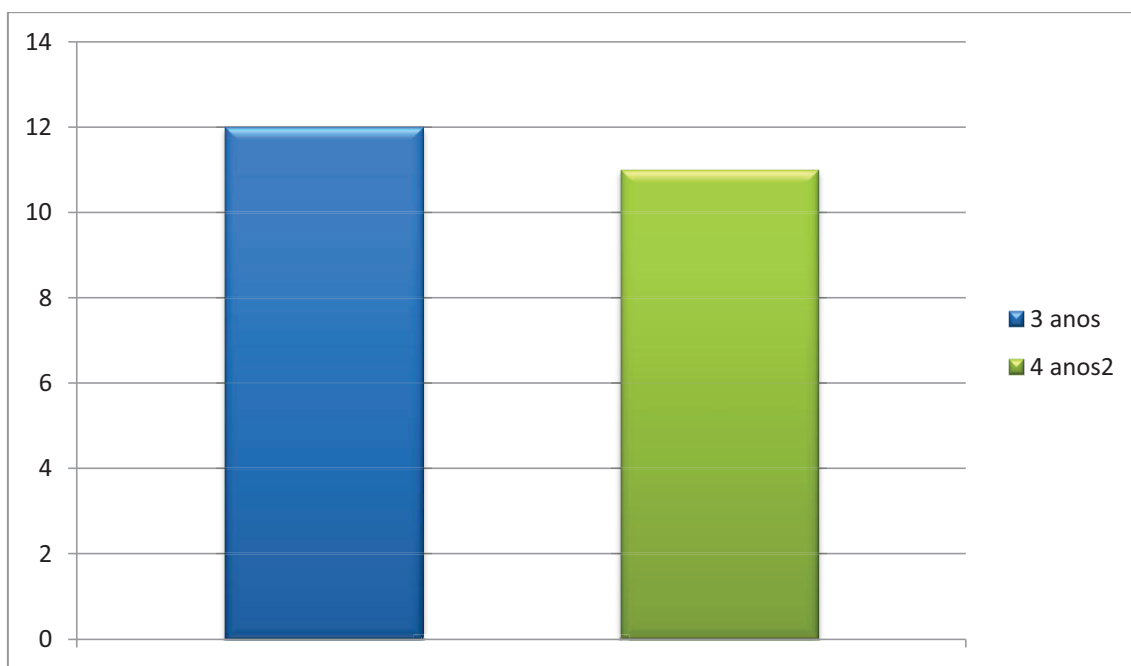
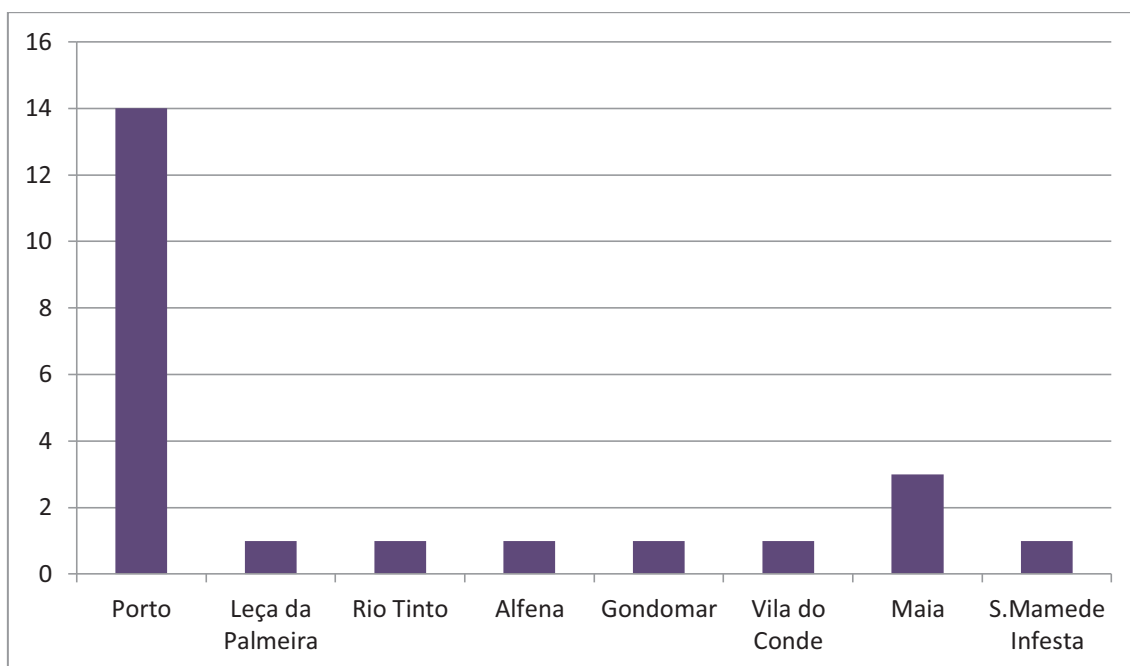


Gráfico b) Idade das Crianças



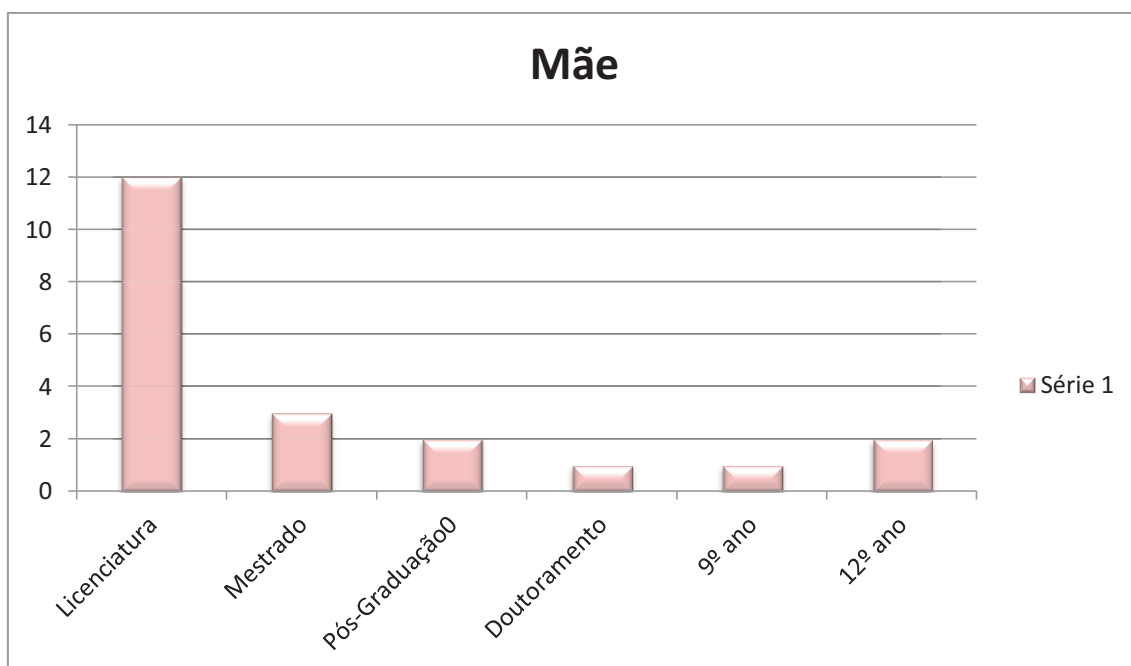
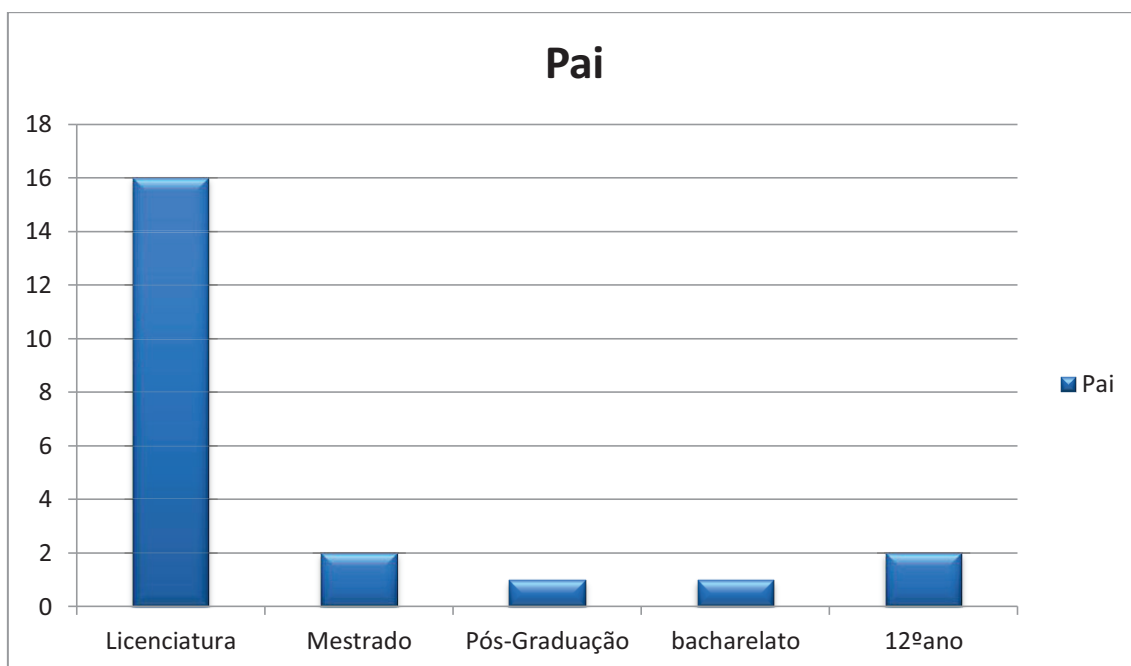
Relativamente às idades das crianças, existem 12 crianças com 3 anos de idade e 11 com 4 anos de idade. É importante referir que todas estas crianças nasceram no ano de 2008, excepto uma que nasceu no ano de 2009.

Gráfico c) Área de Residência



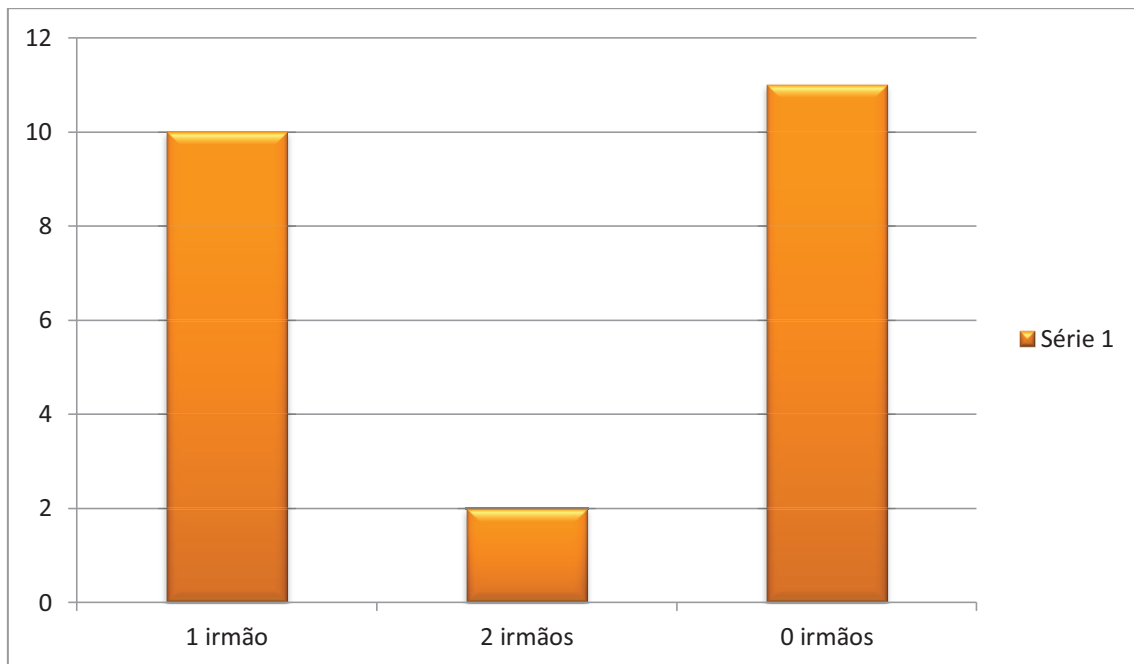
É importante saber esta informação, para perceber se as crianças realizam viagens longas e perceber se isso se reflecte nas atividades da sala. É importante perceber que as crianças que não moram perto do Colégio, vivem noutras localidades, pois podem trazer para a sala culturas diferentes o que é bastante interessante para o resto do grupo. Como se pode observar, as crianças residem, maioritariamente, na área metropolitana do Porto.

Gráfico d) Habilitações Académicas dos Pais



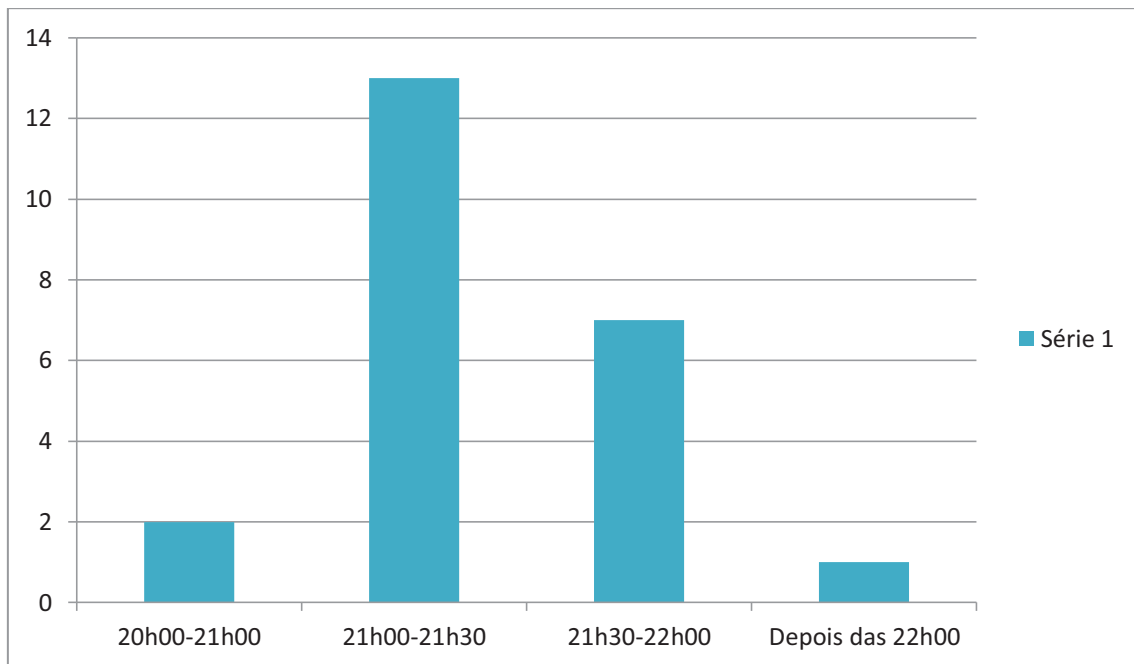
As habilitações literárias dos pais são na maioria Licenciaturas. É importante referir que uma criança entrou a meio do ano e a ficha não se encontrava preenchida.

Gráfico e) Número de Irmãos



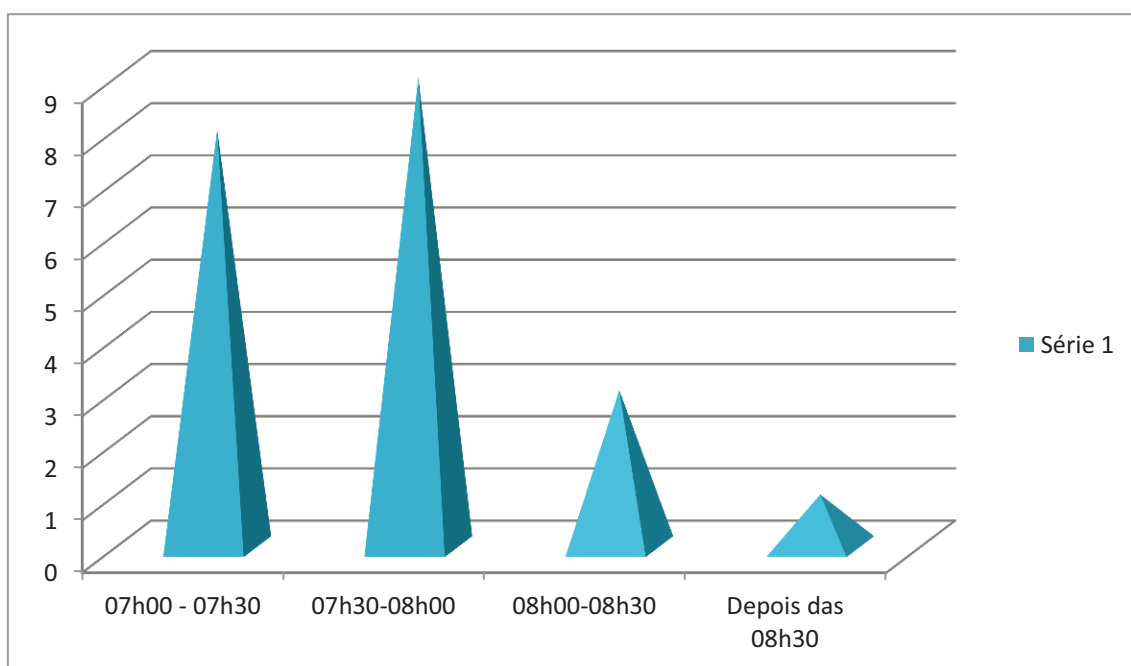
Em relação ao número de criança através do gráfico podemos observar que a maior parte das crianças do grupo dos 3 anos não tem irmãos, duas crianças têm dois irmãos e as restantes apenas um irmão. Este aspecto torna-se importante pois permite às crianças da sala que têm irmãos mais velhos que os ajudem nas aprendizagens e dificuldades.

Gráfico f) Hora de deitar



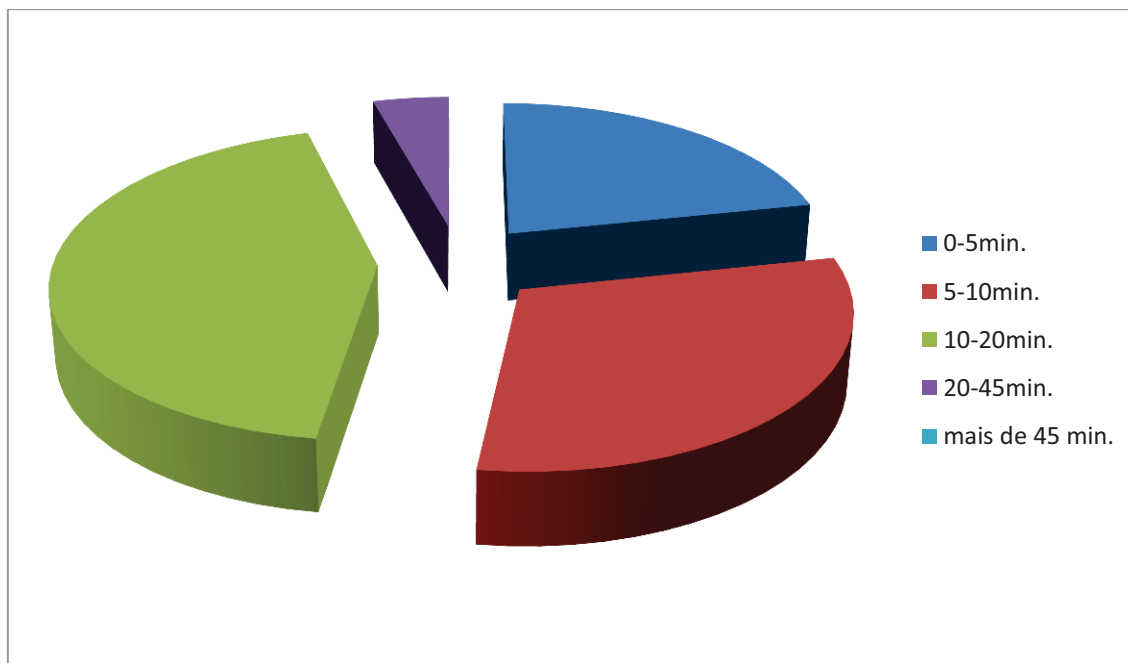
É importante saber a que horas as crianças se deitam para saber quantas horas dormem. Na sala dos três anos, maioritariamente deitam-se entre as 21h00-21h30. Apenas duas crianças se deitam depois das 22h00.

Gráfico g) Hora que acorda durante a semana



É importante referir este ponto para perceber se as crianças acordam cedo e para articular com as horas a que se deitam, para assim percebermos quantas horas dormem por dia. O número de horas que dormem é fundamental para a concentração nas atividades.

Gráfico h) Tempo que demora a chegar ao colégio



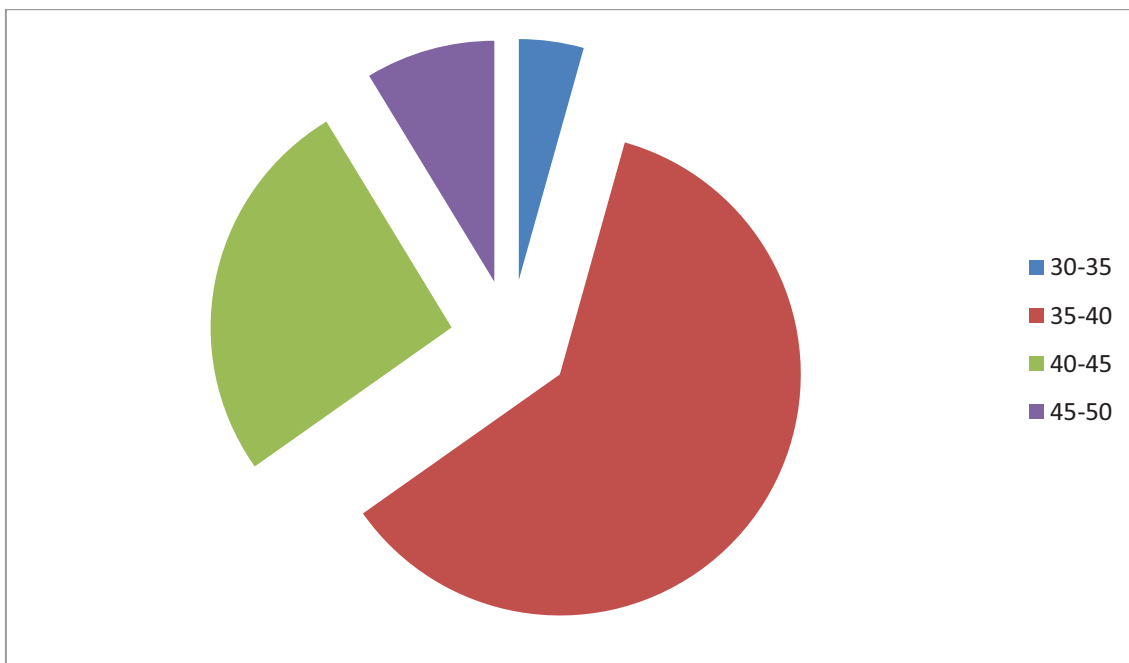
O tempo que demoram a chegar ao Colégio está diretamente ligado à área de residência. No entanto, quase todas as crianças demoram cerca de 10-20 minutos a chegar ao Colégio, o que demonstra que a maioria das crianças reside perto do Colégio.

Tabela i) Profissão dos pais

PAI	MÃE
Gestor	Gestora
Farmacêutico	Comerciante
Enfermeiro	Assistente Técnica
Professor de Inglês	Advogada
Psicólogo e Terapeuta da Fala	Assistente Social
Médico Dentista	Advogada
Empresário	Assistente Técnica
Coordenador de Vendas	Cabeleireira
Engenheiro Técnico	Desempregada
Gestor	Professora
Engenheiro Electrotécnico	Formadora/Gestora
Médico	Técnica de Tráfego
Diretor de Unidade de Negócio	Diretora de Exportação
Advogado	Advogada
Técnico de Investigação	Investigadora Científica
Engenheiro Civil	Economista
Médico	Médica
Médico Psiquiatra	Professora/Enfermeira
Técnico de Construção Civil	Auxiliar de Educação
Engenheiro Informático	Delegada de Informação médica
Assessor de Direção Financeira	Administrativa
Bolseira de Investigação	Diretor Financeiro

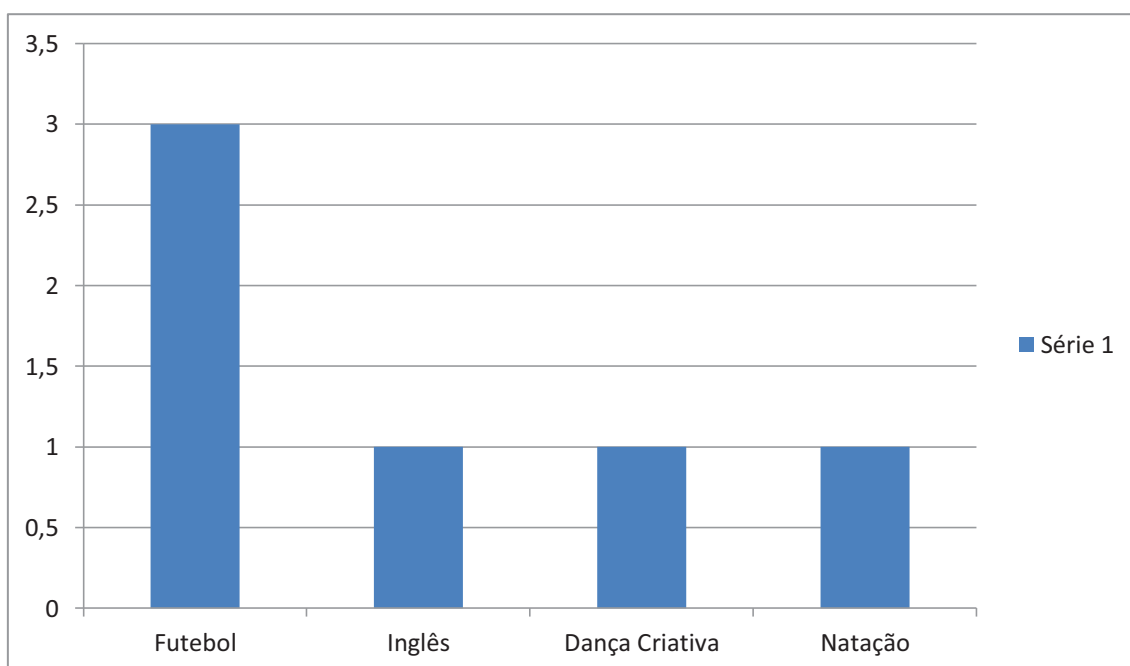
É importante saber a profissão dos pais, pois podem ser uteis na sala devido à sua profissão. Encontrar diversas profissões e colocar em gráfico não seria a melhor opção. Posto isto, podemos observar que o nível socioeconómico é médio-alto.

Gráfico j) Idade dos Pais



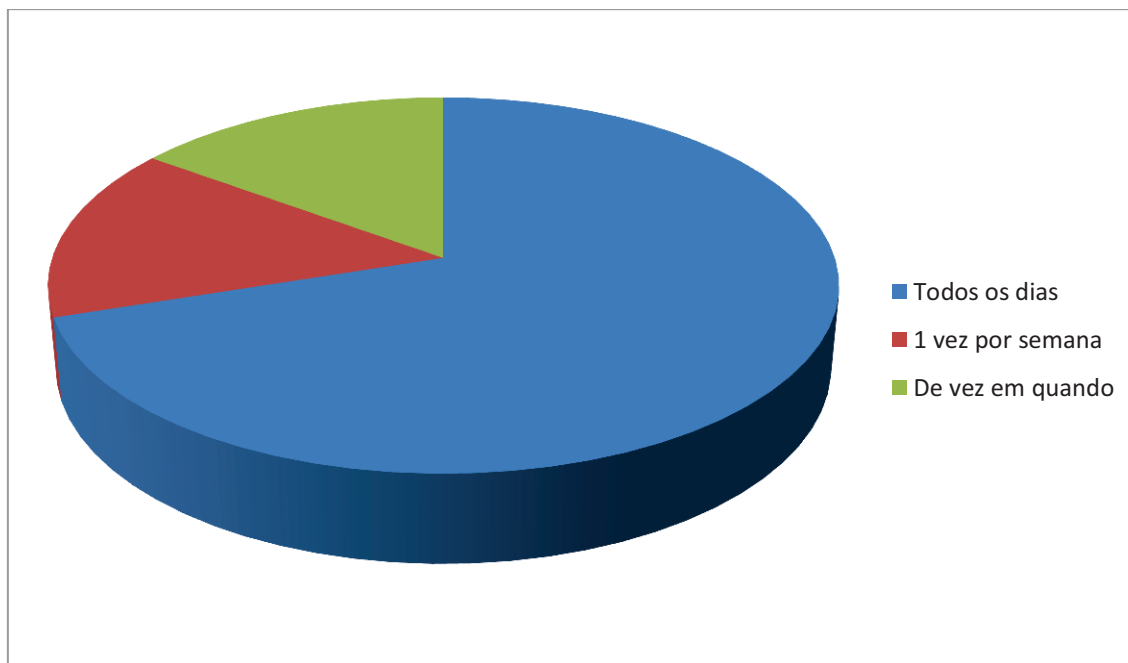
No que diz respeito às idades dos pais, estes encontram-se na maioria na casa dos 40-45 anos, logo são pais relativamente jovens.

Gráfico k) Participação em atividades extra curriculares



A realização destas actividades as crianças conhece outro tipo de ambiente educativo e experimentam novas aprendizagens que as desenvolvem a nível social e cultural. São atividades realizadas no colégio, menos a natação.

Gráfico I) Frequência de almoço no colégio



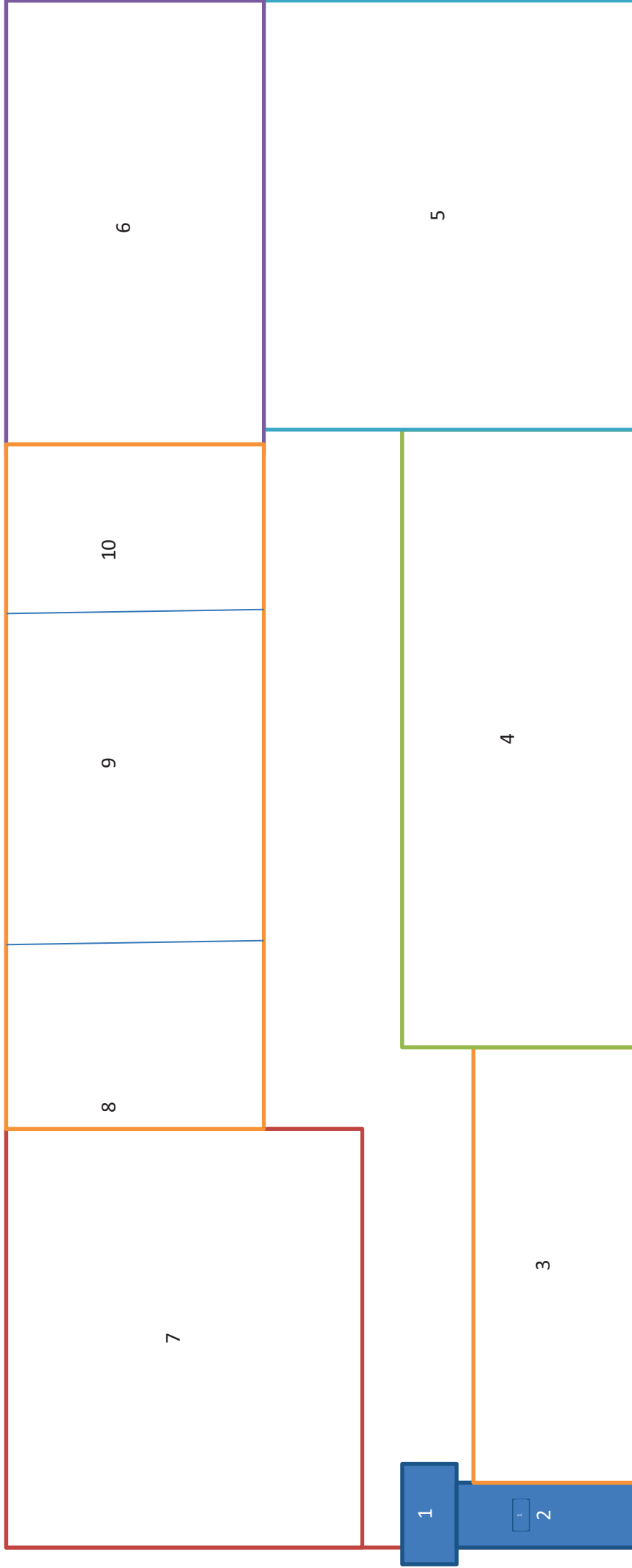
Anexo III – Exemplo de uma grelha de avaliação

Data: 9/04 a 14/04

Avaliação das crianças – como utilizam o material de desenho

Nome das crianças	Utiliza várias cores		Utiliza apenas uma cor		Pega no lápis de forma correta		
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Às vezes
A.	x			x	x		
A.		x			x		
B.				x	x		
C.							x
C.	x			x			x
E.	x			x	x		
J.	x			x	x		
J.P.					x		
J.P.	x			x	x		
M.I.	x				x		
M.R.							
M.L.				x	x		
M.	x			x	x		
G.					x		
T.A.	x					x	
T.C.							x
T.R.							
G.	x				x		
M.	x				x		
S.	x				x		
S.							x
V.	x				x		
M.C.	x				x		

Anexo IV – Planta da Sala antes e depois

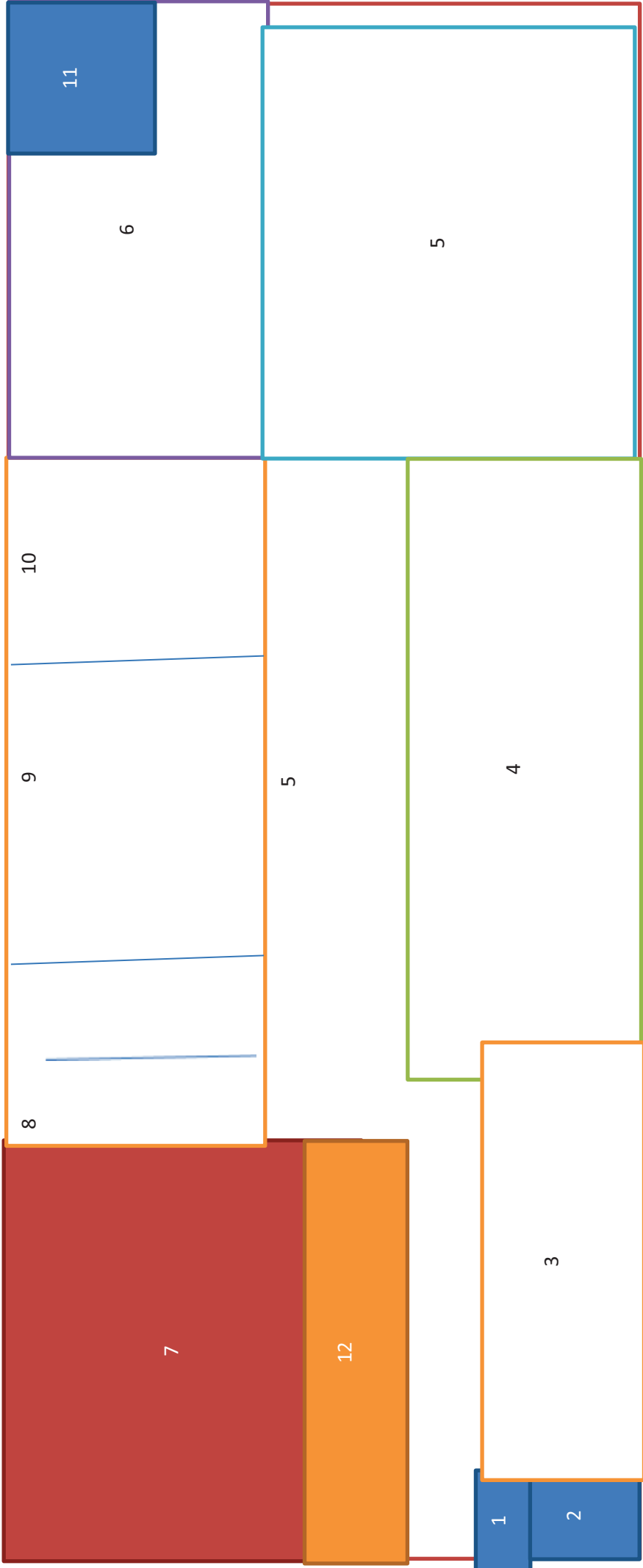


Legenda antes:

- 1- Porta
- 2- Armário
- 3- Área das coisa bonitas
- 4- Área do recorte e colagem/Área do desenho
- 5- Área da biblioteca
- 6- Área da expressão plástica
- 7- Área da casinha
- 8- Área da garagem e das construções
- 9- Área do acolhimento
- 10- Área dos jogos

Legenda depois:

- 1- Porta
- 2- Armário
- 3- Área das coisa bonitas
- 4- Área do recorte e colagem/Área do desenho
- 5- Área da biblioteca
- 6- Área da expressão plástica
- 7- Área da casinha dos sete cabritinhos
- 8- Área da garagem e das construções
- 9- Área do acolhimento
- 10- Área dos jogos
- 11- Área da Pintura
- 12- Área da Música



Anexo V– Exemplo de Incidente Crítico

Registo de incidente crítico

Nome da criança: B.

Idade: 3/4 anos

Data: 8/5/2012

Observadora: Teresa (estagiária)

Incidente:

Após terem realizado uma experiência, foi-lhes proposto fazerem o registo gráfico da mesma. A estagiária chamou a criança B. para realizar a tarefa. A criança senta-se e a estagiária vai buscar a fotografia do B. para ele colar no seu registo. *“Cola a tua fotografia B.”* À qual o B. diz: *“Não! Eu quero escrever o meu nome. Vou buscar o meu nome!”* Após ter ido buscar o nome a estagiária pergunta: *“Consegues escrever sozinho o teu nome?”* B. responde: *“Não, tem letras difíceis.”*

Comentário: A estagiária ajudou o B. a escrever o início do nome e depois o B. escrever o resto sozinho. Isto mostra-nos que a vontade de saber e conseguir escrever o seu nome é muito grande, pois teve a autonomia de se levantar e ir buscar o seu nome, sem que ninguém lhe dissesse. Talvez o facto de a educadora ter colocado na sala o quadro dos nomes, isso o tenha alertado mais para começar a escrever o nome. A partir de agora o B. começará a escrever o seu nome nos trabalhos.

Registo de incidente crítico

Nome da criança: J.

Nome da criança: V.

Idade: 3/4 anos

Data: 16/05/2012

Observadora: Teresa (estagiária)

Incidente

A J. e o V. estão no acolhimento quando começam a ter uma pequena “discussão” sobre a identificação do número 7 e o número 6, pelos dedos das mãos. J. diz “*O número 7 é assim com estes dedos!*” Ao qual o V. responde “*Não, não! Assim é 6! 7 é assim (e mostra os dedos)*” Ao ver toda esta situação a estagiária foi à beira deles e inicialmente perguntou o que se estava a passar e depois explicou. Fez a contagem de dedos com as duas crianças, tanto do número 7, como do número 6, para assim ambos entenderem

.

Comentário

Através deste registo, podemos verificar que ambas as crianças fazem a associação da imagem (mão), relativamente ao número. A estagiária explorou, através de um jogo de matemática, a associação do número à imagem, colocando a imagem da mão ao lado do número. Isto mostra também, o interesse por parte das crianças relativamente ao jogo. Ambas mostram que já sabem os números (pelo menos até 10), assim como fazer a contagem pelos dedos. A criança J. estava certa no que dizia e mostrou querer ajudar o amigo a perceber, pois sempre que o amigo dizia que não era assim, ela contava pelos dedos, para ele entender. Após a explicação da estagiária o V. entendeu o que estava errado.

Anexo VII – Registos fotográficos



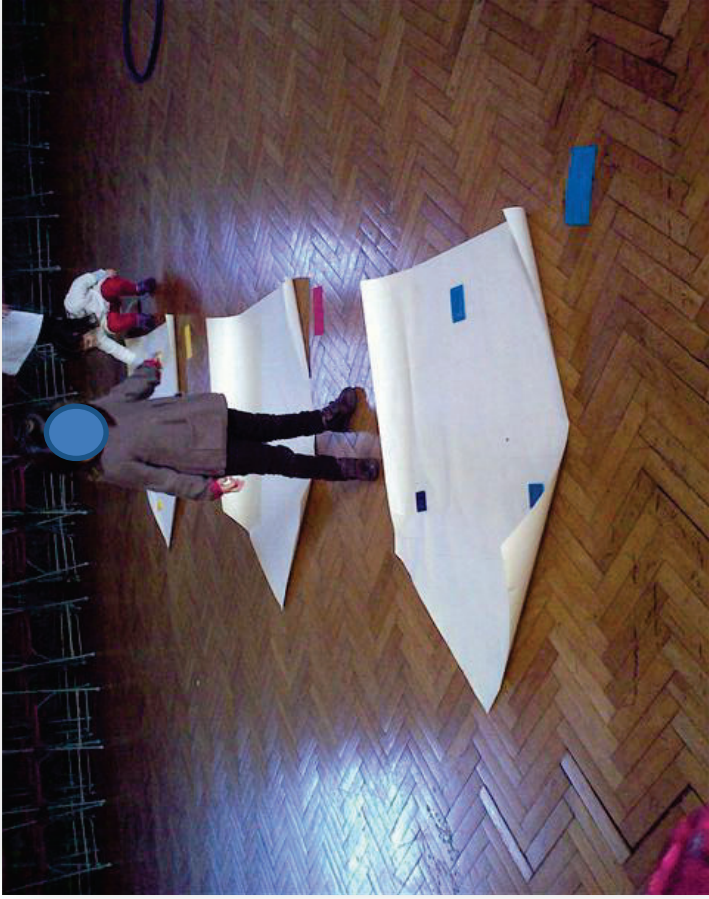
Reconto da história
“Os três porquinhos”



Realização do jogo de
matemática dos sete
cabritinhos



Colagem de figuras
geométricas



Jogo de matemática – as
figuras geométricas – na
sessão de movimento



Pintura do Trono



Experiência dos sabonetes

Anexo VIII – Grelha de observação

Nome das crianças	Participou			Não Participou
	Com ideias	Com instrumentos musicais	Nas atividades propostas	
A.	x	X	x	
A.	x	X	x	
B.	x		x	
C.	x		x	
C.			x	
E.	x	x	x	
J.		x	x	
J.P.	x	x	x	
J.P.	x		x	
M.I.	x	x	x	
M.R.			x	
M.L.	x		x	
M.	x		x	
G.	x	x	x	
T.A.	x		x	
T.C.	x	x	x	
T.R.	x	x	x	
G.	x	x	x	
M.	x		x	
S.	x	x	x	
S.	x	x	x	
V.	x		x	
M.C.	x	x	x	
A.	x	x	x	

Anexo IX – Planificação/avaliação da semana com as crianças



Tabela de Avaliação e Planificação (O que queremos fazer) com as crianças



Preenchimento da Tabela da Planificação Semanal

Anexo X – Excerto de um Portfólio da Criança

DATA DO TRABALHO: Abril 2011

DATA DA ESCOLHA: Maio de 2011

ESCOLHA REALIZADA POR: Criança



COMENTÁRIO DO EDUCADOR: Como é possível perceber pelo comentário da Joana, ela demonstra saber identificar cada um dos instrumentos, até mesmo pelo som, pois o último instrumento ela não se lembra do nome, mas sabe que tem um som forte. Neste trabalho a Joana tinha que fazer a sequência dos instrumentos que tinham sido tocados, colocando-os pela respectiva ordem. A Joana fez a sequência com alguma facilidade, mostrando assim ter uma boa capacidade de memorização.

DIÁLOGO COM A / COMENTÁRIO DA CRIANÇA: “É o trabalho dos instrumentos musicais. Primeiro é a bateria, depois é o reco-reco, depois é os pratos, depois o xilofone, depois é o triângulo, depois as maracas e o outro tem um barulho muito esquisito, forte.”

INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO PRESENTES: Identifica os instrumentos. Faz a sequência dos instrumentos. Identifica o som dos instrumentos.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO:

ÁREA DE CONTEÚDO:



Anexo XI – Grelha de acompanhamento da prática profissional

Grelha de acompanhamento da prática profissional

1.Insuficiente	2.Suficiente	3.Bom	4.Muito Bom	5.Excelente
0-9	10-13	14-16	17-18	19-20

Deve ser entendida como um instrumento de ajuda/apoio para o processo de aprendizagem e de reflexão sobre a prática educativa.

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5	NO
Domina os conteúdos que ensina				X		
Relaciona a explicação com os interesses dos alunos			X			
Apresenta analogias, comparações e exemplos			X			
Explicita, passo a passo, a sua proposta					X	
Enfatiza os pontos-chave que o aluno deve compreender e assimilar				X		
Mobiliza os saberes de forma integrada				X		

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

	1	2	3	4	5	NO
Coordena adequadamente os ritmos de ensino aprendizagem na sala de aula				X		
Espera que haja silêncio para explicar				X		
Comunica de forma assertiva				X		
Motiva os alunos para a actividade				X		
Adequa a actividade aos conhecimentos prévios dos alunos				X		
Utiliza materiais didácticos adequados aos alunos					X	
Percebe quando algum aluno fica confuso e esclarece antes de avançar				X		
Expressa-se com fluência e correcção linguística				X		
Adequa o discurso à competência linguística dos alunos				X		
Revela coerência e firmeza na gestão das regras estabelecidas, na sala de aula				X		
Anima os alunos para que estes: expressem opiniões, coloquem dúvidas e perguntas				X		
Solicita aos alunos analogias e comparações com o seu dia-a-dia						X
Utiliza adequadamente a voz				X		
Gere, adequadamente, a sua movimentação no espaço				X		
Revela flexibilidade face a situações não previstas			X			

3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

	1	2	3	4	5	NO
Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos					X	
As questões exigem não só recordar mas também reflectir				X		
Concede ao aluno o tempo necessário para responder				X		
As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa				X		
Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou completar				x		

4- A INTERACÇÃO COM OS ALUNOS

	1	2	3	4	5	NO
Manifesta sentido de humor				X		
Mostra interesse por todos os alunos				X		
Procura que os mais tímidos intervenham				X		
Demonstra serenidade				X		
Escuta pacientemente e com atenção				X		
Elogia de forma apropriada				X		
Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos				X		
Não permite que a turma ria de um aluno					X	
Ajuda o aluno a pensar e a actuar por si mesmo				X		
Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal anima o aluno a ser curioso e criativo				X		
Sabe resolver conflitos que possam surgir					X	
Recorda oportunamente as regras estabelecidas				X		

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

	1	2	3	4	5	NO
Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa				X		
Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa				X		
Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles						X
Responde construtivamente ao acompanhamento						X

Observações:

Como é possível verificar com a segunda grelha de acompanhamento, a estagiária Ana tem vindo a evoluir de uma forma muito positiva. A sua prática educativa e as estratégias que tem vindo a utilizar tem melhorado bastante, mas com o tempo penso que será possível melhorar ainda mais.

NOME DA PESSOA QUE ACOMPANHO:

ASSINATURA: Teresa Fernandes

Data: 01-12-2012

* Preencher uma vez por mês

Anexo XII – Exemplo de uma reflexão semanal

Reflexão nº 1

O balanço que retiro desta primeira semana de estágio é positiva. Todos fizeram com que me sentisse integrada na escola e na turma.

O objetivo principal desta semana era observar. Estive muito focada na forma como a professora interagiu com os alunos, como lidava com cada um deles, na turma em si e em cada aluno individualmente. Um dos primeiros objetivos era fazer uma observação e refletir sobre a mesma, na medida em que a minha prática profissional vá de encontro a toda a turma. Durante esta semana, a professora cooperante deu-nos também a possibilidade de interagir com a turma. Observar os alunos a realizar exercícios, ter um contacto mais perto e ajudá-los foi extremamente importante, pois fez com que tivesse um contacto mais direto com cada um deles e que houvesse um a vontade e partilha por ambas as partes. E foi isso que senti e que me fez ficar menos nervosa nesta primeira semana.

Posto isto, outro dos objetivos a que me propus foi, juntamente com a minha colega de estágio, analisar as fichas individuais de cada aluno, para ficar a conhecer melhor o seu meio sócio-económico e cultural. É de extrema importância conhecer a realidade em que cada aluno está inserido para uma melhor intervenção da minha parte.

Apesar de me sentir integrada na turma, existe sempre uma insegurança que permanece, pois tenho medo de errar, de não conseguir prender a turma, de não conseguir explicar bem o que estou a tentar transmitir. É certo que todos estes medos são naturais, por parte de quem se está a estrear nesta prática, mas certamente que irei ter a ajuda da professora cooperante, que durante esta semana sempre se mostrou muito disponível para nos ajudar e esclarecer, assim como dos alunos que se mostraram muito receptivos.

Para finalizar, e um dos objetivos a que me proponho durante todo este estágio é dar sempre o meu melhor em tudo, aprender com a professora cooperante e com os alunos e transmitir todo o conhecimento adquirido até então.

Anexo XIII – Registo fotográfico: Trabalho em grupo



Anexo XIV – Tabela sócio cultural dos pais

Mãe		Pai	
Profissão	Habilitações	Profissão	Habilitações
Arquiteta	Licenciatura	Advogado	Mestrado
Coord. Apoio Técnico	Bacharelato	Coord. Apoio Cliente	Bacharelato
Sem Informação	6º ano	Sem Informação	9º ano
Empresária	Licenciatura	Gestor de Empresas	Bacharelato
Sem Informação	Licenciatura	Sem Informação	Mestrado
Arquiteta	Licenciatura	Eng. Agro Pecuário	Licenciatura
Empresária	Licenciatura	Empresário	Licenciatura
Empresária	12º ano	Empresário	12º ano
Desenhadora	Sem Informação	Técnico de Vendas	Sem Informação
Emp. Balcão	4º ano	Emp. Loja	11º ano
Advogada	Licenciatura	Economista	Licenciatura
Médica	Licenciatura	Gestor	Licenciatura
Cabeleireira	Sem Informação	Coord. Vendas	12º ano
Administrativa	12º ano	Eng. Informático	Licenciatura
Gestora	Licenciatura	Gestor	Mestrado
Desempregada	Licenciatura	Sem Informação	Sem Informação
Empresária	Licenciatura	Empresário	Licenciatura
Emp. Loja	12º ano	Assist. Técnico	Sem Informação
Doméstica	9º ano	Coord. Vendas	12º anos
Assist. Técnica	12º ano	Empresário	Licenciatura
Gestora	Mestrado	Economista	Mestrado
Coord. Apoio Técnico	Bacharelato	Coord. Apoio Cliente	Bacharelato
Sem Informação	6º ano	Sem Informação	9º ano
Empresária	Licenciatura	Gestor de Empresas	Bacharelato
Sem Informação	Licenciatura	Sem Informação	Mestrado

Anexo XV –Tabela de Planificação

PLANIFICAÇÃO SEMANAL				
2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
				
				
				

Intenções Pedagógicas:

- ⇒ Demonstrar sentido estético;
- ⇒ Participar em diálogos;
- ⇒ Desenvolver a linguagem e a comunicação;
- ⇒ Demonstrar imaginação e criatividade;
- ⇒ Explorar e manipular diferentes materiais e texturas;
- ⇒ Saber mais acerca das coisas do mundo;
- ⇒ Demonstrar atitudes que visem o sentido da partilha.
- ⇒ Realizar movimentos de motricidade fina;
- ⇒ Realizar movimentos que impliquem a coordenação óculo-manual;
- ⇒ Conhecer e nomear instrumentos identificando qual o grupo a que correspondem (sopro, precursão, cordas e teclas);
- ⇒ Realizar sequência de imagens dos instrumentos de cordas que escutou.
- ⇒ Realizar exercícios de correspondência termo a termo;
- ⇒ Realizar jogos tradicionais;
- ⇒ Plantar bolbos;
- ⇒ Festejar o Dia do Pai.

Anexo XVI – Planificação Semanal

Legenda:



Área de Formação Pessoal e Social

Área de Conhecimento do Mundo

Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

Domínio da Matemática

Expressão Motora

Expressão Dramática

Expressão Plástica

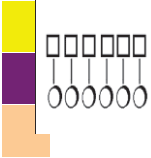
Expressão Musical

Planificação de 19 a 23 de Março

Dia do Pai
Almoço e jogos tradicionais



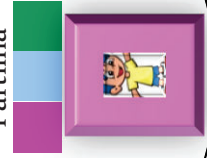
Correspondência termo a termo das famílias dos instrumentos musicais



Decoração das capas dos trabalhos



Caminhada da Quaresma - 4ª Semana
Partilha



Visita do pai do António
- Continuação das casas dos três porquinhos



Visita da mãe da Sofia
Plantação de Bolbos



Hora do Conto com a mãe do Vicente - "A que sabe a Lua?" / "Ruca arruma os seus brinquedos."



Celebração Pascal -
Partilha do pão entre as crianças do Jardim de Infância



Visita da tia do Guilherme -
Som, Mantras e Instrumentos musicais



Álbum musical do Numba "As cordas"



Anexo VXII – Planificação individual das atividades (estratégias)

Estratégias – planificação de 14 a 18 de Maio

- ✓ **Hora do conto redondo com fantoches:** A estagiária irá fazer 3 fantoches diferentes, sem estarem relacionados com nenhuma história. Desta vez serão as crianças a criar a história. Irá colocar os fantoches no meio da manta e pedir a cada uma das crianças, por ordem, para dizerem uma parte da história. A estagiária vai escrevendo e no final irá ler para o grupo a história criada por eles. Depois de ouvirem a história, a estagiária irá propor que façam o registo gráfico do que eles mais gostaram na história criada por eles.

- **Nesta atividade serão trabalhadas as seguintes áreas de conteúdos:**

- Domínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita
- Expressão Plástica
- Expressão Motora
- Área de Conhecimento do Mundo
- Área de Formação Pessoal e Social

- **As crianças deverão ser capazes de:**

- Participar na elaboração oral de uma história, através dos fantoches;
- Participar nos diálogos desenvolvidos em grupo;
- Comunicar oralmente com progressiva autonomia e clareza;
- Expressar-se de uma forma autónoma e correta;
- Exercitar a atenção e a memorização;
- Saber ouvir uma história.
- Realizar movimentos de motricidade fina, recorte, colagem;
- Realizar movimentos que impliquem a coordenação óculo-manual;

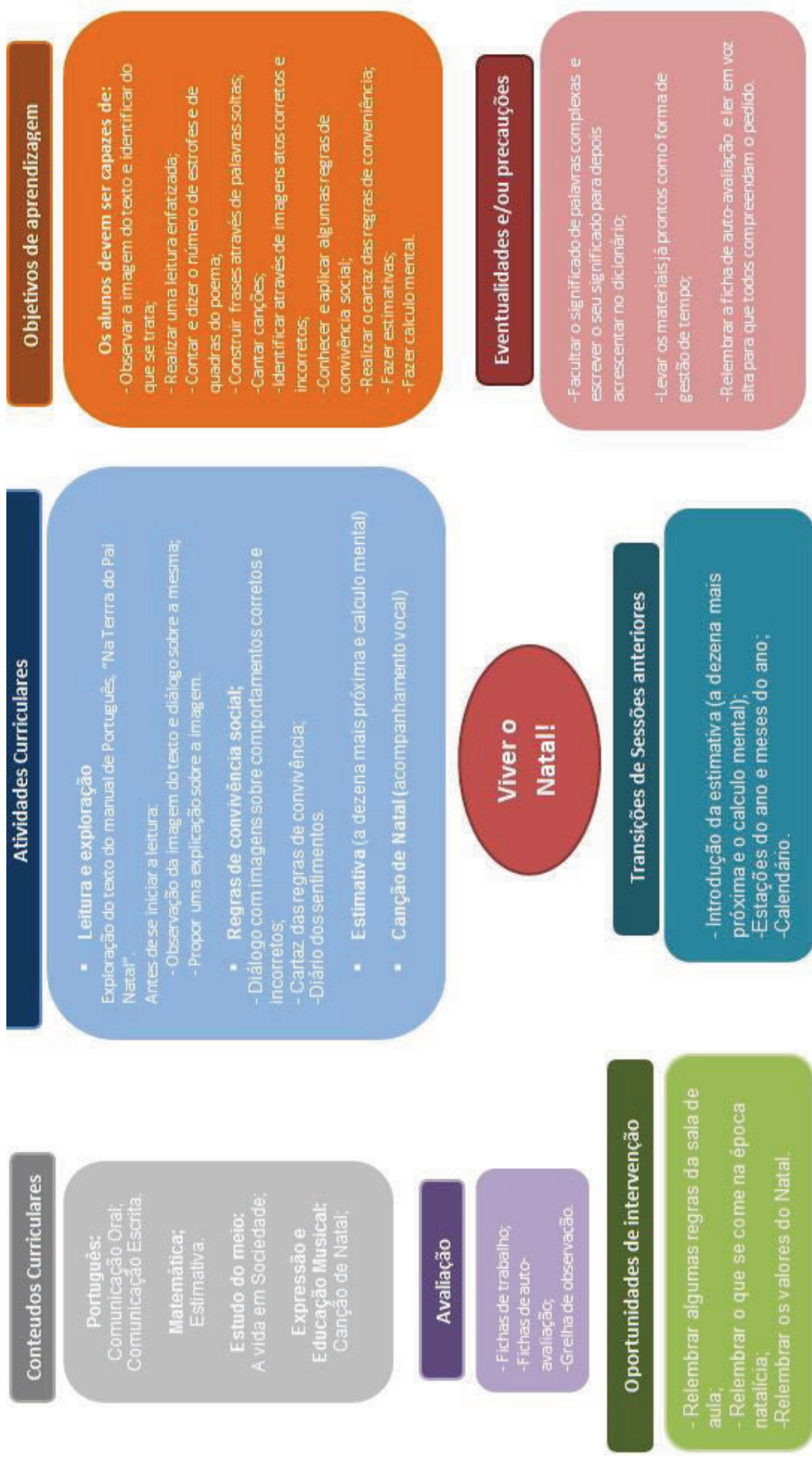
Recursos:

- Três Fantoches de meias
- Folha
- Caneta
- Lápis de cor
- Folhas para desenhar

Anexo XVIII – Planificação em modelo linear

Área	Conteúdos	Objetivos	Atividades	Tempo	Estratégias	Recursos	Instrumentos de avaliação	Metas Curriculares	
M A T E M Á T I C A	Orientação espacial: - Plantas	Os alunos devem ser capazes de: - Analisar e interpretar diferentes plantas; - Situar-se e exprimir a sua posição no espaço; - Utilizar pontos de referência; - Representar diferentes itinerários; - Desenhar uma planta simples; - Realizar a planta da sala em conjunto;	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e interpretação de diferentes plantas; • Pedir aos alunos para se situarem em relação a algo; • Diálogo sobre como é a casa de cada aluno; • Realização do exercício 1 da pág. 44/45. • Realização da planta da sala em conjunto; • Realização dos exercícios 2, 3 e 4 das pág. 46/47; • Jogo virtual “Daqui para lá, de lá para cá”. • Ficha de auto-avaliação. 	10’ 5’ 5’ 10’ 10’ 15’ 5’	<ul style="list-style-type: none"> - Vários tipos de plantas (casa, sala, rua...) - Localização por parte dos alunos na própria sala de aula; - Jogo virtual “Daqui para lá, de lá para cá”. 	<p>Materialis:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impressões de várias plantas; - Manual de matemática; - Computador; - Cartolina. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos; - Estagiárias; - Professora Cooperante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de atividades do manual de matemática; - Ficha de auto-avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sabe situar-se e exprime a sua posição no espaço, em relação aos outros e aos objetos, selecionando e utilizando pontos de referência e utilizando vocabulário adequado; - Elabora, representa e compara diferentes itinerários, ligando os mesmos pontos (inicial e final) e utilizando pontos de referência; - Interpreta e desenha plantas simples; - Representa, exprime e justifica ideias matemáticas. 	
		- Compreender as instruções do jogo e jogar;							
		- Realizar as fichas do manual de matemática;							
		- Realizar a ficha de auto-avaliação.							

Anexo XIX – Planificação em modelo não linear



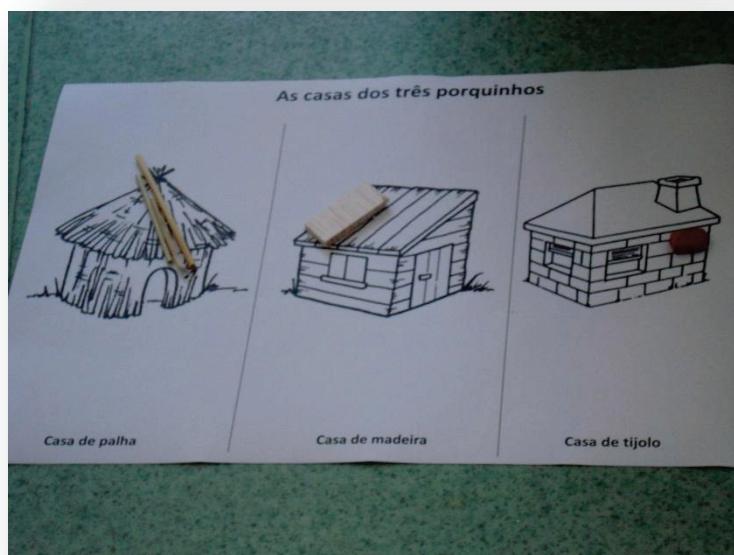
Anexo XX – Relógio dos sete cabritinhos



Anexo XXI – Trono para contar Histórias



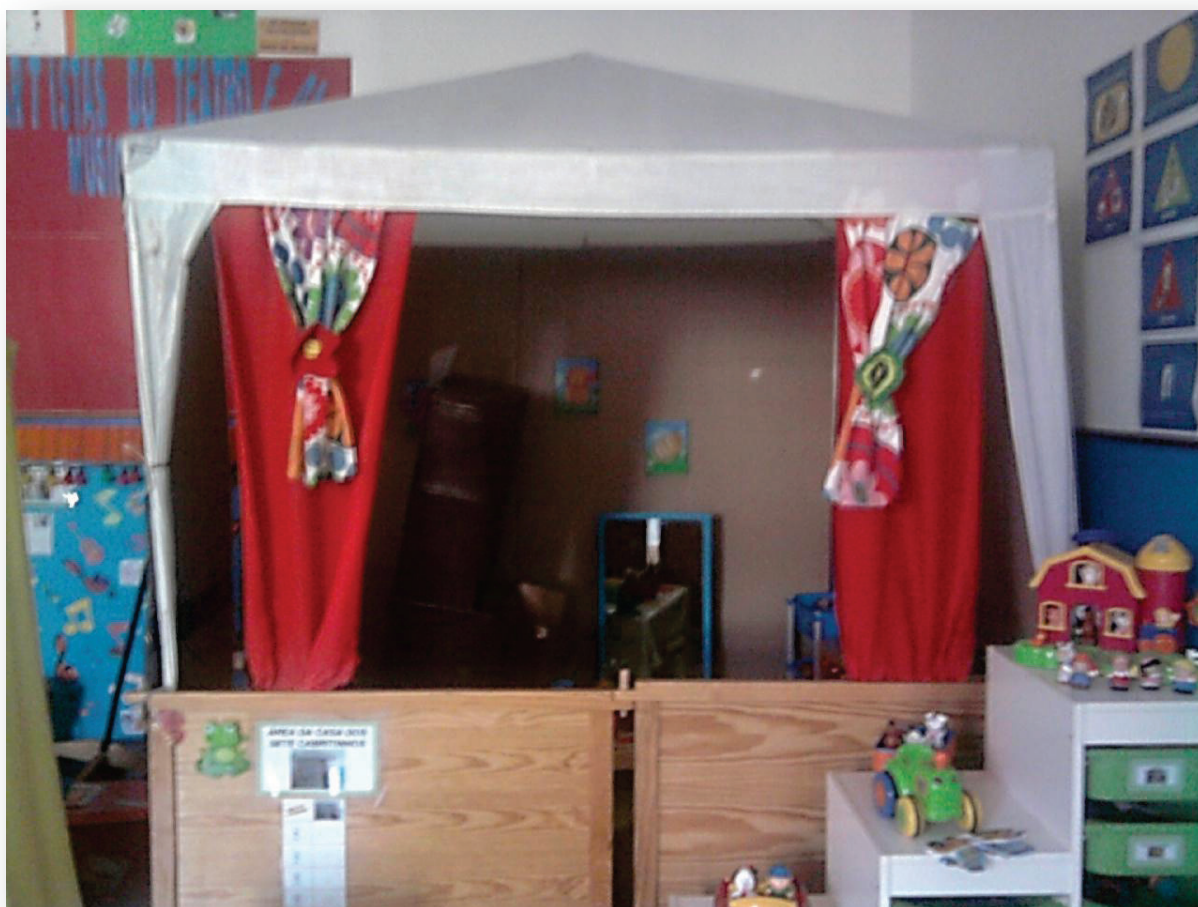
Anexo XXII – Registo da histórias “Os três porquinhos”



Anexo XXIII – Envolvimento dos Pais nas atividades da sala



Anexo XXI – Casa dos Sete cabritinhos



Anexo XXVI – Pesquisas realizadas pelas crianças





Anexo XXVII – Quadros de Investigação

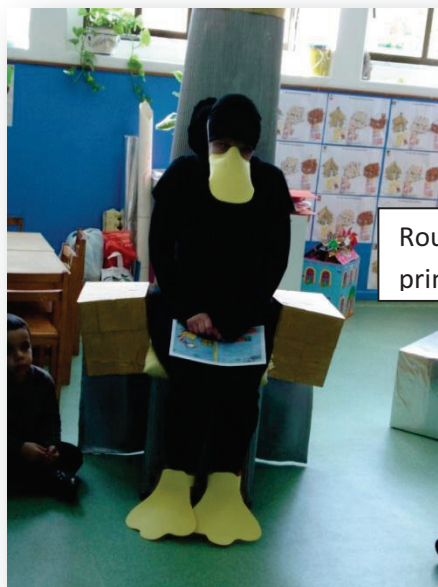
QUESTÃO	HIPÓTESES	DESCOBERTAS
COMO CONTAR AS HISTÓRIAS ?	- NO (TRONO)	PODEMOS CONTAR HISTÓRIAS SENTADO
	- USAR (OCULOS)	NO (TRONO)
	- PEGAR NO LIVRO E CONTAR;	- SELECIONAR A HISTÓRIA TRAZIDA EM CONTA A (LITRE)
	- USAR (FRASCOS)	A (FINALIDADE)?
	- CONTAR NO (SOFA);	- RECONTAR PARA (VÍDEO) E EM (LITRO)
	- USAR (MÁSCA)	- PREPARAR O (FRASCOS)
		- ESCOLHER UM ELEMENTO (SURPRESA) QUE SEJA MARCANTE NA (HISTÓRIA)
		- TER EM CONTA (LITRO) (LITRO) (LITRO) (LITRO)
		- USAR (LITRO) (LITRO) (LITRO) (LITRO)



Anexo XXVIII – Dispositivos para contar histórias



Manta



Roupas da personagem principal



Dramatização



Avental



Teatro de sombras



Fantoches de mão

Anexo XXIX– Pais e avós na construção de fantoches



Anexo XXX – Fantoches de meias



Anexo XXXI – Ida do Ilustrador à sala dos 3 anos



Anexo XXXII – Livro Construído pelas crianças



Anexo XXXIII – Livro das Histórias de Vida das crianças



Anexo XXXIV – Palco de música



Anexo XXXV– Jogos de Matemática (referentes ao projeto)



Jogo da memória – “A caracóis de Ouro e os três ursos”



Jogo do dominó – “A branca de neve e os sete anões”



Jogo daos números – Os sete cabritinhos



Jogo das figuras geométricas

Anexo XXXVI – Visita de Estudo “Abracadabra”



Anexo XXXVII – Hora de Conto com Clara Haddad



Anexo XXXVII – Portfólio Reflexivo – 8/6/2012

Reflexão sobre as conquistas pessoais e profissionais

Resolvi elaborar uma reflexão sobre as minhas conquistas a nível pessoal e profissional, durante este quatro meses de estágio, pois acho bastante pertinente.

O meu caminho como futura educadora ainda agora começou, mas não posso deixar de referir que sinto uma grande evolução, tanto a nível profissional como pessoal, nesta experiência, que ainda estou a vivenciar.

Inicialmente, predominavam os medos, a timidez, a falta de afectividade com o grupo e com a equipa pedagógica, assim como a falta da postura mais correta. Era imatura tanto a nível profissional como a nível pessoal. Não me dava a conhecer às crianças devido a toda a minha timidez. Não ouvia muitas vezes elas chamarem o meu nome.

Ficava com o “coração nas mãos” quando a educadora me dizia para fazer o acolhimento. O facto de não saber o que falar depois de todas as rotinas terem terminado, o não conseguir controlar o grupo, o não conseguir com que eles me respeitassem, era muito complicado para mim e isso deixava-me um pouco desmotivada. Sentia que não conseguia motivar e chamar a atenção das crianças.

Mas senti uma grande evolução a esse nível, pois todos esses medos desapareceram e o trabalho começou a correr muito melhor. A minha relação de afectividade tanto com o grupo, como com a equipa pedagógica, melhorou bastante o que me ajudou a todos os níveis.

Um dos aspectos que mudou mais, foi o ritmo de trabalho, a organização do tempo e gestão dos recursos. Antes de começar esta nova experiência, propunham-me trabalhos, mas eram pedidos atempadamente e eu tinha o tempo necessário para os realizar com sucesso. Não precisava de fazer muita “ginástica” com o tempo. No entanto, hoje em dia não posso falar da mesma forma. O tempo é muito pouco, é tudo para o dia de ontem e é muita coisa para fazer ao mesmo tempo, o que necessita de uma grande organização a todos os níveis, não só no tempo. As crianças não esperam por nós e a nossa formação é contínua. Não havia ritmo da minha parte, a educadora acabava por dizer sempre o que era necessário fazer.

O tempo foi passando e hoje consigo ver bem a diferença de há uns meses atrás. O que fazemos por gosto, apesar de custar muito no início e de precisarmos de alguns “abanões” para acordar. Hoje em dia sinto que é gratificante todo o trabalho diário que tenho na sala, que trago para casa só para no dia seguinte partilhar com o meu grupo, que tanto me dá!

Aprendi que tudo requer uma planificação, para que consiga definir concretamente o que quero atingir com as crianças, o que quero que elas desenvolvam, assim como para conseguir trabalhar todas as áreas de conteúdo não falhando nenhuma. No início isso estava acontecer. Aconteceu com a matemática e então tive que arranjar estratégias para resolver isso. Mas foi através da planificação que me apercebi desse lapso enorme.

Planificar e avaliar a planificação semanal tornou-se uma necessidade, pois era aí que reflectia sobre todas as atividades da semana, se os objectivos foram ou não cumpridos, se as estratégias foram de encontro ao grupo, ou se pelo contrário não, o que fazer para melhorar isso, entre outros. A planificação e a avaliação fazem parte do educador de infância e é sem dúvida uma mais-valia, apesar de no início achar que era tudo muito complicado, mas com o tempo e com a ajuda da educadora fui ultrapassando todos esses obstáculos. Percebi também que a planificação é flexível, que a dada altura é o grupo que planifica e que eu como futura profissional só tenho que ir de encontro a eles.

O tempo passou muito rápido, sem dar conta praticamente, o que me deixa triste, pois agora a vontade de continuar é muito mais do que no início! Acho que ainda tinha muito para dar a cada uma das “minhas” crianças e vice-versa.

Ainda há muito para aprender, muito para experimentar, pois estamos sempre em constante aprendizagem e só assim é que nos tornamos num bom educador de infância!

Anexo XXXIX – Reflexão nº2

08-10-2012

Reflexão nº2

Foi nesta segunda semana de estágio que fiz a minha primeira intervenção no primeiro ciclo. Estava nervosa, pois todos os alunos estavam a observar e a ouvir cada palavra que eu dizia e cada passo que eu dava, mas ao longo da intervenção o nervosismo foi desaparecendo a pouco e pouco. A interação com os alunos foi surgindo de forma muito natural e o facto de sentir que ia dando resposta às necessidades do grupo, relativamente àquela matéria, foi-me deixando mais à vontade. Mas, não foram só os alunos que fizeram com que toda a ansiedade e nervosismo fossem desaparecendo. A confiança em nós depositada pela professora cooperante, a disponibilidade e a liberdade de execução foram também três factores, extremamente importantes nesta estreia.

Para a primeira intervenção foi apenas realizada uma descrição da atividade, onde obtivemos feedback tanto por parte da orientadora de estágio como da professora cooperante. Este feedback é bastante importante para poder ter noção do trabalho, realizado em conjunto com a minha colega de estágio, fora da sala de aula.

A observação feita durante a primeira semana de estágio foi, sem dúvida, uma mais-valia para mim, assim como o contacto mais direto com cada um dos alunos. Tudo isto permitiu que a minha intervenção fosse adaptada ao grupo em si e a cada aluno individualmente. Consegui, mais, facilmente perceber quem tem um ritmo de trabalho mais lento ou mais rápido, quem tem mais/menos dificuldades, quem é mais distraído, quem participa mais/menos, entre outros fatores.

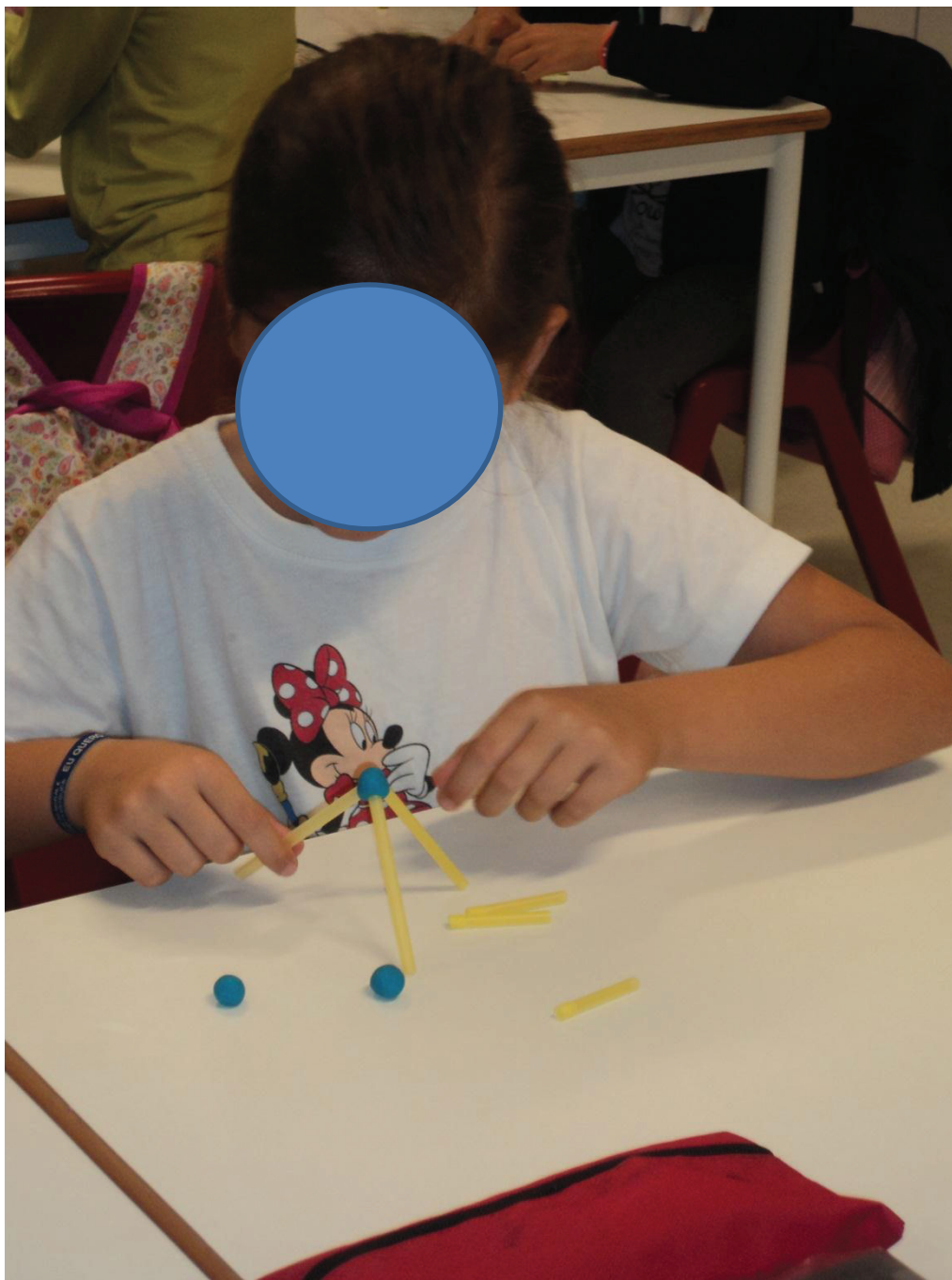
Posto isto, durante esta semana e durante a minha primeira intervenção aprendi que apesar de termos uma relação muito próxima de todo o grupo, devemos, durante as aulas manter uma distância de aluno-professor, para que assim o respeito e a obediência sejam sempre cumpridos. Aprendi também que é de extrema importância ajudar a professora cooperante em todas as tarefas dentro da sala de aula, na medida em que, a turma compreenda que existe todo um trabalho de equipa.

Foi também relevante perceber e aprender que nunca podemos estar paradas, que devemos ativas e ter uma atitude dinâmica, pois assim conseguimos captar toda a atenção da turma, pois basta uma pequeníssima interrupção da nossa parte para que a desconcentração impere na sala. O tom de voz, é também um elemento essencial ao qual devemos ter em atenção, principalmente no meu caso, pois tenho bastante tendência em falar baixo, mas durante a minha intervenção acho que consegui manter um tom de voz adequado às circunstâncias.

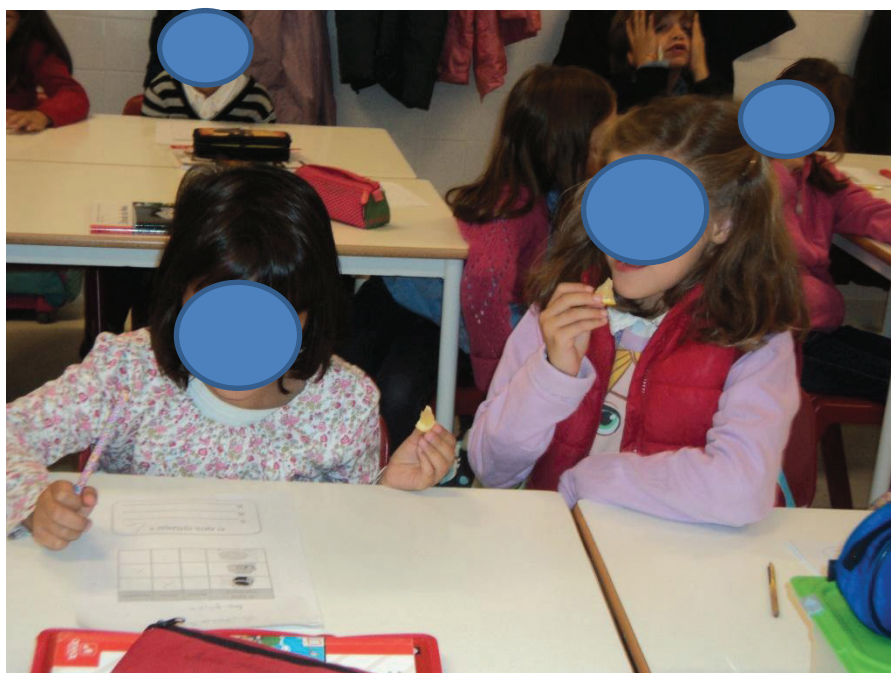
Para terminar e durante esta semana de estágio, mais concretamente, durante a minha intervenção senti que os alunos já confiam em mim. Houve uma partilha entre ambas as partes, o que fez com que me sentisse, desta vez, totalmente integrada. Como já referi, anteriormente o nervosismo nesta primeira intervenção foi desaparecendo no decorrer da aula, mas não significa que tenha desaparecido totalmente. Ainda existem muitas inseguranças, medos e ansiedades. O medo de falar em público continua presente. Há vários aspetos que tenho que melhorar, mas senti-me bem e à vontade na intervenção de terça-feira. Acho que toda a atividade correu bem, pois cumrimos tudo o que foi planeado e conseguimos obter um tempo certo.

Vou tentando combater todas as dificuldades durante este percurso com a ajuda de todos, ultrapassando todos os medos e inseguranças e fazendo cada vez mais e melhor.

Anexo XL – Construção dos sólidos geométricos

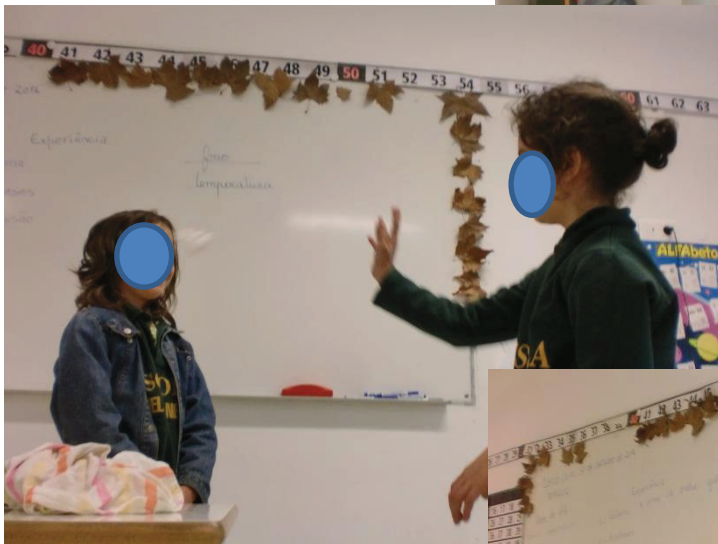


Anexo XLI – Atividade “Os cinco sentidos”





Anexo XLIV – Experiências 1º CEB



Anexo XLV – Experiências no Jardim de Infância



Anexo XLVI – Reflexão nº 6

04-11-12

Reflexão nº6

Mais uma vez, foi-nos proposta uma reflexão sobre as nossas limitações e a partir daí, definir as metas que vamos usar no nosso futuro como docentes, para ultrapassar algumas barreiras.

Esta semana, leccionei a semana toda sozinha. Mais uma vez, o maior receio era não conseguir fazer com que todos os alunos compreendessem e assimilassem a matéria que eu iria dar. O feedback por parte dos alunos foi positivo, no entanto alguns alunos não entenderam um processo de uma experiência realizada na terça-feira. Posto isto, e no seguimento da reflexão anterior onde refleti sobre algumas estratégias a utilizar quando os alunos não conseguiam atingir o pretendido foi posta em prática. Ao perguntar quem não tinha compreendido a experiência, alguns alunos colocaram o dedo no ar. Pedi então, para o resto da turma responder às perguntas sobre a experiência e chamei os alunos com dúvida para explicar o processo de uma forma mais lenta.

No entanto, e ainda assim, dois alunos continuaram sem compreender a experiência e no final da aula pedi para ficarem um bocado na sala para mais uma explicação, e desta vez conseguiram atingir o pretendido, pois decidi trocar a água dos três recipientes e coloca-la de novo, para que conseguissem sentir a diferença de temperatura.

Ao refletir sobre esta situação, isto fez-me perceber que deveria ter pensado, que ao realizar esta atividade com todos os alunos que a água poderia arrefecer e isso dificultar a compreensão por parte dos mesmos.

Relativamente à planificação, esta sendo flexível, fez com que no dia eu mudasse de estratégia em relação a duas das experiências, pois em conversa com a professora e refletindo em conjunto com a mesma, achamos melhor não realizar as duas experiências com todos os alunos, pois iria demorar muito tempo. Isto fez com

que eu pondere melhor o tempo e que, muitas vezes, mesmo querendo que todos os alunos realizem as atividades, por vezes, não é possível.

Para finalizar, tentarei arranjar sempre estratégias para conseguir chegar a todos os alunos, para que todos atinjam os objetivos pretendidos.

Anexo XLVII – “Caça ao Tesouro”



Anexo XLVIII – Exemplo de um Desafio de Matemática



Anexo XLIX – Trabalhar em grupo



Anexo L – Diferentes formas de trabalhar



Anexo LI – Registo fotográfico



Anexo LII – Avaliação semanal JI



Anexo LIII – Fichas de trabalho 1º CEB

CENTRO ESCOLAR DE S. MIGUEL DE NEVOGILDE

NOME: _____

DATA: _____

Sólidos Geométricos



1. Observe atentamente os sólidos geométricos.

- Pinta com vermelho as arestas, e azul os vértices e o amarelo as faces.
- Preenche os espaços em branco.



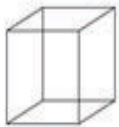
O meu nome é _____.

Tenho _____ faces, _____ arestas e _____ vértices.



O meu nome é _____.

Tenho _____ faces, _____ arestas e _____ vértices.



O meu nome é _____.

Tenho _____ faces, _____ arestas e _____ vértices.



O meu nome é _____.

Tenho _____ faces, _____ arestas e _____ vértices.



O meu nome é _____.

Tenho _____ faces, _____ arestas e _____ vértices.



O meu nome é _____.

Tenho _____ faces, _____ arestas e _____ vértices.

2. Escreve o nome do sólido geométrico que cada objecto faz lembrar.













Anexo LIV – Grelhas de avaliação 1ºCEB

Aluno	Leitura do Texto "A Teia"					Fez uma boa leitura?	
	Seguiu a leitura do texto com a devida atenção?		Conseguiu responder às questões do texto?				
	Sim	Não	Sim	Com dificuldades	Não	Sim	Não
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							

Anexo LVI – Reflexão nº4

Reflexão nº4

A semana iniciou-se com um nervoso miudinho que rapidamente desapareceu. Este nervoso miudinho deveu-se ao facto de ter sido a primeira vez que realizei uma intervenção sozinha no 1º ciclo. Desapareceu rapidamente, pois a intervenção foi fluindo naturalmente.

Sendo a primeira vez, sinto que foi positivo, devido à minha “falta de controlo”, relativamente ao sistema nervoso. Comecei a sentir confiança e o normal à vontade que a turma me faz ter.

A área que leccionei foi o Estudo do Meio, tendo como tema os cinco sentidos e os órgãos sensoriais. Fiquei contente e entusiasmada com este tema pois, no estágio anterior, na valência de Ed. Pré-Escolar, tinha trabalhado com o meu grupo o mesmo tema, e estava com uma certa curiosidade para saber como iria ser com esta turma.

Os objetivos desta aula, que pretendia que os alunos atingissem, foram praticamente todos conseguidos. Digo, praticamente todos pois algumas crianças não conseguiram identificar os ingredientes que cheiraram, sendo o vinagre o mais difícil de descobrir. Determinados alunos associaram os cheiros a certas coisas, comidas, o que acontecem também no grupo dos 3 anos, do pré-escolar.

Ao explorar o paladar, entreguei, antes de dar a provar os três ingredientes, a tabela que teriam que colocar uma cruz no doce, salgado ou ácido. Apesar de ter dito que a tabela só poderia ser preenchida depois de provarem os ingredientes, certos alunos preencheram antes. Chamei-os à atenção, mas fiquei a pensar que, provavelmente só deveria ter entregado a folha depois da prova, na medida em que não aconteceria isto.

Os alunos ficaram, novamente dispostos em grupo, o que penso dar-me uma visão mais completa do comportamento e participação de cada um.

Como já foi referido em cima, estive à vontade com a turma, mas o meu par pedagógico, depois de me ter observado, chamou-me atenção por causa da colocação da voz. Apesar de não ter conseguido, enquanto dava a aula, perceber

que não estava a colocar a voz da melhor forma, nas próximas intervenções vou ter mais cuidado e tentar melhorar.

A minha intervenção foi durante toda a manhã de terça-feira, pois as atividades práticas, a exploração dos sentidos, demorou um pouco mais, o que fez com que a ficha de auto-avaliação fosse entregue apenas na quarta-feira. A gestão do tempo, por vezes torna-se um pouco complicada, pois o ritmo dos alunos não é o mesmo. No entanto, senti que os alunos ficaram a compreender bem o que lhes tentei transmitir, mas devo numa próxima intervenção, gerir melhor o tempo em cada atividade realizada.

O feedback por parte da professora foi bastante positivo, o que me deixou ainda mais entusiasmada e com vontade de fazer mais.

Relativamente à construção da planificação, a dificuldade mais sentida, foi explicar o que queria fazer e escrever de forma a que, todos entendessem o meu plano. Acho também que, apesar de sentir que correu bem, que tenho ainda alguma dificuldade em introduzir o tema da aula pois, após este passo a aula corre, fluentemente.

Nesta intervenção, posso dizer que me surpreendi a mim mesma, pois como já disse, anteriormente consegui agir de forma natural, atenuando os nervos, até desaparecerem.

Anexo LVII – Reflexão nº2

08-10-2012

Reflexão nº2

Foi nesta segunda semana de estágio que fiz a minha primeira intervenção no primeiro ciclo. Estava nervosa, pois todos os alunos estavam a observar e a ouvir cada palavra que eu dizia e cada passo que eu dava, mas ao longo da intervenção o nervosismo foi desaparecendo a pouco e pouco. A interação com os alunos foi surgindo de forma muito natural e o facto de sentir que ia dando resposta às necessidades do grupo, relativamente àquela matéria, foi-me deixando mais à vontade. Mas, não foram só os alunos que fizeram com que toda a ansiedade e nervosismo fossem desaparecendo. A confiança em nós depositada pela professora cooperante, a disponibilidade e a liberdade de execução foram também três factores, extremamente importantes nesta estreia.

Para a primeira intervenção foi apenas realizada uma descrição da atividade, onde obtivemos feedback tanto por parte da orientadora de estágio como da professora cooperante. Este feedback é bastante importante para poder ter noção do trabalho, realizado em conjunto com a minha colega de estágio, fora da sala de aula.

A observação feita durante a primeira semana de estágio foi, sem dúvida, uma mais-valia para mim, assim como o contacto mais direto com cada um dos alunos. Tudo isto permitiu que a minha intervenção fosse adaptada ao grupo em si e a cada aluno individualmente. Consegui, mais, facilmente perceber quem tem um ritmo de trabalho mais lento ou mais rápido, quem tem mais/menos dificuldades, quem é mais distraído, quem participa mais/menos, entre outros fatores.

Posto isto, durante esta semana e durante a minha primeira intervenção aprendi que apesar de termos uma relação muito próxima de todo o grupo, devemos, durante as aulas manter uma distância de aluno-professor, para que assim o respeito e a obediência sejam sempre cumpridos. Aprendi também que é de extrema importância ajudar a professora cooperante em todas as tarefas dentro da sala de

aula, na medida em que, a turma compreenda que existe todo um trabalho de equipa. Foi também relevante perceber e aprender que nunca podemos estar paradas, que devemos ativas e ter uma atitude dinâmica, pois assim conseguimos captar toda a atenção da turma, pois basta uma pequeníssima interrupção da nossa parte para que a desconcentração impere na sala. O tom de voz, é também um elemento essencial ao qual devemos ter em atenção, principalmente no meu caso, pois tenho bastante tendência em falar baixo, mas durante a minha intervenção acho que consegui manter um tom de voz adequado às circunstâncias.

Para terminar e durante esta semana de estágio, mais concretamente, durante a minha intervenção senti que os alunos já confiam em mim. Houve uma partilha entre ambas as partes, o que fez com que me sentisse, desta vez, totalmente integrada. Como já referi, anteriormente o nervosismo nesta primeira intervenção foi desaparecendo no decorrer da aula, mas não significa que tenha desaparecido totalmente. Ainda existem muitas inseguranças, medos e ansiedades. O medo de falar em público continua presente. Há vários aspetos que tenho que melhorar, mas senti-me bem e à vontade na intervenção de terça-feira. Acho que toda a atividade correu bem, pois cumprimos tudo o que foi planeado e conseguimos obter um tempo certo.

Vou tentando combater todas as dificuldades durante este percurso com a ajuda de todos, ultrapassando todos os medos e inseguranças e fazendo cada vez mais e melhor.

Anexo LVIII- Reflexão 8/06/12

Reflexão sobre as conquistas pessoais e profissionais

Resolvi elaborar uma reflexão sobre as minhas conquistas a nível pessoal e profissional, durante este quatro meses de estágio, pois acho bastante pertinente.

O meu caminho como futura educadora ainda agora começou, mas não posso deixar de referir que sinto uma grande evolução, tanto a nível profissional como pessoal, nesta experiência, que ainda estou a vivenciar.

Inicialmente, predominavam os medos, a timidez, a falta de afectividade com o grupo e com a equipa pedagógica, assim como a falta da postura mais correta. Era imatura tanto a nível profissional como a nível pessoal. Não me dava a conhecer às crianças devido a toda a minha timidez. Não ouvia muitas vezes elas chamarem o meu nome.

Ficava com o “coração nas mãos” quando a educadora me dizia para fazer o acolhimento. O facto de não saber o que falar depois de todas as rotinas terem terminado, o não conseguir controlar o grupo, o não conseguir com que eles me respeitassem, era muito complicado para mim e isso deixava-me um pouco desmotivada. Sentia que não conseguia motivar e chamar a atenção das crianças.

Mas senti uma grande evolução a esse nível, pois todos esses medos desapareceram e o trabalho começou a correr muito melhor. A minha relação de afectividade tanto com o grupo, como com a equipa pedagógica, melhorou bastante o que me ajudou a todos os níveis.

Um dos aspectos que mudou mais, foi o ritmo de trabalho, a organização do tempo e gestão dos recursos. Antes de começar esta nova experiência, propunham-me trabalhos, mas eram pedidos atempadamente e eu tinha o tempo necessário para os realizar com sucesso. Não precisava de fazer muita “ginástica” com o tempo. No entanto, hoje em dia não posso falar da mesma forma. O tempo é muito pouco, é tudo para o dia de ontem e é muita coisa para fazer ao mesmo tempo, o que necessita de uma grande organização a todos os níveis, não só no tempo. As crianças não esperam

por nós e a nossa formação é contínua. Não havia ritmo da minha parte, a educadora acabava por dizer sempre o que era necessário fazer.

O tempo foi passando e hoje consigo ver bem a diferença de há uns meses atrás. O que fazemos por gosto, apesar de custar muito no início e de precisarmos de alguns “abandões” para acordar. Hoje em dia sinto que é gratificante todo o trabalho diário que tenho na sala, que trago para casa só para no dia seguinte partilhar com o meu grupo, que tanto me dá!

Aprendi que tudo requer uma planificação, para que consiga definir concretamente o que quero atingir com as crianças, o que quero que elas desenvolvam, assim como para conseguir trabalhar todas as áreas de conteúdo não falhando nenhuma. No início isso estava a acontecer. Aconteceu com a matemática e então tive que arranjar estratégias para resolver isso. Mas foi através da planificação que me apercebi desse lapso enorme.

Planificar e avaliar a planificação semanal tornou-se uma necessidade, pois era aí que reflectia sobre todas as atividades da semana, se os objectivos foram ou não cumpridos, se as estratégias foram de encontro ao grupo, ou se pelo contrário não, o que fazer para melhorar isso, entre outros. A planificação e a avaliação fazem parte do educador de infância e é sem dúvida uma mais-valia, apesar de no início achar que era tudo muito complicado, mas com o tempo e com a ajuda da educadora fui ultrapassando todos esses obstáculos. Percebi também que a planificação é flexível, que a dada altura é o grupo que planifica e que eu como futura profissional só tenho que ir de encontro a eles.

O tempo passou muito rápido, sem dar conta praticamente, o que me deixa triste, pois agora a vontade de continuar é muito mais do que no início! Acho que ainda tinha muito para dar a cada uma das “minhas” crianças e vice-versa.

Ainda há muito para aprender, muito para experimentar, pois estamos sempre em constante aprendizagem e só assim é que nos tornamos num bom educador de infância!