



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

O Ato de Educar na Construção da Profissionalização

Susana Maria Brandão da Rocha

Sob orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

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

Porto
fevereiro de 2013

RESUMO

Este relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pretende ser um meio para dar a conhecer o percurso efetuado ao longo da construção da profissionalização. Este foi realizado numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação à prática educativa, uma vez que o educador/professor é uma peça fundamental no processo educativo para a construção e desenvolvimento do indivíduo e a sua inserção na sociedade.

A descrição da intervenção educativa apresenta uma abordagem qualitativa em educação, valorizando a constante reflexão na intencionalidade dos profissionais de educação. É de salientar que, em todo o processo reflexivo, foram importantes as várias dimensões curriculares, nomeadamente a organização dos espaços e materiais e tempos educativos, assentes nas várias perspetivas educacionais presentes no ato de educar da intervenção educativa do observar – planificar - intervir – avaliar. Acrescenta-se ainda a relação com as instituições, a comunidade e a relação escola-família, sustentando a prática por várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, que permitem aprofundar a essência de um profissional reflexivo, tendo presente que a criança/aluno deve ser vista como um ser único e especial.

Palavras-chave: educar, criança, aluno, intervenção educativa, ensino-aprendizagem; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This internship report, carried out within a Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, intends to show the pathway to professionalism. The internship was done with the perspective that it was a means of gaining personal and professional development and that it promoted a critical and reflective position regarding educational practice. This is because the educator/teacher is a crucial participant in the educational process whereby the individual develops as a person and is inserted into society.

The description of educational intervention presents a qualitative approach to education, valuing constant reflection in the intentionality of professional educators. It is to be pointed out that, during the reflective process, the different curricular dimensions were taken into account, namely educational material, space and time organization. These were based on the different educational perspectives present in the educational process of intervention: observing, planning, intervening and evaluating. The relationships with institutions, the community and the family should also be considered, supporting this practice with several techniques and data collection tools, which deepen the essence of a reflective professional, taking into consideration that the child/pupil must be seen as a unique and special being.

Key-words: educate, child, pupil, educational intervention, teaching-learning; Pre-school Education; Primary School Teaching.

ÍNDICE

Introdução	6
Enquadramento Teórico	7
Metodologia de Investigação	18
Contexto Organizacional	21
Intervenção Educativa	29
Considerações Finais	46
Bibliografia	55

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Registo de incidente crítico
- Anexo 2 – Amostragem de acontecimentos
- Anexo 3 – Lista de verificação de avaliação de competências
- Anexo 4 – Grelhas de observação
- Anexo 5 - Registos fotográficos
- Anexo 6 – Plano de desenvolvimento individual
- Anexo 7 – Tabela de registo das fichas de identificação das crianças/alunos
- Anexo 8 – Gráficos de análise dos dados das crianças/alunos
- Anexo 9 – Reflexões
- Anexo 10 – Entrevista à educadora e à professora cooperante
- Anexo 11 – Análise de conteúdo das entrevistas
- Anexo 12 – Estrutura organizacional do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 13 – Horário da turma
- Anexo 14 – Registo de portfólio das crianças
- Anexo 15 – Conferencia adulto-criança
- Anexo 16 – Relatório narrativo
- Anexo 17 – Planificação alterada pelo desejo das crianças
- Anexo 18 – Planificação semanal em rede
- Anexo 19 – Planificação semanal em grelha
- Anexo 20 – Planificações em teia das crianças
- Anexo 21 – Registo das assembleias semanais
- Anexo 22 – Registo reflexivo de controlo do grupo
- Anexo 23 – Registo da categoria da estimulação
- Anexo 24 – Quadro de investigação
- Anexo 25 – Registo de experiências de ciências
- Anexo 26 – Registo do apoio individualizado
- Anexo 27 – Registo fotográficos de brincadeira livre
- Anexo 28 – Planta da sala
- Anexo 29 – Registo de reformulação das áreas
- Anexo 30 – Registos das fases do projeto dos meios de transporte
- Anexo 31 – Registos das fases do projeto do corpo humano
- Anexo 32 – Registos dos projetos do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 33 – Registos de momentos de partilha
- Anexo 34 – Registo da intervenção a nível institucional
- Anexo 35 – Registo de uma visita de estudo
- Anexo 36 – Avaliações semanais
- Anexo 37 – Análise da rede curricular
- Anexo 38 – Rede curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Estágio II da finalização do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este documento evidencia os estágios decorridos de 6 de fevereiro a 7 de junho de 2012, em contexto de Educação Pré-escolar, numa sala dos 4 anos, em uma Instituição da Associação de Solidariedade Social e Utilidade Pública do concelho da Maia e em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico decorrido de 24 de setembro de 2012 a 9 de janeiro de 2013, numa turma do 3º ano, em uma escola pública inserida num agrupamento no concelho de Vila Nova de Gaia.

No que respeita à organização deste relatório, inicialmente surge uma apresentação do enquadramento teórico que fundamenta a prática pedagógica aplicada, sendo abordados os seguintes temas: O ato de educar, que faz referência aos principais intervenientes educativos e às raízes do conceito, o papel do educador e do professor, a importância das múltiplas inteligências e inteligência emocional, as perspetivas educacionais da Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, o Modelo High/Scope e o Movimento da Escola Moderna, acrescentando-se, a Metodologia de Projeto, as Pedagogias diretiva, não diretiva e relacional e, por último, a importância da parceria da escola e família.

Em seguida, surge o capítulo dos procedimentos metodológicos, apresentando-se, uma descrição das metodologias de investigação utilizadas e, ainda, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.

Posteriormente, segue-se o contexto organizacional onde se inclui a caracterização do contexto de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, designadamente das instituições e do grupo/turma. Contempla, também, uma análise da intervenção educativa no âmbito do processo de observar, planificar, intervir e avaliar.

Por último, são apresentadas as considerações finais refletindo, neste ponto, sobre a prática pedagógica exercida e o crescimento profissional para a melhoria da intervenção pedagógica, referindo, ainda, novos objetivos de aperfeiçoamento profissional.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Educar é uma arte inspirada na vida humana, vida que é uma obra-prima única e original, carregada de emoções, sensações e sentimentos. O maior segredo para a concretização desta obra é, sem sombra de dúvidas, o ato de amar e servir mas, acima de tudo, de sonhar. Efetivamente, “Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita” (Gama, 2005:80). São estas as mãos dos profissionais em educação.

Na realidade, os artistas (pais, família e educadores/professores) têm, nas mãos, uma obra em formação, que necessita de uma envolvimento emocional e afetiva, estabelecendo-se relações de confiança, amizade e amor que nos desperta a sensibilidade, os interesses, as dificuldades, os gostos e motivações de cada criança/aluno, uma vez que “o ato educativo é o exercício concreto da educação” (Cabanas, 2002:60). Só assim poderemos definir objetivos para auxiliar o crescimento e desenvolvimento através do ato lúdico. Na realidade, o brincar é um reflexo, uma expressão de sentimentos e comportamentos que ajudam no processo de desenvolvimento global da personalidade, devendo, o educador/professor, tomar uma posição de cooperação, uma vez que “participar nas brincadeiras das crianças é uma das formas, dos adultos, lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses” (Hohmann e Weikart, 2009:316).

Educar é uma palavra que “significa etimologicamente conduzir, ora ninguém pode conduzir sem saber para onde, sem conhecer minimamente o caminho” (Barros, 2007a:16). Nele se incluem os valores, crenças, ideais e ideologias que definem o nosso modo de ser na ação pedagógica enquanto profissionais de educação e que mostram a maneira de pensar do educador/professor sobre o mundo e sobre o homem. Como refere Barros (2007), o educador nasce, mas o pedagogo faz-se e o ideal é possuir vocação e competência.

Neste sentido, ao tentar definir o termo educação temos “na raiz etimológica desta palavra latina está a ideia de chefe, guia (dux) donde deriva o verbo ducere (conduzir, guiar) e os compostos educere (dar à luz) e educare (criar, alimentar)” (Barros, 2007a:17), é possível verificar uma diversidade de conceitos e significados que abrangem diferentes aspetos como o pessoal, social, emocional, cultural e político.

Além disso, é fundamental conferir principal realce à Educação Pré-escolar que, constitui “a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, complementar à ação educativa de família, com a qual deve estabelecer uma estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança e tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro n.º 5/97).

É importante referir que, é possível verificar uma mudança de mentalidade para a importância da Educação Pré-escolar, passando a ideia de que o jardim-de-infância é um local de entrega das crianças para a compreensão de que, efetivamente, “ela vai aprender a viver em grupo, a trabalhar com os outros, com a consequente distribuição de tarefas e gestão dos problemas de forma participativa. Aprende a ser autónoma nestas tarefas e a recorrer ao adulto como mediador, quando necessário” (Vasconcelos, 2007:112), constituindo, assim, um espaço de crescimento e desenvolvimento das capacidades e competências nas áreas sociais, cognitivas e emocionais.

Por outro lado, o educador tem um papel essencial no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001. Além disso, o educador procede a uma organização do espaço e materiais e do tempo, mas tendo em vista a sua flexibilidade, faz uma gestão dos recursos educativos existentes, proporcionando condições de segurança, bem-estar “e desenvolvimento dos mais pequenos, [o que requer] profissionais com conhecimentos sobre o comportamento e desenvolvimento das crianças, capazes de compreender e reconhecer as suas diferentes necessidades” (Portugal, 2000:86).

Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor considera-se como técnico que repete e reproduz conhecimentos, que por sua vez, é um profissional reflexivo, autónomo, que pensa, toma decisões, interpreta a sua realidade e cria situações novas, a partir de problemas diários e concretos, com o propósito fundamental de melhorar a sua própria prática, uma vez que os saberes são construídos no quotidiano do trabalho docente e se resumem na experiência e no conhecimento do saber pedagógico, tendo um enorme e rigoroso saber científico.

O papel do professor implica (para além de tudo o resto) ajudar os seus alunos a atingir a excelência no decorrer de um percurso, de forma a “construir a passagem

de um saber ao aluno” (Roldão, 2009:46). Cabe ao professor investigar e conhecer mais particularmente o seu aluno e não deixar que se acumulem questões, visto que ser professor é ser um constante investigador (Alarcão, 2001) de todo o processo de ensino e aprendizagem. O professor deve ser capaz de aplicar vários métodos, de acordo com as características e necessidades de cada turma, desenvolvendo “o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Importa referir que o papel do professor é identificar as conceções prévias e alternativas dos seus alunos, no sentido de conduzir o processo de ensino-aprendizagem na direção mais apropriada, bem como a “capacidade de se movimentar, com relativo à vontade, em mais do que um campo cultural” (Cortesão, 2001:46). Um professor tem a vocação e compromisso com o saber e deve ser capaz de estabelecer um diálogo entre os saberes universais e locais e entre os saberes dos alunos e os de si mesmo. É, também, essencial que os alunos se questionem e reflitam sobre o seu próprio currículo pessoal, de forma a enriquecer e direcionar a sua aprendizagem, uma vez que “educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades” (Estanqueiro, 2010:13).

É importante que os profissionais de educação, ao terem conhecimento sobre os parâmetros das inteligências múltiplas, devem auxiliar as crianças/alunos, através de atividades que contribuam para as múltiplas potencialidades humanas e, também, promovam o desenvolvimento de habilidades e o colmatar de défices de potencialidades o mais cedo possível.

Segundo Gardner (1994), a escola deve valorizar as diversas habilidades e não apenas a linguística e a lógica matemática, pois cada inteligência tem um sistema próprio. A inteligência é desenvolvida em várias áreas do cérebro, que correspondem a determinadas formas de cognição, em que existe uma estrutura e organização neural que processa os diferentes modos de processar a informação. Por sua vez, Gardner (1994) refere que existem dimensões de inteligência distintas como: linguística, lógica-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, e que são conhecidas como as inteligências múltiplas. Cada indivíduo tem potencial para as desenvolver, pois “não existe nenhuma separação entre a mente e as emoções; as emoções, o pensamento e a aprendizagem estão todos ligados” (Jensen, 2002:111).

Por outro lado, a inteligência é o resultado de diferentes áreas que integram o processo intelectual e que permitem compreender e estruturar conteúdos intelectuais, de modo a agir sobre o meio, resolver problemas e dificuldades apresentadas. Dependendo não só da percepção, mas também de afetos e memória, sem descorar a personalidade, as emoções e o contexto cultural em que se desenvolve.

Neste sentido, a teoria da inteligência emocional exposta por Goleman (2009), é muito atual na nossa sociedade. A inteligência emocional consiste em conhecer e controlar os sentimentos, sem ter que os esconder, conhecer as reações e, especialmente, as já adotadas, podendo analisar atos impulsivos e utilizar as emoções para orientar atitudes racionais, pois “a incapacidade de reconhecer as nossas próprias sensações deixa-nos à mercê delas” (Goleman, 2009:63).

Goleman (2009) demonstrou, no seu estudo sobre a inteligência emocional, que é necessário equilibrar o pensamento racional com o autoconhecimento para a realização de objetivos na vida. Parte do comportamento emocional está marcada por uma base genética e pelas experiências. Este autoconhecimento é o que permitirá controlar as emoções para o indivíduo ter um desenvolvimento adequado, no sentido de controlar uma combinação de competências positivas e negativas, que exigem uma consciência nos momentos de tomada de decisão e domínio de competências como a autorregulação, motivação, percepção, empatia e habilidades sociais.

Através da inteligência emocional é possível descobrir e conhecer os mecanismos envolvidos nas atividades humanas do quotidiano, assim como nas áreas científicas, artísticas e tecnológicas. As implicações da teoria das inteligências múltiplas na área educacional realçam a ideia que o desenvolvimento global do ser humano é algo que pode ser concretizado, pois “todos nascem com o potencial das várias inteligências. A partir das relações com o ambiente, aspetos culturais, algumas são mais desenvolvidas ao passo que deixamos de desenvolver mais ativamente outras” (Goleman, 2009:58).

Neste sentido, os profissionais de educação devem promover estímulos para as aprendizagens dos educandos, mas adaptando-se às diferenças desenvolvimentais e tendo presente as várias qualidades cognitivas, afetivas, sociais de cada criança/aluno. É, ainda, importante que se promova, dentro da sala, potenciais de desenvolvimento através dos Modelos Curriculares que sustentam a intervenção. Um modelo curricular consiste em “uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Oliveira-Formosinho, 1996:15).

Os Modelos Curriculares da Educação Pré-escolar surgem a partir de teorias pedagógicas que explicam o processo de desenvolvimento das crianças, sendo detentoras de indicadores e aspetos para a otimização da organização dos recursos e das oportunidades para a aprendizagem. Deste modo, Pacheco (1996) define currículo como “um plano para a aprendizagem; por conseguinte, tudo o que se conheça sobre o processo de aprendizagem e do desenvolvimento do indivíduo tem aplicação ao elaborá-lo” (Pacheco, 1996:36). Mas o importante é que nos dias de hoje o educador transmita uma postura flexível, que conduza a uma seleção crítica do modelo a adotar, que melhor se adegue à sua prática pedagógica e educativa, mantendo uma coerência nas escolhas. Desta forma, seguir-se-á uma apresentação de aspetos fundamentais de alguns Modelos Curriculares da Educação Pré-escolar que orientaram a ação educativa privilegiada no presente relatório.

O Modelo Curricular de High/Scope tem, como princípio, a construção da autonomia intelectual da criança, por meio de uma aprendizagem ativa em que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem depende do privilégio atribuído à descoberta e experimentação. Este sucesso é avaliado mediante a assimilação e análise de conceitos, a resolução de problemas e a construção de ideias por meio da atividade (Oliveira-Formosinho, 1996). Este processo tem, como finalidade, que a criança atribua um significado às aprendizagens, contribuindo para o seu desenvolvimento e autoconfiança, na descoberta da aprendizagem. Existe quatro princípios básicos que têm como base a aprendizagem ativa, denominada como roda da aprendizagem e que contemplam: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança; o ambiente físico; as rotinas, onde se inclui o processo de planear-fazer-rever e a avaliação da criança (Hohmann e Weikart, 2009).

O primeiro princípio é a aprendizagem pela ação, que permite as crianças ter experiências diretas e imediatas, uma vez que as crianças “agem no desejo inato de explorar” (Hohmann e Weikart, 2009:5), permitindo estas experiências um significado para a construção do conhecimento e crescimento intelectual, emocional, social e físico das crianças.

No que refere ao segundo princípio é a interação adulto-criança. Quando esta relação é positiva proporciona “um clima psicologicamente protegido e saudável” (Ibidem:6), devendo ser baseada na confiança e respeito mútuo. O educador deve agir dependendo das necessidades que a criança apresenta, tentando estar atento às dificuldades que possam surgir. Afirma-se, ainda, que o educador deve ter uma postura de apoio na ação educativa, uma vez que a aprendizagem é feita por meio de

experiências e descobertas, utilizando estratégias que possibilitem o sucesso das crianças, para o incentivo à exploração e resolução de problemas.

No que respeita ao terceiro princípio, o ambiente físico de aprendizagem, um contexto saudável de aprendizagem deve realçar o planeamento do espaço, com a partilha e transformação dos espaços em áreas de interesse para incentivar e motivar as crianças a desenvolver e realizar diversas atividades. É de salientar a influência que exerce a organização e localização dos espaços educativos na brincadeira escolhida. O espaço de ação deve estar dividido por áreas de interesse, uma vez que “é uma maneira concreta de aumentar as capacidades de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais das crianças” (Hohmann e Weikart, 2009:165).

Quanto às rotinas diárias, sendo o quarto princípio reforçar o ideal de uma aprendizagem ativa, que deve ser colocado em prática o processo de planear-fazer-rever. Estas rotinas diárias são planeadas pelo educador e proporcionam, à criança, uma sensação de segurança, em que “os elementos de uma rotina são como marcas de pegadas num caminho. [que] Ao seguirem o caminho as crianças envolvem-se em variadas aventuras e experiências” (Ibidem:224)

Por último, o quinto princípio refere-se à avaliação da criança, sendo um elemento primordial, organizado pelos momentos de observar, interagir e planear. Todos os dias são analisados e avaliados, por meio “da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças” (Ibidem:8). Na realidade, apenas com a elaboração de registos é possível atribuir intencionalidade à ação educativa, encaminhando a planificação para as áreas que manifestam uma maior intervenção.

Em relação ao Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, este tem por base três objetivos formativos, sendo estes “a iniciação às práticas democráticas; a reinstituição dos valores e das significações sociais [e] a reconstrução cooperada da cultura” (Oliveira-Formosinho, 1996:141). Este é um modelo que parte das necessidades da criança como base para as atividades que se pretendem desenvolver e que visam o ensino ocasional, permitindo uma gestão flexível dos objetivos e dos tempos de aprendizagem. Com base nestes pressupostos, este Modelo Curricular tende a substituir as aulas formais por atividades que valorizem a autonomia intelectual das crianças, atribuindo à Educação Pré-escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a função de comunidade de partilha de conhecimentos e experiências.

Para conseguir planificar este tipo de ensino é necessário recorrer a diversos instrumentos de organização social que “ajudam a estruturar a vida na sala de

atividades, criam um ambiente onde as crianças se sentem seguras, podem tomar iniciativas e desempenhar tarefas situadas acima do seu estágio de desenvolvimento” (Vasconcelos, 1997:121). Dos vários tipos de registo existentes, destaca-se o quadro de presenças que integra os dias da semana e o nome/fotografia de cada criança, que permitem que “aprendem umas com as outras que cada uma é importante e única” (Ibidem:125). Assim, o processo de registo das presenças assume um papel importante na estimulação intelectual das crianças, marcando a sua presença, através de um símbolo representativo do seu nome ou com o seu próprio nome, que permite que “percebam qual é o primeiro dia da semana, o dia seguinte, o último dia e os dias em que não há escola” (Ibidem:125).

De acordo com Niza (1996, in Oliveira-Formosinho, 1996:150) favorece, ainda, a tomada de “consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos”. Surge, ainda, o quadro de aniversários, com os meses e as estações do ano em que cada criança nasceu, favorecendo a estruturação da identidade e a consciência temporal e constituindo “mais um instrumento para a criança se organizar e adquirir a sua identidade” (Ibidem:113). O quadro da frequência nas áreas proporciona o registo individual das áreas, onde cada criança pretende desenvolver as atividades lúdicas e livres durante a semana. Este registo semanal é eliminado apenas no final da semana para que, posteriormente, o educador, em conjunto com as crianças, realizem uma reflexão e autoavaliação das suas ações e escolhas e, caso seja necessário, melhorar em alguma área (Niza 1996 in Oliveira-Formosinho, 1996). Efetivamente, “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação, 1997:38). Outro instrumento utilizado é o jornal de parede, sendo composto por três colunas, com as opções “gosto”, “não gosto” e notícias, uma vez que neste jornal são colocados textos ou desenhos que as crianças realizam.

No que respeita à Metodologia de Projeto, esta constitui um método de trabalho que “garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada. A voz da criança é uma voz legítima, com credibilidade científica e pedagógica” (Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011:72). Esta foi uma metodologia muito utilizada na prática pedagógica, fundamentada na função educativa da experiência e centrada nas necessidades e interesses da criança na construção do saber. Como refere Katz (1997:7) “A Pedagogia do Projeto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança,

enquanto ativação dos saberes e competências, das sensibilidades estéticas, emocional e moral”.

Freinet e Dewey veem a escola e a educação como a vida e não o local de preparação para a vida, onde a criança tem um papel ativo na construção do seu saber, por meio da experimentação. “A escola tem que se transformar em um meio real, de experiências reais e de vida real” (Dewey, 1973:35), pois a criança aprende fazendo. Neste sentido, a Metodologia de Projeto estimula e proporciona uma aprendizagem ativa que contribui para a construção do saber, a aquisição de conhecimentos e a relação entre os sentimentos e emoções. Todo este processo “envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados [...] de interesse do grupo e com enfoque social” (Leite, Malpique e Ribeiro dos Santos, 2001:140). O essencial reside em aplicar uma dinâmica integradora e de síntese entre a teoria e a prática, num processo de saber-fazer, valorizando o processo de trabalho e o resultado final.

Vasconcelos (Ministério da Educação, 1998) apresenta o processo de construção de um projeto em quatro fases. A primeira corresponde à definição do problema, em que as crianças formulam e apresentam questões, dando a conhecer as aprendizagens já adquiridas e, em parceria com o educador, é realizada uma investigação que privilegia o diálogo. A segunda fase consiste na planificação e lançamento do trabalho, tem como finalidade a partilha, discussão, organização e distribuição das tarefas em grande grupo. Numa terceira fase surge a execução, concretizando-se a pesquisa de informações e o desenvolvimento da investigação, acompanhados pelo respetivo registo dos resultados das pesquisas. Nesta fase, as crianças põem em prática e executam as atividades. A quarta fase define-se como avaliação e divulgação, realizadas em grande grupo. Inicialmente recolhem-se informações, com a finalidade de divulgar o projeto. Nesta fase é, também, esperado que as crianças procedam a uma auto e heteroavaliação do seu desempenho, comparando as novas aprendizagens com os conhecimentos já adquiridos e a qualidade das tarefas realizadas e a entretajuda das crianças.

O trabalho de projeto é uma metodologia de investigação com um carácter multidisciplinar, “centrada na resolução de problemas” (Castro, 1993:12), sendo a base do trabalho de pesquisa e investigação ativa em que a criança constrói o seu conhecimento.

Das pedagogias utilizadas no 1º Ciclo do Ensino Básico destacam-se três: a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional, sendo, esta última também utilizada na Educação Pré-escolar.

Ao analisar a pedagogia diretiva podemos concluir que é baseada numa psicologia behaviorista, tendo como prioridade os resultados da aprendizagem e não valorizando a avaliação dos processos dos alunos, uma vez que, “as informações provenientes dos testes são usadas para reagrupar os alunos e conceder apoios suplementares” (Marques, 1985:44). Favorece as aprendizagens nas áreas académicas, em que o professor realiza as “atividades demasiado comandadas de cima e deixavam [...] lugar à iniciativa dos alunos” (Rocha, 1989:98).

Para atingir este fim o professor deve orientar, planificar e seguir um plano de aula. Neste sentido, estabelece elementos essenciais na construção de um plano de aula, como objetivos, estratégias, materiais e instrumentos de avaliação, permitindo, assim, que o aluno alcance o sucesso. Como qualquer tipo de ensino, este pode aplicar-se “com sucesso a certos alunos e não a outros e pode ser particularmente útil em algumas situações e desastroso noutras” (Marques, 1985:41). Entre algumas das vantagens destaca-se a preocupação com as atividades académicas e gestão do tempo, que permita que o aluno com maior dificuldade de aprendizagem tenha sucesso, já que “a diferenciação está relacionada à didática e ao questionamento sobre o sentido do trabalho escolar” (Perrenoud, 2000:75).

Em relação à pedagogia não diretiva preconizada por Carl Rogers (2010), esta tem como princípio “permitir ao aluno, seja em que ensino for, estabelecer um real contato com os problemas reais da sua existência, de modo a distinguir os problemas [mais ligados a si mesmo] e as questões que pretende resolver” (Rogers, 2010:331), como uma experiência que podem utilizar para resolver problemas e que possibilite valorizar o indivíduo de forma ativa. Além disso, o ensino é centrado no aluno e o professor tem simplesmente um papel de conselheiro “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). A principal característica é o desenvolvimento pessoal, onde o professor estimula o aluno e possibilita as condições para que as aprendizagens favoreçam um ambiente propiciador de autodesenvolvimento e realização pessoal. Ou seja, o professor “é uma pessoa, não a encarnação abstrata de uma exigência escolar ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração” (Rogers, 2010:332).

Por último, a pedagogia relacional tem uma prática pedagógica baseada no construtivismo. Esta valoriza a psicologia educacional relacionada com o processo de ensino-aprendizagem, onde o aluno é visto não como um recetor de conhecimentos cognitivos, mas sim como um indivíduo que procura uma compreensão e assimilação dos mesmos. A pedagogia ativa tem uma união com o construtivismo, uma vez que o aluno vai construindo e organizando o seu próprio saber, com ajuda do professor, que tem um papel de mediador para que o aluno suba os vários andaimes. É fundamental reconhecer o construtivismo como uma teoria pedagogicamente estimulante, pelos modelos e sistemas educativos atuais.

Os vários processos de descoberta e experimentação são indispensáveis para que os alunos realizem uma correta assimilação das aprendizagens, sendo também valorizadas as vivências e conhecimentos que já possuem. É, ainda, promovida a otimização deste processo através das interações com diversas situações, objetos ou pessoas, uma vez que o conhecimento do aluno é um pilar importante pois permite que continue à construção de futuros conhecimentos potenciados pela Zona de Desenvolvimento Próximo, sendo “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema” (Vigotsky, 1979:112).

Efetivamente, o “construtivismo faz apelo a uma ideia de conhecimento construído pelo sujeito, necessariamente subjetivo, com viabilidade em termos da relação sujeito-mundo, negligenciando como finalidade a realidade e a verdade enquanto conceitos objetivos” (Canavarro, 2001:9).

O construtivismo interpreta o conhecimento como um aspeto imprescindível para que o aluno se adapte ao mundo e ao meio social, dado que “as situações sociais são acontecimentos flagrantes para a acomodação e para o desenvolvimento do indivíduo” (Ibidem:10).

Por tudo isto, uma prática pedagógica baseada no construtivismo terá implícita uma aprendizagem ativa, assumindo o professor o papel de mediador no processo de aquisição de aprendizagens. É importante que a orientação do professor seja estruturada e fundamentada em princípios teóricos, para que os erros sejam minorados. Estes pressupostos devem orientar a sua prática e, deve estar presente que “se a uniformidade não funciona, reconhecer a diversidade torna-se lema” (Bolivar, 2003:20). Neste sentido, a diferenciação pedagógica procura utilizar diversos métodos e meios no processo de ensino-aprendizagem, que permita que os educandos atinjam objetivos, ainda que de forma diferente, uma vez que o professor

deve conhecer as características e necessidades dos seus alunos, para chegar ao sucesso.

A escola também tem um papel importante, uma vez que é um lugar de aprendizagem e de convivência social que deve oferecer, não apenas um espaço físico e organizacional, mas, também, um espaço relacional. Neste sentido, tanto o educador como o professor têm que criar pontes entre a escola e a família, uma vez que “a família e a escola são parceiros na educação” (Estanqueiro, 2010:111). O essencial é criar uma relação baseada na troca de saberes entre os contextos para que haja um maior sucesso, pois, segundo Dewey, “é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Hohmann e Weikart, 2009:99). A escola é, por isso, promotora do envolvimento dos pais com a comunidade educativa, como refere o Decreto-Lei n.º 137/2012 no artigo 47.º, em que “aos pais e encarregados de educação e aos alunos é reconhecido o direito de participação na vida do agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

Neste sentido, deve-se favorecer uma relação positiva entre a comunidade educativa e as famílias e reconhecer “o papel importante das famílias no desenvolvimento das jovens crianças” (Hohmann e Weikart, 2009:100). Como defende a teoria da “ecologia do desenvolvimento humana” (Bronfenbrenner, 1979/1996), a criança/aluno para se desenvolver socialmente deve estar inserida de forma dinâmica, em múltiplos ambientes e sistemas, tais como o microsistemas, o mesosistemas, o exosistemas e o macrosistema, que o profissional de educação tem que ter presente no desenvolvimento do educando. Importa referir que, deve existir relacionamentos positivos entre as crianças/alunos e adultos, de relações positivas, autonomia e o aparecimento de sentimentos de confiança.

A família exerce influência na formação da personalidade da criança/aluno, no rendimento escolar e no comportamento. Efetivamente, “desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações” (Hohmann e Weikart, 2009:99). Ao procurar a compreensão e o respeito de cada família, conseqüentemente, conduzimos a criança/aluno a valorizar-se a si e aos outros como indivíduos ativos e membros de uma sociedade.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Quivy (2008) afirma que a “investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal” (Quivy, 2008:31), em que é indispensável o empenho do educador/professor na observação, análise e pesquisa da sua intervenção, tendo o objetivo de consolidar e melhorar a intencionalidade educativa, do processo de observar - planejar - agir – avaliar.

A abordagem utilizada para este trabalho é de cariz qualitativa, em que o educador/professor é, por si, um investigador que realiza continuamente observações, análises e reflexões, onde “é o próprio investigador instrumento principal da observação” (Lessard-Hébert, 2010:155), e a fonte direta dos dados é o ambiente natural em que realiza a investigação “de situações concretas existentes e identificáveis” (Afonso, 2005:43). Estes elementos são por isso, utilizados nas metodologias e práticas para o ensino. Após uma análise dos resultados alcançados surge a reestruturação ou manutenção das estratégias aplicadas e dos objetivos definidos. Este tipo de investigação “consiste numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase na resolução de problemas” (Bell, 2010:22).

Desta forma, ao longo da investigação para a construção do relatório de estágio, foi realizada uma recolha de dados e respetiva análise. Esta recolha de dados permitiu “recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy, 2008:183).

De facto, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos” (Bogdan e Biklen, 1994:51). Efetivamente, os sujeitos do estudo eram 24 crianças: doze do género masculino e doze do género feminino, da sala dos 4 anos de idade na Educação Pré-escolar e do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, 23 alunos: onze do género feminino e doze do género masculino.

Neste sentido, foi importante a utilização de instrumentos e procedimentos de recolha de dados, utilizando diversas formas de registo e análise, destacando-se a observação direta e registo fotográfico; a análise documental; o portfólio reflexivo e entrevistas à educadora e à professora cooperante e a respetiva análise de conteúdo.

É importante referir que a observação é “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se

encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005:91). De facto, a observação permite “pesquisar problemas, [...] procurar responder para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2009:109).

Além disso, é de salientar o caráter participante do educador/professor ao relacionar-se com os educandos e a comunidade educativa. Exemplo disso é que o investigador “observa as pessoas para ver como se comportam, conversa para descobrir as interpretações que têm sobre as situações vividas, podendo comparar e interpretar as respostas dadas” (Goldenberg, 1997), em que é um observador participante, tem um “envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior” (Sousa, 2009:113).

Importa referir que, através dos instrumentos de registos de observação, foram realizados, registos de incidente crítico (cf. anexo 1), sendo estes “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (Parente, 2002:181). Permitem, ainda, indicar comportamentos e aprendizagens significativas. Foi, também, criado o registo de amostragem de acontecimentos que permite focalizar a “atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem” (Ibidem:185), por exemplo, a frequência nas áreas (cf. anexo 2). Acrescentam-se, ainda, as listas de verificação (cf. anexo 3) e as grelhas de observação, que “permitem o registo da presença ou ausência de comportamentos, assim como de processos e produtos da aprendizagem” (Veríssimo, 2000:37), sendo um dos instrumentos mais usados nos dois contextos de intervenção (cf. anexo 4).

Por outro lado, os registos fotográficos têm como finalidade eternizar um registo de informação visual, tornando-o sempre disponível “para mais tarde serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008:91) como, por exemplo, no registo dos trabalhos desenvolvidos e dos momentos de aprendizagens (cf. anexo 5). Além disso, a fotografia é uma técnica de criação de imagens que “permitem, por exemplo, inventariar rapidamente os objetos da sala – os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala” (Ibidem:91).

Quanto à análise documental, esta consiste num “conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original” (Sousa, 2009:262). Neste sentido, foi realizada a consulta e construção de alguns Planos de Desenvolvimento Individual das crianças (cf. anexo 6) que

proporcionaram uma prática direcionada para as necessidades das mesmas. Por sua vez foi, também, elaborado um registo e análise dos dados das crianças/alunos através da consulta das respetivas fichas de identificação, sendo construídas tabelas (cf. anexo 7), a partir das quais foram elaborados gráficos que permitiram uma análise dos dados (cf. anexo 8). Por último, destaca-se a consulta e análise dos documentos de cada uma das instituições, nomeadamente: Projeto Educativo; Projeto Educativo do Agrupamento; Regulamento Interno; Plano Anual de Atividades; Projeto Curricular de Grupo e Projeto Curricular de Turma. Efetivamente, estes constituíram um apoio para a prática aplicada, procurando a compreensão do funcionamento da instituição, dos seus valores e ideários.

Relativamente à construção do portfólio reflexivo, permitiu “estimular a prática reflexiva do profissional, contribuindo para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se alterem ou reestruem possíveis práticas” (Pinheiro, 2007:130) uma vez que é um instrumento fundamental no percurso pessoal e profissional. Constitui “uma estratégia de consciencialização para a mudança conceptual, [...] [existindo] um exercício contínuo e crítico de construção de conhecimentos acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprio” (Sá-Chaves, 2000:20). Neste sentido, ao longo dos estágios foram elaboradas reflexões (cf. anexo 9) que proporcionaram um aperfeiçoamento da prática educativa, privilegiando, assim, o trabalho para a eficiência profissional, que “representa um olhar autocrítico” (Ceia, 2001:2), sobre os métodos e estratégias aplicadas mas, também, sobre as atitudes enquanto educador/professor.

Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora e à professora cooperante (cf. anexo 10), que permite uma “interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face” (Afonso, 2005:97). Após a recolha da informação foi realizada uma análise de conteúdo (cf. anexo 11), que teve, como finalidade, aprofundar e realizar uma autoavaliação sobre a prática educativa desenvolvida.

CONTEXTO ORGANIZACIONAL

Para a realização da caracterização dos dois contextos de intervenção, foi fundamental a análise dos documentos de autonomia, administração e gestão de cada uma das instituições que tem como função dar a conhecer as normas, os ideários e valores defendidos por cada instituição, tendo uma organização própria e específica na sua estruturação, nos recursos materiais e humanos (Ministério de Educação 1997).

Em relação à instituição de Educação Pré-escolar, após a realização da leitura e análise dos documentos (projeto educativo, regulamento interno e plano anual de atividades 2011/2012) foi possível proceder a uma caracterização do contexto educativo. Neste sentido, conclui-se que esta é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (I.P.S.S.), que surgiu em 1975, para dar resposta social no âmbito da infância e juventude, estando situada no confinamento das freguesias de Pedrouços e Águas Santas, no concelho da Maia. Que através da consulta do projeto educativo, que “consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias [que] propõe cumprir a sua função educativa ” (Decreto-Lei n.º 137/2012), foi possível constatar que esta instituição tem “como objetivos proporcionar maiores benefícios e proteção social, aos filhos dos sócios e da população mais carenciada, assim como, desenvolver ações nas valências do Desporto, da Cultura e do Recreio” (Projeto Educativo, 2011/2014:13).

Por sua vez, tomando em consideração os aspetos de intervenção do documento, é possível constatar a notoriedade que é dada à criança no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, “a intencionalidade do processo educativo assenta na participação da criança no planeamento, na ação e na avaliação o que lhe permite desenvolver competências de iniciativa e de autonomia, numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas” (Projeto Educativo, 2011/2014:38). Esta metodologia encara a criança como sujeito ativo e investigador, em que o educador é um mero orientador do processo.

Importa referir que, esta dedica-se, atualmente, às seguintes valências: berçário, creche, jardim-de-infância, C.A.T.L., C.E.P., centro de dia, serviço de apoio ao domicílio, apoio médico, psicológico e de enfermagem e possui a participação do Centro Distrital de Solidariedade e Segurança Social do Porto.

Relativamente à instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico depois de realizar uma análise dos documentos (Projeto Educativo do Agrupamento, Projeto Curricular do Agrupamento e do Regulamento Interno), é uma instituição pública, integrada num agrupamento vertical de escolas, constituída por 6 escolas, onde a escola sede suporta as valências do 2º e 3º ciclo e as restantes a valência de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, situadas no concelho de Vila Nova de Gaia. Como consagra o Decreto-Lei n.º 137/2012 no artigo 6º, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgão próprio de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino”. O regime de funcionamento da instituição é de segunda a sexta, das 9h às 12h e das 13h15 às 15h15, como refere o Despacho n.º 8683/2011 “entende-se, por regime normal, a distribuição pelo período da manhã e da tarde, interrompida para almoço”.

Desta forma, o Projeto Educativo de Agrupamento consagra a orientação educativa, para que o agrupamento cumpra a sua função educativa, para além de ser um instrumento potenciador de dinâmicas que permiti clarificar quais os princípios, os valores e o conceito de educação que o agrupamento defende, tendo em conta a Constituição da República Portuguesa e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Neste sentido, a instituição defende a educação como uma projeto de vida rumo ao sucesso, que através de processos se tratam “temas, problemas, conteúdos, atividades e vivem experiências, se vai adquirindo conhecimentos, capacidades e competências que permitem ter atitudes baseadas nos princípios da Liberdade, Responsabilidade, Igualdade e Fraternidade e nos valores da Compreensão, Tolerância, Solidariedade e Amizade” (Projeto Educativo do Agrupamento 2009/2013:5), no desenvolvimento e formação integral do Aluno.

Quadro nº 1 – Características em ambas as instituições

	Educação Pré-escolar	1º Ciclo do Ensino Básico
Concelho	Maia	Vila Nova de Gaia
Tipo de instituição	IPPS	Pública – Inserido num agrupamento
Níveis de ensino	Creche, Educação pré-escolar e A.T.L.	Educação pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico
Nº de salas	4 salas de creche, 6 salas para a educação pré-escolar e 3 de A.T.L.	7 salas do 1º Ciclo do Ensino Básico e 1 para a educação pré-escolar

É importante referir que na composição da equipa pedagógica da Educação Pré-escolar, após a análise do Projeto Educativo (2011/2014:11), existe um vasto grupo de corpo docente e não docente, constituído por cinco educadoras e cinco

ajudantes de ação educativa, uma assistente social, uma psicóloga e uma médica pediatra e vários docentes que lecionam as atividades extracurriculares que a instituição apresenta que são ginástica, música, ballet, natação, inglês e karatê (Regulamento Interno).

A orientação pedagógica é assegurada pelo presidente da instituição, pelo vice-presidente e pela coordenadora pedagógica, sendo formada pelo conselho pedagógico o corpo docente, constituído pela coordenadora pedagógica, pelas educadoras de infância, auxiliares de educação e encarregados de educação.

Em relação à composição da equipa pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico após a análise do Projeto Curricular de Agrupamento e Regulamento Interno (2009/2013), existem vários profissionais docentes e não docentes: uma educadora, uma auxiliar de ação educativa, sete professoras e vários professores responsáveis pelas áreas de enriquecimento curricular como a atividade física desportiva, a expressão musical, a língua inglesa e o xadrez, funcionários administrativos, de manutenção, funcionários de cozinha e de limpeza.

Em relação à estrutura organizacional (cf. anexo 12) é composta pela direção, conselho geral, conselho pedagógico, departamentos e coordenações intermédias que se reúnem periodicamente e analisam os indicadores de sucesso educativo dos seus alunos projetando estratégias e orientações que visam dar resposta ou melhorar o seu rendimento académico, como refere o Decreto-Lei n.º 139/2012 “tendo em consideração os objetivos e conteúdos definidos nos programas e metas curriculares, devem [...] atender às suas especificidades e necessidades, selecionando, entre outros aspetos, as metodologias e a duração dos tempos letivos”.

Em relação à estrutura física da Educação Pré-escolar esta possui três edifícios distintos encontrados na mesma área. Num primeiro edifício, funciona as valências de creche e jardim-de-infância, que estão divididas em três pisos, constituídos por dez salas de atividades, uma sala de recreio, seis casas de banho, um refeitório e um gabinete médico, sendo este dotado por um elevador. Num segundo edifício encontra-se o centro de dia, que possui três salas de atividades, três salas destinadas à valência de desporto, uma sala de arrumação, cinco casas de banho, cozinha, refeitório e um auditório. Por último, no terceiro edifício existem quatro salas, destinadas a atividades extracurriculares, quatro salas da valência de creche e três salas da valência CATL. Paralelamente, doze casas de banho, uma sala de apoio aos serviços gerais e jardinagem, um vestiário, uma cozinha, um refeitório, uma sala de docentes, de reuniões e gabinetes, sendo, estes, dotado de um elevador.

Em relação à área envolvente dos edifícios, a instituição é constituída por jardins, uma gruta, um lago, um parque infantil e uma pequena capela. Estes espaços são enriquecedores uma vez que “as crianças [que] exploram e brincam no exterior vivenciam experiências [...] constroem e testam conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo exterior mais próximo” (Hohmann e Weikart, 2009:433).

Outro aspeto valorizado pela instituição refere-se à relação com a família, como meio de conhecer as suas expectativas e, também, como forma de esclarecer o processo educativo a desenvolver. O contributo dos pais e de outros membros da comunidade são meios valiosos para enriquecer as aprendizagens. O envolvimento dos pais e da comunidade envolvente é um processo que vai sendo construído pela instituição visto que a “colaboração dos pais e o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997:45). Desta forma, a participação dos encarregados de educação é muito importante, como se refere no plano anual de atividades, nas várias atividades propostas de festas de Natal, carnaval, dia do pai, dia da mãe e final de ano.

Relativamente à estrutura física da escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, está dividida por três pisos, compostos por duas áreas. No interior é constituída por dois blocos de quatro salas, duas no rés-do-chão e duas no primeiro andar e, no exterior, existem dois contentores destinados ao funcionamento das atividades de enriquecimento curricular “de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” como refere o Decreto-Lei n.º 139/2012.

Em relação ao espaço comum é composto por um amplo espaço, que liga os dois blocos, onde funcionam as salas de aula, operando numa das partes no refeitório e noutra no polivalente, assim como três gabinetes, uma sala de professores, a sala de coordenação e a sala de apoio e uma casa de banho para os professores. Desta área fazem parte os átrios que dão acesso às salas de aula onde se encontram as casas de banho para os alunos. Em relação à área envolvente do exterior, existe o recreio escolar com um campo de futebol e espaços verdes relativamente bem cuidados, com áreas ajardinadas e algumas árvores.

A sala apresenta-se como um local privilegiado de atividade, daí a organização e gestão do espaço ser um fator importante para a implementação de uma pedagogia

que contemple a pluralidade das aprendizagens, de comportamentos, de habilidades e de regras sociais.

Na realização de trabalhos de grupos a disposição dos elementos da turma depende, também, do tipo de área curricular a ser desenvolvida e o género de trabalho que é realizado, como refere o Despacho normativo n.º 13-A/2012 “a organização das atividades deve ter em consideração a variação do ritmo de trabalho e do grau de concentração dos alunos ao longo do dia, sendo expressa num horário adequado às necessidades dos alunos e às circunstâncias escolares”. A organização do trabalho dos alunos é feita de forma autónoma e organizada e em cooperação com a professora que é o elemento mediador, ouvinte e observador no desempenho das atividades e tarefas diárias. Com este perfil de aula implementam-se valores, como: partilha, responsabilidade, liberdade individual e coletividade, estreitamente relacionados entre si (cf. anexo 1 – Registo de Incidente Crítico 6).

Na sala de aula há espaços diversificados e com funções bem determinadas. Numa área da sala colocam-se tabelas, registos de avaliação, projetos e mapas de tarefas (cf. anexo 5 – Registo nº 10). Noutra área, encontram-se ficheiros catalogados pelas áreas disciplinares de português e matemática. A disposição e organização da sala permitem um espaço propício à utilização da diferenciação do trabalho, facilitando a comunicação entre todos e promovendo a autonomia e cooperação dos alunos podendo estes, também, fazer uso de materiais e instrumentos de trabalho.

O plano de trabalho semanal permite elaborar uma agenda onde as atividades são organizadas de acordo com o horário da turma (cf. anexo 13). Nela são registadas todas as atividades, que são em horas fixas e obedecem à estrutura e distribuição da carga horária das áreas disciplinares e não disciplinares definidas pelo Ministério da Educação e Ciência.

Há outras atividades que integram rotinas diárias dos alunos e que vão ao encontro das necessidades imediatas, tais como as assembleias semanais ou momentos dedicados a trabalhos realizados autonomamente pelos alunos (cf. anexo 21 - Imagem 3 e 4). Com esta medida é possível ter a perceção da organização do trabalho e do tempo. Por tal motivo, o trabalho na turma compreenderá a avaliação diária do comportamento da turma no fim de cada dia.

Em relação à caracterização do grupo e da turma, esta foi realizada através de um registo e análise das fichas de identificação (cf. anexo 7 e 8), estruturadas em aspetos como: o género, a localidade onde residem, a profissão e as habilitações dos pais. Na verdade, interessa conhecer as características do grupo/turma para poder

planificar, de forma a ter em atenção as necessidades e os conhecimentos das faixas etárias para perceber quais são os aspetos específicos do grupo/turma. Assim, a consulta do Projeto Curricular de Grupo e Projeto Curricular de Turma são fundamentais para a compreensão e tomada de conhecimento das características e especificidades do grupo/turma.

Em relação ao grupo de crianças do contexto de Educação Pré-escolar é um grupo heterogéneo, constituído por vinte e quatro crianças, das quais doze são do género masculino e doze do género feminino. A maioria das crianças encontra-se na faixa etária dos 4 anos que, segundo Piaget, “as crianças tornam-se mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia, 2001:312), encontrando-se na fase do estado pré-operatório, em que a criança utiliza símbolos ou representações mentais - palavras, números ou imagens aos quais atribuiu significado, “ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes” (Ibidem:312/313).

A maioria das crianças frequenta a instituição desde a creche, com a mesma educadora. São crianças pontuais e assíduas e a maioria é autónoma nos momentos de higiene pessoal. Todos vão à casa de banho sozinhos e conseguem vestir-se e calçar-se de forma autónoma. Nos momentos das refeições conseguem comer sozinhos e pegam corretamente nos talheres.

Nos momentos de brincadeiras com grupo, algumas crianças são egocêntricas pois não partilham objetos. Já em atividades em grande grupo estabelecem relações de colaboração e ajuda. Nos momentos em grupo, quando estão sentados na manta são comunicativas e gostam de contar acontecimentos do seu dia-a-dia e dar opiniões, gostam de ouvir e cantar canções, aprender lengalengas e rimas. A nível da expressão oral só a criança EM tem algumas dificuldades na fala, sendo esta acompanhada por uma terapeuta da fala, uma vez por semana.

A maioria das crianças escreve a data e o seu nome nos trabalhos que realizam e procuram, de forma autónoma, no ficheiro de imagens quando querem escrever novas palavras (cf. anexo 30 - Imagem 27), permitindo, assim, que a maioria adquirida algumas noções de número e letra, à exceção de 5 crianças que ainda não conseguem escrever o nome. No desenho a partir do projeto do corpo humano (cf. anexo 31) houve um progresso na realização de pormenores do corpo como orelhas, nariz, pescoço. Apreciam atividades de pintar, recortar e colar, desenvolvendo estas atividades a motricidade fina. Relativamente à motricidade global é um grupo que não apresenta grandes dificuldades. Conseguem correr, saltar, saltar ao pé-coxinho, podendo ser

observado através das seções de movimentos (cf. anexo 5 – Registo nº 3). Algumas crianças apresentam dificuldades na lateralidade, que ainda não está bem definida. O jogo do faz de conta é uma constante nesta crianças, em várias áreas da sala como a área da casinha, da plasticina e das construções, dramatizando personagens e criando objetos (cf. anexo 14 - Registo de Portfólio 7).

Os instrumentos de organização foram importantes na sala pois desenvolvem várias competências, como a leitura e o cumprimento de regras e tarefas na sala, sendo, na maioria, um grupo responsável e cumpridor perante as suas tarefas (cf. anexo 9 – Reflexão 1).

Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico foi analisado o projeto curricular de turma, enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, que fomentam uma cultura de reflexão e de análise dos processos a ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho corporativo entre os professores. Neste sentido a turma do 3º ano é composta por 23 alunos, sendo doze do género masculino e onze do género feminino, assim como refere o Despacho n.º 10532/2011 “As turmas do 1.º ciclo do ensino básico são constituídas por 26 alunos, não devendo ultrapassar esse limite”.

Todos os alunos da turma encontram-se na faixa etária dos 8 anos à exceção de uma aluna com 9 anos, que, como defende Piaget, se encontram no estágio das operações concretas, nomeadamente no período de pensamento concreto, pois já conseguem realizar operações intelectuais que tendem para o formal, “quando o pensamento se liberta da sua função imediata de servir a ação externa e se dedica a uma função mediata de “representação” um esquema operatório é um conceito” (Cabanas, 2002:274).

De um modo geral a turma não apresenta casos graves de problemas na aprendizagem. Destaca-se, apenas, o aluno NS que apresenta problemas de relacionamento, cujo comportamento acaba por afetar o rendimento na sua tarefa escolar e a dos restantes elementos da turma. A turma é na maioria assídua, pontual e muito ativa. Apresenta alguma desconcentração, a par de muita vontade em iniciar as atividades das diferentes áreas curriculares. No português, em relação à leitura, a maioria dos alunos tem gosto por ler e leem de forma fluente, com entoação e respeitando as pausas, só quatro alunos apresentam dificuldades a este nível. Na expressão oral gostam de realizar exposições orais (cf. anexo 32), havendo apenas um dos alunos, BD com alguns problemas de articulação das palavras e existindo, ainda, alguns alunos tímidos na hora de se exprimir oralmente.

Na matemática a maioria consegue realizar estimativas e possuem um bom cálculo mental, realizando contagens progressivas e regressivas e gostam de resolver problemas de matemática que impliquem mais operações (cf. anexo 5 – Registo nº 7), mas alguns apresentam dificuldades na compreensão de alguns problemas.

Por outro lado, são alunos muito empenhados e participativos na realização das atividades e, no que se refere aos interesses dos alunos, sublinha-se que a maior parte dos alunos gosta de trabalhar em grupo, das atividades relacionadas com as expressões, dos momentos de leitura, pesquisa e de jogos, mas destacando que cada aluno tem um ritmo diferente na realização das atividades podendo ter sido constatado que os alunos mais rápidos ajudam os colegas com mais dificuldade.

Quadro nº 2 – Características das crianças e os alunos

	Educação Pré-escolar	1º Ciclo do Ensino Básico
Faixa etária	4 anos	8 e 9 anos
Constituição	24 crianças 12 do género feminino 12 do género masculino	23 alunos 11 do género feminino 12 do género masculino
Estádio de desenvolvimento	Pré-operatório	Operações concretas

Quanto à área de residência dos pais, tanto no contexto da Educação Pré-escolar como do 1º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que uma grande percentagem vive relativamente perto de cada uma das instituições (cf. anexo 8 – Gráfico 1 e 5).

Relativamente à habilitação académica dos pais das crianças da Educação Pré-escolar é possível constatar a existência de uma diversidade de níveis académicos. Contudo, a habilitação académica mais verificadas é o 12º ano, seguido pela licenciatura e, com uma grande minoria, o bacharelato, 9º ano e o 6º ano (cf. anexo 8 – Gráfico 3). Quanto ao 1º Ciclo do Ensino Básico realizando uma comparação entre os pais, as habilitações mais verificadas são o 12º ano nas mães, e nos pais, o 9º ano, como se verifica no gráfico 6 e 7 (cf. anexo 8).

Relativamente à idade dos pais das crianças, verifica-se um maior número na faixa etária dos 35 aos 40 anos (cf. anexo 7). Relativamente à composição do agregado familiar, a maioria das crianças são filhos únicos (cf. anexo 8 – Gráfico 4), com mais de dois irmãos existem poucos alunos, sendo este fator de grande influência para as crianças no que refere a atitudes de responsabilidade e partilha. Nos alunos filhos únicos, verifiquei que têm um gosto acrescido por irem para a escola pois é lá que têm a companhia de meninos da mesma idade. Segundo análise efetuada aos pais dos alunos, pode-se constatar que a faixa etária predominante dos pais se encontra entre os 28 e 42 anos (cf. anexo 7).

INTERVENÇÃO EDUCATIVA

O educador/professor inicia a sua ação educativa pelo ato de observar para, depois, planejar, agir e avaliar, sempre de forma sistemática e intencional durante todo o processo educativo. É fundamental que o processo de observação seja estruturado e direcionado para cada criança/aluno individualmente mas, também, para o grupo, pois “só a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades das crianças” (Parente, 2002:168), com a intencionalidade de planificar atividades e projetos adequados, para poder lograr os objetivos definidos. Pela observação conseguimos uma compreensão dos interesses, dificuldades e capacidades, que permitem uma adaptação das metodologias aplicadas, pois “o professor, qual detetive, que de lupa em riste descobre aquilo que nem o próprio muitas vezes se apercebe” (Sanches, 2001:46).

Definitivamente, a observação revela-se fundamental no ato de educar, uma vez que sustenta a planificação, a intervenção e a avaliação, pois permite, ao profissional em educação, “questionar-se e problematizar mesmo aquilo que parece óbvio” (Alarcão, 2001:9). De facto, é necessário o constante esforço de observação ao longo de todo o estágio, em ambos os contextos, para que seja possível o registo das situações de interação em grande grupo e individualmente (cf. anexo 5), ou seja, “um registo imediato e rápido das observações realizadas” (Trindade, 2007:41), através da utilização de diversos instrumentos tais como: registos de incidente crítico, amostragem de acontecimentos, portfólio de crianças, grelhas de observação, listas de verificação, registos fotográficos e vídeos, “sobre o quê, quem, como, quando e porquê observar” (Ibidem:130). Desta forma, foi necessário uma atenção redobrada no momento de estruturar as planificações semanais (cf. anexo 19), e na definição das intenções pedagógicas das atividades, valorizando os diferentes registos de observação que foram surgindo no interior e exterior de cada uma das instituições (cf. anexo 5).

Um dos registo mais utilizado foi o registo de incidente crítico (cf. anexo 1) que permitiu descrever situações de comportamentos e acontecimentos importantes, sendo, estes, “meros comportamentos invulgares, que pela sua espontaneidade [...], mas, também, pela autenticidade com que se apresentam, dado que ocorrem em situações inadvertidas” (Veríssimo, 2000:32). Ao realizar estes registos foi possível ficar com evidências das aprendizagens significativas, das competências

desenvolvidas, das necessidades, vontades e relações sócio afetivas entre cada criança/aluno.

Outro dos registos utilizados foi a amostragem de acontecimentos (cf. anexo 2) que, na Educação Pré-escolar, foi elaborada para o registo da frequência nas áreas, com a finalidade de analisar o interesse que as áreas despertavam nos momentos de brincadeira livre. Neste sentido, ao longo das semanas, foi possível concluir que uma das áreas menos escolhidas, pelas crianças, era a área da pintura. Como tal, foi realizada, em grande grupo a atividade de leitura do conto “O quadro mais bonito do mundo” de Miguel Obiols, introduzindo um ficheiro de imagens com a finalidade de dar a conhecer obras de pintores famosos (cf. anexo 5 – Registo nº 1), e, como consequência, trouxe o acréscimo na frequência, nesta área. Visto que, as crianças produzem “desenhos e pinturas que, na disposição de cores, riqueza de expressão e senso de composição, guardam, pelo menos um parentesco superficial com obras de Paul Klee, Joan Miró ou Pablo Picasso” (Gardner, 1999:83).

Outro tipo de registo utilizado foram as listas de verificação, que permite “focalizar a atenção do observador, particularmente quando são muitos itens a ser observados” (Parente, 2002:187), sendo, estas, utilizadas nas sessões de movimento realizadas (cf. anexo 3), que constituíram um registo rápido de evidências e desenvolvimento das crianças.

As grelhas de observação também foram utilizadas em ambos os contextos, elaboradas antecipadamente à atividade a observar e que permitiu realizar um registo dos acontecimentos das crianças e alunos (cf. anexo 4), com o objetivo de “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos previamente selecionados” (Veríssimo, 2000:67). Através destes registos pode-se verificar que cada criança/aluno tem o seu próprio ritmo para a realização das atividades. Neste sentido, para colmatar os momentos mortos, foram criados ficheiros de português e matemática, que cada aluno podia realizar quando finalizava a tarefa mais cedo ou em momentos de intervalo em que os alunos tinham que permanecer na sala devido ao mau tempo (cf. anexo 5 – Registo nº 10 – Imagem 3 e 4).

Procedeu-se, ainda, a registos fotográficos (cf. anexo 5), pelo facto de constituir um “método poderoso de preservar e de apresentar informações sobre o quê e como as crianças estão aprendendo” (Shores e Grace, 2001:54). Durante os períodos de estágio, as fotografias proporcionaram a retenção e o registo dos momentos de elaboração de trabalhos, de participação, de interação, de momentos de rotina, de

visitas de estudo, entre outros (cf. anexo 30, 31 e 35), estando, também, presentes na realização de registos do portfólio das crianças (cf. anexo 14).

Relativamente à planificação, em ambos os contextos educativos, o ato de planear reflete-se sobre “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar [...] que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar” (Zabalza, 2000:48). Assim, as planificações devem satisfazer os interesses e os “objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001). Neste sentido, é importante planificar com base nas áreas de conteúdo e dimensões curriculares da ação educativa (Ministério da Educação, 1997). No 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor, para planificar deve ter em conta “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012), as dimensões curriculares, as metas de aprendizagem, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais do 1º Ciclo do Ensino Básico, os programas de cada área curricular implementados pelo Ministério da Educação e Ciência e as metas curriculares que “organiza e facilita o ensino, pois fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar” (Despacho n.º 5306/2012) que devem ser orientadoras “para o ano letivo de 2012-2013 sendo, posteriormente, tornadas vinculativas e devendo ser respeitadas na lecionação dos conteúdos [das áreas disciplinares] e ano escolar a que dizem respeito” (Despacho n.º 15971/2012).

Assim, a função do educador/professor é a de estruturar, o melhor possível, a sua intervenção, devendo “compreender o processo de planificação e dominar as especificações da planificação” (Arends, 2008:100). Como refere o documento do Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001), este “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças das temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo”, uma vez que a planificação é elaborada com a participação dos intervenientes, que proporciona, ao grupo, o contacto com a diversidade de propostas, o desenvolvimento de capacidades e competências de cada um, através de um processo de partilha de promoção das aprendizagens. Contudo, uma vez que cada instituição educativa tem por base, na sua prática, princípios diferentes, é de salientar a importância de ter em consideração, no processo de planificar, os documentos de autonomia, administração e gestão da

instituição, nomeadamente o Projeto Educativo, Projeto Educativo do Agrupamento, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Grupo e de Turma, uma vez que “qualquer currículo ou projeto curricular requer programas e programação, no sentido de definição e previsão de campos de desenvolvimento” (Roldão, 2009:33).

Relativamente à planificação na Educação Pré-escolar, o educador estrutura a sua intervenção através de um planeamento organizado, que tem como finalidade desenvolver, o melhor possível, as capacidades e competências das crianças, procurando o seu crescimento integral.

Desta forma, foram elaboradas planificações, em conjunto com a educadora cooperante, através de uma reunião, no final da semana, de forma a estruturar a planificação e com base nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Este momento consistia numa reflexão sobre os registos de observação e os aspetos a referenciar na avaliação semanal, debruçando-se sobre as intenções pedagógicas, as atividades e as estratégias, e estruturando um novo plano de ação, procurando ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Contudo, sem esquecer o caráter flexível da planificação, sendo, esta, passível de sofrer alterações consoante as necessidades e motivações demonstradas pelas crianças (cf. anexo 17).

Ao longo do estágio as planificações semanais eram estruturadas em formato de rede (cf. anexo 18), onde se incluíam as atividades a realizar na semana correspondente, acompanhadas das áreas de conteúdo e das dimensões curriculares a trabalhar, permitindo uma melhor visualização e compreensão das áreas a trabalhar e da ligação que existe entre elas. Por sua vez, ainda na planificação em rede estavam previstas possíveis atividades a realizar nos momentos de transição. De facto, é fundamental que o educador seja capaz de desenvolver conversas, jogos ou ter sempre um saco com pequenos objetos que possibilitem momentos significativos para a aprendizagem e bem-estar das crianças.

A par da planificação em rede era realizada, ainda, uma planificação em grelha (cf. anexo 19), que apresentava as intenções pedagógicas, a descrição das atividades e os recursos materiais necessários para a sua concretização.

Para além de um trabalho de planeamento em parceria com a educadora cooperante, a participação das crianças, neste processo, era também valorizado, uma vez que “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” (Ministério da Educação, 1997:26).

Ao ter em consideração estes aspetos, em conjunto com o grupo, foram elaboradas planificações em teia (cf. anexo 20). Assim, esta forma de registo proporcionava o desenvolvimento de competências de organização, responsabilidade e cumprimento do plano definido. Visto que, nos momentos de planificação, devem ser tidas em conta “as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Para além da planificação em teia, no final de cada semana, em conjunto com as crianças realizavam-se as assembleias semanais (cf. anexo 21 – Imagem 1 e 2), tidas em consideração no momento de planificar as futuras atividades. Aqui, as crianças tinham oportunidade de dizer o que não gostaram de fazer (“Não Gostei”), o que queriam realizar (“Gostei”) e o que gostavam de aprender (“O que quero fazer”).

Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico a planificação era realizada em grelha, em conjunto com a professora cooperante (cf. anexo 19), com base no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais do 1º Ciclo do Ensino Básico, nas áreas curriculares e nos seus conteúdos, e seguindo uma planificação mensal realizada pelos professores do agrupamento do 3º ano, uma vez que os professores devem “organizar toda a sua ação como gestor do currículo” (Roldão, 1999:56).

Para a realização da planificação era tida em conta o horário semanal (cf. anexo 13) que estipula a estrutura e o tempo para cada área curricular, mas existindo uma flexibilidade na troca das várias áreas curriculares, de acordo com a intencionalidade das atividades, permitindo, muitas vezes, realizar uma interdisciplinaridade (cf. anexo 19 e 36) e proporcionando atividades que desenvolvessem competências realizadas individualmente, a pares e em grupo (cf. anexo 5 – Registo nº 6, 7, 8 e 9). Além disso, existia, também, uma flexibilidade na realização da planificação consoante os interesses dos alunos, uma vez que através de conversas e das avaliações semanais (cf. anexo 21 – Imagem 3 e 4), eram consideradas as suas ideias nos momentos da planificação como, por exemplo, jogos e projetos, desenvolvidos pelos alunos através dos seus interesses, promovendo, assim, uma aprendizagem ativa.

A par dos momentos de planificação, um dos aspetos a ter em conta, em ambos os contextos educativos, é que “quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços mortos, as pessoas, a decoração, etc.,

tudo nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunidade entre alunos dos diferentes grupos, das relações com o mundo externo, dos interesses dos alunos e dos professores” (Zabalza, 1998:232). Desta forma, procurou-se tornar visível, nas paredes, os trabalhos das crianças/alunos como, também, as planificações e os registos, permitindo o fácil acesso e leitura para as crianças/alunos (cf. anexo 5 – Registo nº 10 – Imagem 5).

O agir/intervir, permite, aos profissionais de educação, “concretizar na ação as suas intenções educativas” (Ministério da Educação, 1997:27). Além disso, o objetivo primordial do educador/professor reside numa reflexão pessoal e profissional acerca da prática adotada, que permite direcionar o trabalho para melhorar a ação, tendo em atenção as observações e as planificações realizadas, assim como o empenho, de forma a intervir no grupo/turma e proporcionar, a todas as crianças/alunos, saberes, sem esquecer a especificidade e abrangendo “os estilos de aprendizagem de cada um e atuando segundo eles, [visto que] uns aprendem melhor se ouvirem, outros se visualizarem, outros se experimentarem, mas todos aprendem melhor se usarem uma estimulação multissensorial” (Sanches, 2001:72).

Assim, a relação estabelecida, em ambas as instituições, constitui um dos aspetos de referência obrigatória, pelo seu carácter preponderante no sucesso do processo educativo. Neste sentido, foi evidente a relação de empatia estabelecida com as crianças/alunos, reinando a afetividade, o encorajamento e o respeito de ambas as partes, mas também a adoção de firmeza em momentos de descontrolo do grupo (cf. anexo 22). Quando ocorre algum conflito no decorrer da aula, no recreio ou em alguma atividade extra curricular, este é analisado por todo o grupo/turma orientando os envolvidos à compreensão do seu erro e ao entendimento da sua repreensão, uma vez que é importante o educador/professor saber como gerir com “os conflitos, as regras e os problemas de comportamento” (Pascal e Bertram, 2009:136).

Esta realidade pode ser comparável aos indicadores da escala de empenhamento do adulto criado por Laevers (1994) e adaptada por Pascal e Bertram (2009), uma vez que, de acordo com Oliveira-Formosinho (2001), esta escala tem como finalidade a análise das particularidades pessoais e profissionais que definem as competências de intervenção e interações do educador no processo de ensino-aprendizagem da criança/aluno, de forma a “focar o olhar do observador nas características da intervenção do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2001:91).

Esta escala está composta por diferentes padrões de comportamento, uma vez que “a escala de empenhamento pode permitir esta articulação entre a componente

formativa e as situações de trabalho, pois a discussão sobre os resultados da sua aplicação pode permitir o diálogo e a reflexão entre os diferentes intervenientes e conduzir à mudança das práticas e ao desenvolvimento profissional” (Santos e Brandão, 2008:100/101). Está dividida em três categorias: a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. Na categoria da sensibilidade “trata-se da atenção prestada pelo adulto aos sentimentos e bem-estar emocional da criança” (Pascal e Bertram, 2009:137). Durante todo o estágio foi constatada uma relação de empatia, sinceridade e autenticidade com cada uma das crianças/alunos. Conseguiu-se este nível de relacionamento porque foi sustentado pelo amor, respeito e atenção dada a cada uma. Na Educação Pré-escolar a educadora cooperante, na entrevista realizada, assim o verifica (cf. anexo 10 – Entrevista à educadora - Questão 5) e no 1º Ciclo do Ensino Básico através da atenção dada aos alunos (cf. anexo 10 – Entrevista à professora - Questão 6). Na categoria da estimulação está “o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção” (Ibidem:136). Nesta categoria, em ambos os contextos, foi realçada a motivação, a estimulação do diálogo, do pensamento e do espírito crítico em atividades planeadas, situações imprevistas ou momentos de brincadeira e conversas. O reforço positivo e encorajamento foi, igualmente, uma constante, tendo, como finalidade, o aumento da sua autoestima e crença nas suas capacidades, uma vez que “temos de os elogiar quando merecem e de lhes dizer honestamente que são capazes de tentar um pouco mais” (Randy, 2008:131). Na Educação Pré-escolar, por exemplo, foi importante o encorajamento da criança EM (cf. anexo 23) e no 1º Ciclo do Ensino Básico no campeonato das contas ou do dominó das operações (cf. anexo 5 – Registo nº 7 – Imagem 7 e 8). Em relação à categoria da autonomia, “o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher atividades e exprimir as suas ideias” (Pascal e Bertram, 2009:138), Tendo em atenção as competências que a criança demonstrar nas atividades e incentivando para novas aprendizagens. De facto, ao longo do estágio da Educação Pré-escolar era evidente o incentivo das crianças para a formulação de questões e possíveis respostas e para a resolução do problema, de forma individual ou em grande grupo, sendo exemplos destas situações a construção dos quadros de investigação (cf. anexo 24) e as experiências científicas realizadas (cf. anexo 25) por meio da “metodologia de trabalho de grupo, proporcionada pelo método experimental, facilita uma construção cumulativa de saberes, pois os alunos completam-se e corrigem-se, transpondo esses comportamentos para momentos das suas vidas” (Quinta e Costa, 2009:5). Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico foi

notória a autonomia dos alunos, por exemplo, nos momentos da organização dos alunos em trabalhos de grupos (cf. anexo 1 – Registo de incidente crítico 6) e no desenvolvimento dos pequenos projetos realizados (cf. anexo 32), uma vez que “constituem oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também interpessoal, ético e sociomoral” (Trindade, 2002:51).

Neste sentido, é importância de ter presente a ideia de reciprocidade entre a intervenção e o empenho do profissional, que estão intimamente ligados ao sucesso da aprendizagem das crianças/alunos e ao seu bem-estar, uma vez que contribui para o desenvolvimento pessoal e reflexivo da prática pedagógica.

Relativamente aos momentos de brincadeira livre na Educação Pré-escolar, era uma rotina constante, em que “as crianças brincam, [...] resolvem problemas, fazem descobertas, expressam-se de várias formas” (Portugal e Laevers, 2010:88) permitindo que se desenvolvam, a nível cognitivo, social, afetivo e psicomotor (cf. anexo 27), estando, também, presente em vários momentos no 1º Ciclo do Ensino Básico (cf. anexo 27), uma vez que “a brincadeira é, efetivamente, uma necessidade de organização infantil, ao mesmo tempo em que é o espaço da interação das crianças, quando estas podem estar pensando/imaginando/vivendo suas relações familiares” (Wajskop, 2001:36).

Ao longo da prática educativa o respeito e valorização dos momentos de brincadeira livre foi uma constante, aproveitando-os para observar as crianças/alunos e potenciar algumas aprendizagens, permitindo conhecer melhor as características do grupo/turma (cf. anexo 27). Após ter realizado um registo de amostragem de acontecimentos sobre a frequência nas diferentes áreas da sala (cf. anexo 2), foi alterada a disposição das várias áreas (cf. anexo 28) e reformuladas de acordo com os interesses das crianças (cf. anexo 29), com a finalidade de potenciar aprendizagens. Neste sentido, foi introduzido um quadro de frequências nas áreas (cf. anexo 9 - Reflexão 1) para que as crianças tivessem um registo das áreas onde tinham ido, possibilitando a realização de uma reflexão com a intencionalidade de desenvolver momentos de brincadeiras e aprendizagens nas outras áreas.

A par da importância dos momentos de brincadeira livre, são igualmente importantes os momentos em que se incentiva a responsabilidade, autonomia e iniciativa que estiveram presente em ambas as valências, uma vez que “é consensual que a criança para se desenvolver tem necessidade de regras e rotinas, tanto em família como na escola” (Oliveira e Cunha, 2007:39). Neste sentido, foi introduzido um quadro de tarefas (cf. anexo 9 - Reflexão 1) que pretendia que as crianças tivessem

uma maior organização e, também, “uma forma de ajudar a reconhecer identidades” (Oliveira-Formosinho, 2011:30). Assim como, no 1º Ciclo do Ensino Básico foi construído um quadro de tarefas com os alunos, de forma a gerir e organizar os alunos por tarefas (cf. anexo 5 – Registo nº 10 – Imagem 2), uma vez que no início do estágio todos os alunos queriam realizar as tarefas pedidas pelo professor ou estagiária, o que, por vezes, gerava conflitos. Acima de tudo, o principal é que “funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e atores dos factos registados” (Niza, 1996, in Oliveira-Formosinho, 1996:150).

Relativamente ao trabalho de projeto na Educação Pré-escolar foi realizada uma exploração do tema de interesse das crianças, os meios de transporte (cf. anexo 30), do qual surgiu o aprofundamento de um novo projeto - o corpo humano (cf. anexo 31). Ao longo da exploração do projeto, os momentos de partilha, de pesquisas e livros trazidos de casa por iniciativa das crianças foram uma constante (cf. anexo 33). É de realçar que houve a preocupação de envolver ativamente as crianças em todo o processo de evolução do projeto sendo este “uma bússola orientadora do processo de ensino-aprendizagem” (Cortesão, Leite e Pacheco, 2002:38) desde a planificação ao momento de divulgação; ao nível das modalidades de organização do grupo, a diversidade foi uma constante, que proporcionou, às crianças, momentos de trabalho em grupo, privilegiou a aprendizagem cooperativa tão importante no trabalho de projeto e, individualmente, visto que a metodologia de projeto “requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto” (Castro, 1993:9). Outro dos aspetos a salientar é a valorização da formulação de hipóteses e experimentação para o alcance de uma conclusão, através da realização de quadros de investigação (cf. anexo 24), que vão ao encontro de um dos princípios básicos da teoria de Dewey (1973) que refere que o único conhecimento é aquele que se adquire através da descoberta e experiência pessoal.

Apesar de ser explorado um projeto na sala eram, também, realizadas outras atividades sem qualquer tipo de ligação ao projeto. Algumas destas eram sugeridas pelas crianças na sequência de dias comemorativos, como o início da primavera, o dia mundial da água, a confeção de bolos e bolachas, entre outros (cf. anexo 5 e 36).

Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico como os alunos por várias vezes trouxeram de casa livros ou pesquisas de forma espontânea e pediram para poder transmitir e partilhar com os restantes colegas, foi implementada, na sala, a realização de pequenos projetos, estipulados nas planificações semanais com a duração de 45

minutos, em que os alunos escolhiam e organizavam os temas, em grupos, consoante os mesmos interesses (cf. anexo 32), proporcionando aprendizagens significativas e dando voz à turma, promovendo, assim, a aprendizagem cooperativa que “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos” (Lopes e Silva, 2009:4).

É importante referir que, ao longo do estágio, em ambos os contextos, foram utilizadas várias estratégias didáticas para o desenvolvimento das aprendizagens nos vários domínios e áreas curriculares. Na Educação Pré-escolar, nomeadamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foram realizadas atividades que desenvolvessem a escrita como, por exemplo, a introdução de um ficheiro de imagens (cf. anexo 36 – Imagem 3), que ao longo do estágio, ficava mais enriquecido consoante as várias histórias, temas e interesses que surgiam, assim como as fotografias com os nomes das crianças colocadas nas mesas, para que realizassem um registo escrito das várias atividades e, também, para a consciencialização das palavras, realizando a divisão silábica e fonética das palavras, assim como na realização dos quadro de investigação (cf. anexo 24) e as planificações em teias realizadas pelas crianças (cf. anexo 20). Na dinamização da hora do conto eram utilizadas várias estratégias para a leitura de textos (cf. anexo 36 – Imagem 1 e 2), já que “ler é crucial para a construção de leitores e isso passa pelo ambiente que envolva a criança” (Veloso e Riscado, 2002:26). Neste sentido, foram lidas, ao longo do estágio, histórias diferentes, abordando diferentes temáticas e temas, uma vez que “um dos caminhos mais eficientes para se formar pessoas críticas e conscientes seja o de aproximar a criança de propostas criativas, sendo a leitura de histórias uma das mais eficientes formas de se aprender com prazer” (Cavalcanti, 2010:5).

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, na área curricular do português, realizaram-se atividades que desenvolvessem os vários conteúdos, proporcionando atividades motivadoras e desafiadoras (cf. anexo 5 – Registo nº 6), como a leitura de texto de temas do interesse dos alunos, através de histórias, lengalengas e poemas, uma vez que deve-se “desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Veloso, 2001:22). Neste sentido foram utilizados meios pedagógicos como as malas que contam histórias (cf. anexo 5 – Registo nº 6 – Imagem 2 e 13), um “objeto simbólico para novas possibilidades de trazer para o espaço pedagógico momentos de aprendizagem significativas, onde um novo mundo

surge em cada mala que se abre” (Cavalcanti, 2006:10), pois uma das intencionalidades é o cultivo do intelecto dos alunos, através das leituras, para que se sentissem motivados e interessados, para promover a leitura e a literacia e de forma a criar hábitos de leitura, uma vez que “a leitura constitui um processo dinâmico e uma atividade global do indivíduo, sem limites em si e na rede de relações que estabelece com outros modos de comunicação” (Amor, 2006:91).

Também, ao nível da escrita, foram utilizadas estratégias para a construção de texto, através das malas que contam histórias, de vários jogos e da utilização de dados para a escrita criativa (cf. anexo 5 – Registo nº 6 – Imagem 2, 10, 11, 12 e 13) bem como através da atividade do objeto simbólico, uma vez que “é possível que cada adulto recorra com frequência às imagens da infância, paisagens eternizadas no mais íntimo e particular “Museu do Tempo” (Portillo, 2005), onde moram as lembranças mais significativas para o reconhecimento daquilo que somos e desejamos ser” (Cavalcanti, 2010:8). Nesta atividade, os alunos tinham que descrever um objeto importante para eles (cf. anexo 5 – Registo nº 6 – Imagem 13, 14 e 15).

Ao nível do domínio da matemática na Educação do Pré-escolar foram realizados diversos jogos para que as crianças aprendessem “a descrever, classificar, comparar, ordenar, igualar, unir e separar quantidades. Elas também devem se concentrar nos atributos dos objetos, incluindo a cor, a forma, o tamanho e a massa” (Spodek e Saracho, 1998:307), através de jogos de memórias, de correspondência, de dominó e, também, foi estipulado o dia da culinária devido ao interesse das crianças. Para isso, foram confeccionadas várias receitas que permitiam trabalhar a noção de quantidades e medida (cf. anexo 5 – Registo nº 2), uma vez que “cozinhar é uma atividade que se presta maravilhosamente bem à prática da matemática informal” (Ibidem:308).

Outras das atividades realizadas foi a exploração das figuras geométricas, a realização de gráfico e a agrupação de vários objetos consoante a cor e tamanho (cf. anexo 14 - Registo de Portfólio 3), permitindo, às crianças, a realização de contagens, uma vez que é importante propor atividades para “encorajar as crianças a pensarem sobre a quantidade, e é na fase entre os 4 e os 6 anos de idade, que elas demonstram interesses em contar objetos e comparar quantidades” (Caldeira, 2009:401).

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, foram realizadas várias atividades lúdicas, na área curricular da matemática, recorrendo, várias vezes, a estratégias lúdicas, uma vez que “o papel do professor na sala de aula deve ser dinamizador nos processos Jogar - Fazer Matemática - Aprender Matemática” (Nogueira, 2004:85).

Neste sentido foram construídos jogos como o loto de cálculo mental, o bingo da multiplicação, o dominó humano, a roleta das operações, o jogo da Glória, o dominó das operações e as cartas da multiplicação e divisão (cf. anexo 5 – Registo nº 7) que permitiam aprender e treinar as várias competências do raciocínio, cálculo, estimativas e resolução de problemas.

Outra das atividades realizadas foi a construção de um cabaz solidário, onde os alunos realizavam estimativas, tendo que recortar e colar imagens de revista para conseguir atingir o valor estipulado para o cabaz (cf. anexo 5 – Registo nº 7 – Imagem 1, 2 e 3). Foi também, realizada uma feira, organizada pelos alunos. Para esta feira, foi necessário que criassem a sua própria moeda e definissem os valores dos produtos, através de uma escala, para depois trocarem os produtos por cada grupo, realizando equivalências (cf. anexo 36 – Imagem 27, 28, 29, 30 e 31). E, por último, foi proposta a construção de uma árvore de Natal de Maslow, que permitiu, aos alunos, refletir sobre a importância do dinheiro, mas tendo presente que existem várias necessidades associadas ao consumo. Através de várias imagens, os alunos construíam a sua pirâmide consoante as necessidades básicas deles (cf. anexo 5 – Registo nº 9 – Imagem 1, 2, 3 e 4), refletindo sobre o valor das coisas e das suas próprias necessidades, fazendo referência à pirâmide de necessidades de Maslow (1970), que refere que todos os indivíduos têm uma hierarquia de necessidades. Importa referir que todas estas atividades se revelaram de grande importância e permitiram “ao aluno a oportunidade de estabelecer planos de atuação para atingir determinados objetivos, executar ações de acordo com o plano delineado e avaliar a sua eficácia nos resultados obtidos” (Nogueira, 2004:84).

Na área curricular de estudo do meio foram realizados jogos como, por exemplo, a exploração da roda dos alimentos, o sistema digestivo, experiências do sentido do paladar e olfato de vários alimentos (cf. anexo 25) e jogos com vários meios de transportes de grande dimensão, feitos de cartão, para abordar as suas características e funções (cf. anexo 36 – Imagem 23 e 24).

Em relação à área das expressões na Educação Pré-escolar, uma das áreas mais trabalhadas foi a expressão plástica, que “visa essencialmente potenciar a sua componente sensorial e cognitiva e ampliar as suas estruturas de referência relativamente ao seu conceito de arte” (Oliveira, 2007:66). Neste sentido, foram utilizadas diversas técnicas e materiais com massa de modelar, tintas, giz, etc. ao longo das várias atividades do projeto de sala (cf. anexo 30 e 31). Na expressão motora foram realizadas sessões de movimento e danças (cf. anexo 5 – Registo nº 3).

Na expressão dramática existiram momentos de dramatizações e jogos de emoções (cf. anexo 14 – Registo de Portfólio 5) e, por último, na expressão musical foram ensinadas novas canções e o conhecimento e manipulações de instrumentos (cf. anexo 5 – Registo nº 5 – Imagem 3 e 4), que “permite às crianças estimular a memorização, adquirir mais vocabulário, [...], interiorizar regras, expressar o sentido rítmico [e] explorar o corpo” (Cordeiro, 2007:373).

Já no 1º Ciclo do Ensino Básico, na expressão dramática, foram realizadas dramatizações de algumas histórias como, a lenda de Gaia, assim como uma peça de teatro que foi ensaiada e apresentada pelos alunos para os avós (cf. anexo 34 – Imagem 7, 8 e 9). Na expressão musical foram aprendidas algumas canções e danças relacionadas com o Halloween, a amizade e o Natal e a realização de um loto musical, para conhecer alguns instrumentos (cf. anexo 5 – Registo nº 8 – Imagem 7, 8 e 9). No âmbito da expressão plástica, os alunos realizaram máscaras, que pintaram com aspetos, de acordo a sua personalidade, ou seja, sobre o seu autoconceito e autoestima (cf. anexo 5 – Registo nº 8 – Imagem 1 e 2). Outra das atividades consistiu na realização de ilustrações com diferentes técnicas e materiais (cf. anexo 5 – Registo nº 8), como também dar a conhecer e pesquisar pintores famosos como Picasso, realizando uma observação e interpretação das obras, comentando quais as emoções e sentimentos que sentiram (cf. anexo 36 – Imagem 15 e 16). No final recriaram alguns dos quadros (cf. anexo 5 – Registo nº 8 – Imagem 4, 5 e 6), uma vez que “Educar [...] através da Arte não só contribui para o seu equilíbrio emocional, como também aumenta a sua capacidade de aprender” (Oliveira e Santos, 2004:29).

Relativamente à valorização das realidades familiares na ação educativa de ambos os contextos foi conseguida através de conversas informais com a educadora/professora cooperante e da consulta das informações presentes nas fichas de identificação das crianças/alunos (cf. anexo 7).

O envolvimento das famílias nas atividades propostas foi notável em ambos os contextos. Na Educação Pré-escolar, nomeadamente na exploração e pesquisa do projeto de sala, como, por exemplo, na construção de aviões com material reciclado e na construção, a longo prazo, de um livro de histórias criadas, por cada família, em contexto casa (cf. anexo 9 - Reflexão 2). É importante referenciar à intervenção desenvolvida, a nível institucional, em dias comemorativos, como no dia do pai e dia da mãe, em que existiu uma colaboração nas atividades da instituição. No dia mundial da criança, em conjunto com a colega da sala dos 4 anos, realizaram-se jogos tradicionais e atividades de plástica e motora para as crianças das salas do 1, 2, 3 e 4

anos (cf. anexo 34 – Imagem 1 e 2). No âmbito da comemoração do dia mundial do ambiente, em parceria com a sala dos 5 anos, foi dinamizada uma manhã recreativa (cf. anexo 34 – Imagem 3 e 4). No último dia de estágio, todo o grupo de estagiárias apresentou uma peça de teatro como forma de despedida para todas as salas da instituição (cf. anexo 34 – Imagem 5 e 6).

No que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico, foram vários os momentos em que o envolvimento das famílias foi importante, como nas pesquisas para os projetos de grupo, a construção de meios de transporte e mealheiros com materiais reciclados e a ajuda em feiras de solidariedade e festas realizadas na escola. Em relação à intervenção a nível institucional foi possível organizar uma peça de teatro, no dia das comemorações da Declaração Universal dos Direitos Humanos, para apresentar aos avós dos alunos, onde foi pedida a colaboração das crianças da valência da Educação Pré-escolar da instituição (cf. anexo 34 – Imagem 7, 8 e 9), assim como a participação em dias comemorativos como o dia da alimentação, que tivemos a visita de um chefe de cozinha (cf. anexo 34 – Imagem 10 e 11) e também na realização de uma visita de estudo (cf. anexo 35) e os preparativos para o dia de Halloween e de Natal. Outra atividade realizada foi a construção de um jornal de parede, colocado no refeitório da escola, que permitiu dar a conhecer o trabalho e as atividades desenvolvida na sala, como, também, os acontecimentos importantes da escola, de forma a partilhar e informar toda a comunidade educativa acerca das notícias e assuntos relevantes (cf. anexo 1 – Registo de incidente crítico 5).

Relativamente ao ato de avaliar é um processo essencial para o profissional de educação, uma vez que todo o processo de observar, planear e agir é possível através de uma reflexão sobre os métodos pedagógicos aplicados. Para avaliar “é indispensável criar mecanismos de acompanhamento do processo para o ir entendendo, acertando e reorientando no sentido desejado” (Roldão, 2008b:41). Assim, deve-se assumir uma postura ativa e de reflexão sobre a prática, que permita melhorar a intervenção educativa e a otimização das aprendizagens. A reflexão sobre a intervenção esteve sempre presente, durante as práticas de ensino supervisionado, uma vez “que se as práticas reflexivas dos professores tiverem uma intencionalidade, as suas implicações na construção do conhecimento e identidade profissional serão muito mais eficazes” (Marques, 2007:131).

Para o aperfeiçoamento das práticas educativas foi essencial a avaliação das aprendizagens uma vez que “possibilita estabelecer a progressão das atividades a desenvolver” (Ministério da Educação, 1997:27). Além disso, se a criança/aluno

participar ativamente neste processo de avaliação das suas aprendizagens, crescerá a possibilidade de refletir sobre o seu desenvolvimento integral.

É importante referir que uma prática educativa orientada permite avaliar as aprendizagens, prestar atenção ao currículo escolar, ao seu meio sociocultural e aos restantes fatores que determinam o sucesso das aprendizagens, como “estabelecer critérios, recolher, analisar, comparar e discutir os dados, criando condições para que a regulação das práticas aconteça, no sentido de melhorar a qualidade” (Gonçalves, 2008:67).

As avaliações realizadas, em ambos os contextos, foram de carácter semanal (cf. anexo 36), tendo sempre em consideração o comportamento das crianças/alunos em pequeno e grande grupo, a participação e motivação nas atividades, assim como reflexões sobre a prática educativa e comportamentos, com a finalidade de melhorar a prática educativa em ambos os contextos, privilegiando o sucesso das aprendizagens das crianças/alunos. Deste modo, o trabalho reflexivo desenvolvido foi ao encontro da ideia defendida por Barber (1990:216 cit em Nunes, 2000:15) de que “a autoavaliação pode ajudar os professores com mais dificuldades a melhorar ou um bom professor a tornar-se um excelente educador”, em que um dos instrumentos que permitiu realizar essa autoavaliação foi o preenchimento de grelhas de observação de aula e de grelhas de acompanhamento da prática profissional que foram fulcrais para refletir e melhorar a prática no 1º Ciclo do Ensino Básico.

A par das avaliações semanais também eram elaboradas reflexões (cf. anexo 9) para o portfólio reflexivo cujas temáticas foram selecionadas consoante as necessidades sentidas de aprofundamento da prática educativa, refletindo sobre sucessos e insucessos pedagógicos e projetando novas estratégias de ação.

Assim, na Educação Pré-escolar, como refere a Circular nº 4 /DGIDC/DSDC de 2011, a avaliação é “marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” e que tenha consciência dos seus sucessos e limitações, de forma a conseguir ultrapassar e melhorar na sua aprendizagem ao longo da vida”.

Para isto ser possível, foram realizados três tipos de avaliação: a avaliação formativa, a autoavaliação e a coavaliação, por parte das crianças. Estas avaliações acompanham o processo de ensino-aprendizagem, e proporcionaram, ao educador, a possibilidade de realizar alterações e adaptações dos métodos de ensino, conseguindo otimizar o processo de aprendizagem e assimilação das crianças. A realização de uma avaliação regular das crianças, com recurso a registos variados é

fundamental para a identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem e de métodos e estratégias para colmatar tais dificuldades.

Uma das estratégias utilizadas para melhorar a intervenção foi a realização das assembleias semanais (cf. anexo 21 – Imagem 1 e 2). Nestas assembleias era realizada uma coavaliação entre pares, que consiste em “situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, que os forcem a explicar, a justificar, a argumentar, expor ideias, dar ou receber informações para tomar decisões, planejar ou dividir trabalho, obter recursos” (Perreunoud, 1999:99). Neste sentido, as crianças nas assembleias, para além de partilharem com as restantes crianças o que fizeram, descreviam e avaliavam o seu processo e, ainda, era realizada uma autoavaliação, que consistia numa reflexão em que cada criança referia os aspetos que tinha gostado mais e menos de fazer. A autoavaliação é um elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia da criança, sendo este um procedimento que fornece, à criança, uma consciência da sua aprendizagem, fomentando, ainda, o sentido de responsabilidade e o desenvolvimento da sua autoestima. É necessário “mostrar como podem avaliar por si próprios a forma como se estão a sair” (Randy, 2008:131).

Ao longo do estágio foram realizadas diversas formas de registo de observação das aprendizagens e desenvolvimentos que contribuiram para uma avaliação fundamentada. Segundo Parente, (2002:168) “só a observação direta, conscientemente realizada durante períodos de tempo prolongados e enquanto as crianças estão envolvidas nas atividades típicas da classe, poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz e sobre aquilo que a criança ainda não faz”.

Um dos instrumentos fundamentais aplicados neste processo de ensino-aprendizagem foi o portfólio das crianças (cf. anexo 14), uma vez que “ele é assim construído para dar sentido ao trabalho da criança, para conversar sobre ele, estabelecer pistas para intervenções futuras e motivar, a criança, para aprender através da reflexão e da auto-avaliação” (Santos e Silva, 2007:76). Este tipo de avaliação respeita a criança como um ser integral, entende a avaliação como um processo contínuo, sistemático e interpretativo da participação da criança, da relação dos conhecimentos e a partilha dos progressos com a família.

Este documento, segundo Shores e Grace (2001:43), consiste numa “coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspetos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. É esperado que a criança se orgulhe do trabalho que realiza e do seu crescimento, ao mostrar o seu portfólio aos colegas, pais e educadores, é “como abrir uma arca do tesouro” (Ibidem:45), exemplo disso, foi a

realização da conferência com a criança sobre o seu portfólio (cf. anexo 15). Desta forma, o portfólio criado retrata as competências alcançadas, acompanhadas de comentários que permitem, à criança, projetar novas metas e, ao educador, direcionar a sua prática para as áreas de conteúdo e de desenvolvimento mais em falta, através do relatório narrativo (cf. anexo 16), uma vez que é importante “levar a criança a refletir sobre o modo como pensa e como se desenvolve é uma mais valia para o desenvolvimento de capacidades metacognitivas” (Santos e Silva, 2007:77), onde a criança é estimulada a fazer uso das suas capacidades reflexivas, fomentando-se, deste modo, competências como a tomada de decisões e proporcionando a possibilidade do aperfeiçoamento das competências cognitivas.

O educador é o principal acompanhante da aprendizagem da criança, devendo estar atento a alterações ou dificuldades que possam surgir e agindo em conformidade com o objetivo de potenciar melhorias. De facto, foi adotada uma postura vigilante em todos os contextos, quer de brincadeira livre como de atividade orientada, interpretando qualquer informação que mostre indícios de algum desenvolvimento e aprendizagem, como foi o caso da criança ER que, perante o comentário do adulto à sua aprendizagem, a criança complexifica a sua própria linguagem no momento do comentário sobre o trabalho que desempenhou e o desenvolvimento do colega, permitindo que a ER aprenda ao longo do seu processo (cf. anexo 14 – Registo de Portfólio 2).

Outro dos momentos que permitiu avaliar e refletir foi a construção de uma rede curricular (cf. anexo 38), no contexto de Educação Pré-escolar, com o fim de conseguir analisar as atividades desenvolvidas durante o tempo do estágio e, assim, poder realizar uma análise crítica e reflexiva sobre as áreas abordadas com maior e menor frequência (cf. anexo 37), de forma a intervir e reestruturar a planificação.

Em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, como refere o Despacho Normativo n.º 24-A/2012 “a avaliação, constituindo-se como um processo regulador de ensino, é orientadora do percurso escolar tem por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico”. Neste sentido, a avaliação compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa, que esteve presente ao longo do estágio e permite “fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informações sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Assim, a avaliação diagnóstica foi utilizada para perceber e compreender o que já sabiam ou não os alunos, sendo utilizados os registos de observações de forma a direcionar a prática na ajuda de algumas dificuldades sentidas pelos alunos, como o caso dos alunos BD e BV que tinham algumas dificuldades na realização das atividades e existiu uma ajuda individualizada destes alunos (cf. anexo 26). Quanto à avaliação formativa, foi uma das modalidades de avaliação mais utilizada, sendo realizadas grelhas em várias atividades como as grelhas da avaliação da leitura, resolução de problemas, entre outros (cf. anexo 4 – Grelha 3 e 4). Na avaliação sumativa foram utilizadas fichas de avaliação mensal para cada uma das áreas curriculares, de forma a perceber os conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

É essencial ter presente o ideal de uma avaliação contínua e com a finalidade da reflexão para o aperfeiçoamento. Neste sentido, os alunos realizavam avaliações semanais (cf. anexo 21 - Imagem 3 e 4), assim, como uma autoavaliação das atividades realizadas (cf. anexo 5 – Registo nº 10 – Imagem 6).

Uma vez que a avaliação é um ato reflexivo da prática pedagógica, este proporciona uma visão qualitativa das aprendizagens e do desenvolvimento global dos alunos, permitindo adequar melhor as posteriores planificações semanais e tendo como objetivo principal a assimilação de aprendizagens que visem o desenvolvimento (cf. anexo 10 – Entrevista à professora – Questão 5).

Atualmente, o processo de avaliação assume-se como um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino. Implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades. O educador/professor é o principal acompanhante da aprendizagem da criança/aluno, devendo estar atento a alterações ou dificuldades que possam surgir, agindo em conformidade com o objetivo de potenciar melhorias.

De facto, a perspetiva formativa da avaliação constitui um importante instrumento de apoio na intervenção, sendo que o educador/professor tem, por obrigação, proceder a uma avaliação da sua intervenção pedagógica, com tudo o que isso implica, nomeadamente, a organização que faz do ambiente educativo, da postura que assume e do trabalho que desenvolve tendo, sempre em vista, o aperfeiçoamento da sua prática educativa e a consequente otimização do processo de aprendizagem dos alunos. No entanto, deve existir, sempre, uma concordância com os objetivos a avaliar, utilizando, para tal, vários instrumentos e tendo, constantemente, presente que a avaliação é um meio para um fim e não um fim em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de um longo percurso de estágio profissionalizante, é fundamental a realização de uma análise dos vários aspetos marcantes da experiência vivida na valência de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Ambas as vivências proporcionaram um enriquecimento profissional e a consciencialização do mundo das crianças/alunos e de todo o meio que as envolve, pois “é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real” (Alonso e Roldão, 2004:36).

Neste sentido, é importante ser capaz de observar e atuar em prole do benefício e do desenvolvimento de cada indivíduo, de forma a saber interpretar as atitudes e momentos cruciais. Exigindo aos profissionais de educação, uma constante reflexão sobre a sua ação, a qual requiere um planeamento que permita ter consciência do modelo, pedagogia e estratégias a aplicar. Assim, *“devo ter a capacidade de refletir de forma constante sobre a minha ação. A prática pedagógica, os meus valores e intenções, visto que a atividade profissional do educador é, assim, marcada por um método refletido que explica a intencionalidade educativa”* (cf. anexo 9 – Reflexão 3).

São de salientar alguns aspetos tidos em consideração ao longo do estágio profissionalizante, nomeadamente, o trabalho realizado no sentido de conhecer as instituições, procedendo a uma análise dos vários documentos, podendo constatar que as instituições possuem valores muito próprios e são defensoras das aprendizagens e que valorizam o desenvolvimento de competências de iniciativa e de autonomia nos educandos. Este conhecimento permitiu desenvolver uma prática centrada nos interesses de cada um, que com o decorrer do tempo e do conhecimento pessoal, foram, de igual modo, estreitando uma relação de confiança e afabilidade. Tal situação foi verificada no contacto com os pais, manifestando à vontade para conversar sobre acontecimentos em casa, tanto positivos como negativos e provas de desenvolvimento dos filhos, visto que é “fundamental haver uma relação boa e de confiança entre todos os intervenientes no sistema educacional” (Machado, 2011:75). Foram situações como estas que proporcionaram autoconfiança e motivação que, por sua vez, contribuíram para o crescimento do trabalho ao longo dos estágios.

Outro dos aspetos a salientar nesta experiência é a relação estabelecida em ambos os contextos, repleta de aprendizagens e emoções. Desde o primeiro momento

instalou-se um clima de empatia, proporcionando um relacionamento harmonioso e o estabelecimento de ligações de respeito, afeto, carinho e amor. Desta forma, instalou-se uma sensação de que foi conquistada uma ligação estreita com cada um dos educandos, procurando sempre valorizar, não só o grupo/turma, mas, sim, cada uma delas e demonstrando-se interesses contínuos pelos seus problemas.

Em relação à individualidade dos educandos, este é definitivamente um dos aspetos fundamentais da prática educativa. Sem dúvida que o conhecimento do grupo/turma e das características e interesses de cada um permitiram alterar e melhorar as planificações em benefício de cada um individualmente, tendo sempre em vista a diferenciação pedagógica, através de uma observação atenta. Neste parâmetro, a flexibilidade assumiu-se como um conceito chave, uma vez que se revelou fundamental uma adaptação das atividades às características dos educandos (cf. anexo 17).

Este estágio profissionalizante proporcionou, ainda, outras aprendizagens que contribuíram para o crescimento profissional, destacando-se o conhecimento de novas formas de promover aprendizagens nos educandos, respeitando os desejos e o espaço e nunca deixando de considerar que “o ser humano constitui um todo único e integral, devendo ter-se sempre uma visão global ou holística da pessoa do educando” (Barros, 2007b:110). Neste sentido, a criança/aluno é encarada como um ser participativo que deve transmitir as suas opiniões ao longo do processo de construção do seu próprio conhecimento, pois é através dos seus interesses que se estruturam as planificações e em que o educador/professor é um mero orientador do processo de aprendizagem. Deve-se “oferecer os instrumentos necessários para que, a partir do que já foi construído, os educandos possam “encontrar” novos conhecimentos, desenvolver as suas potencialidades criativas, enfrentar novos desafios, articular as informações e retirar as suas próprias conclusões” (Gonçalves, 2010:2).

É importante ter consciência que os educandos veem nos profissionais de educação um modelo de pessoa, tendo *“especial atenção com a nossa prática ao mais pequeno pormenor”* (cf. anexo 9 – Reflexão 3) e fomentando a sua autoestima. A criação de condições para que a criança/aluno se dê com os seus pares e com adultos também não deve ser esquecida. Acrescenta-se o facto que os profissionais têm, nas suas mãos, a arte de educar, fazendo desenvolver e potenciar as competências, de cada um, devendo ainda fazer uso da pedagogia de competências como forma de atuar de encontro às necessidades e dificuldades sentidas.

Outro fator que se revelou enriquecedor foi a comunicação e partilha de conhecimentos com os restantes elementos da equipa pedagógica, uma vez que “comunicar é, pois, trocar ideias, sentimentos e experiências entre pessoas que conhecem o significado daquilo que se diz e do que se faz” (Fachada, 2010:24). Efetivamente, a troca de opiniões e a boa comunicação é fundamental, pois permite conhecer melhor o grupo/turma e os diferentes contextos com que interage. Exemplo da interação dentro da equipa foram as diversas conversas informais com a educadora cooperante e a auxiliar de educação na Educação Pré-escolar bem como com a professora cooperante no 1º Ciclo do Ensino Básico. Estas conversas constituíram, de facto, um meio fundamental para direccionar a prática pedagógica, obtendo dados importantes relativos às práticas educativas desde o observar, ao planificar, ao intervir, ao avaliar até a interação com escola e a família. Forneceu, igualmente, importantes dados acerca das características do próprio grupo/turma e suas individualidades que desencadearam uma relação de empatia, dando, às próprias crianças/alunos, também uma sensação de segurança, conforto e potencializando a minha interação com elas.

É de sublinhar, ainda, a importância da percepção do ser humano como ser em desenvolvimento numa sociedade em constante evolução, quer no que toca a conhecimento quer a informação. Neste sentido, tanto a educadora como a professora cooperante foram essenciais para incentivar aprendizagens e para o desenvolvimento dos objetivos a atingir, questionando, constantemente sobre a intervenção, as estratégias e os materiais utilizados de forma a melhorar como profissional em educação (cf. anexo 10).

De acordo com o Perfil de Desempenho Profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 241/2001) este deve trabalhar para a conceção e desenvolvimento do currículo, tendo como função organizar o ambiente educativo de modo a selecionar e a diversificar os materiais, bem como promover a segurança e bem-estar dos educandos. Assim, passando de uma organização e gestão do espaço educativo que focava o grande grupo para uma dinamização de áreas de interesses individualizados observei uma crescente evolução das crianças/alunos. Desta forma, também os materiais utilizados partiram dos interesses manifestados por cada criança/aluno e que se revelaram igualmente como uma estratégia motivacional (cf. anexo 10 – Entrevista à professora – Questão 4 e 5). O recurso às novas tecnologias de informação e comunicação para a realização de pesquisas, mostragem de vários vídeos, histórias e canções com suporte audiovisual, relacionados ou não, com o projeto, utilizada em ambos os contextos, assim como

para a exploração de jogos digitais e realização de desenhos no computador com ajuda de uma caneta, sendo este um dos maiores interesses por parte das crianças também se revelou uma forma de envolver e motivar a criança/aluno no processo educativo (cf. anexo 14 – Registo de Portfólio 6).

No que se refere à organização do ambiente educativo na Educação Pré-escolar, tendo em conta os pedidos das crianças, foram dinamizadas várias áreas como: a área dos jogos, onde foram criados diversos jogos de dominó, de memória e puzzles relacionados com os temas dos projetos; a área da plasticina, com a introdução de utensílios de modelagem, moldes e plasticina; a área da casinha, com a chegada de um boneco novo, de cor negra, indo ao encontro do referido por Hohmann e Weikart (2009:193) ao afirmar a necessidade de existência de bonecas de “diferentes cores de pele [...]”, permitindo que as crianças descobrissem as várias raças existentes no mundo; a área da biblioteca, em que foi pedida a ajuda dos pais para oferecerem um livro, para além da construção de fantoches, de um fantocheiro e de um ficheiro de imagens construído progressivamente e à medida que surgiam novas histórias; a área da garagem foi, também, alvo de mudança, construindo-se um tapete com a sinalização das ruas e das passadeiras, assim como, de sinal de trânsito e pintando-se, ainda, diversas caixas para representarem habitações, uma escola e um hospital (cf. anexo 29).

Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à organização do espaço e materiais foram, também, criados vários materiais para o centro de atividades presente na sala, para que os alunos os utilizassem, nos momentos livres, ou em momentos de intervalo em que não necessitavam de ficar na sala. Assim, foi criada uma pequena biblioteca, ficheiros de português e matemática e vários jogos das áreas curriculares português, matemática e estudo do meio (cf. anexo 5 – Registo nº 10).

Um dos aspetos que tive presente no ato de educar, em ambos os contextos, foi a importância das emoções e das atividades e estratégias utilizadas para trabalhar as emoções com as crianças/alunos, pois todos “Nascemos com a necessidade de partilhar e compreender as ideias, pensamentos e sentimentos das outras pessoas” (Vasconcelos, 2005:205).

Neste sentido, “as crianças podem ser ajudadas a explorar seus autoconceitos, a lidar com sentimentos em relação a elas mesmas e aos outros e a desenvolver formas apropriadas de se expressarem e interagirem com os outros” (Spodek e Saracho, 1998:326). As emoções tiveram um papel essencial ao longo das várias

semanas, pois é fundamental que os educando compreendam os seus sentimentos e emoções, para saber em como os podem expressar, uma vez que “a inteligência emocional é a capacidade de recolhermos e gerirmos as nossas emoções, de reconhecer as emoções das outras pessoas e de gerir relacionamentos” (Arends, 2008:49). Neste sentido, foram realizadas várias atividades mediante a leitura de histórias, criação de histórias, interpretação de obras de arte, dispositivos pedagógicos (mala dos afetos), debates, dramatizações, músicas (cf. anexo 5 e 36), assim como a visualização e interpretações de obras de arte de vários pintores como Paula Rego e Pablo Picasso (cf. anexo 36 – Imagem 4, 7, 15 e 16) e através de histórias como “o pássaro da alma” e “a vendedora de fósforo”, em que os alunos tinha que interpretar e dar forma aos seus sentimentos (cf. anexo 5 – Registo nº 6 – Imagem 3, 4, 5, 7, 8 e 9), que permitiram, às criança/alunos conhecerem e expressarem os seus sentimentos sem receios tendo “consciência dos nossos próprios sentimentos no instante em que eles ocorrem” (Goleman, 2009:66). Uma vez que, as emoções fazem parte integrante do ser humano e quando não são reconhecidas podem constituir um obstáculo ao desenvolvimento de outras áreas geridas e, posteriormente, influenciar as aprendizagens que “dará um passo decisivo na construção da autoestima e da autoconfiança, atitudes facilitadoras da comunicação interpessoal” (Estanqueiro, 2008:15).

Outro aspeto importante foi a avaliação. Os profissionais de educação avaliam o desenvolvimento dos seus educandos e, também, o seu, tendo em vista o aperfeiçoamento do plano de ação. Para avaliar o trabalho devem ser utilizados variados instrumentos de avaliação, tais como registos de portfólios, listas de verificações e grelhas de observação. No que diz respeito às grelhas de observação (cf. anexo 4), estas são, indubitavelmente, o instrumento mais adequado para proceder a uma avaliação correta e precisa, detetando de forma mais fácil as dificuldades, para que sejam encontradas soluções. É necessário que o educador/professor faça uma reflexão sobre a atividade realizada e verifique se conseguiu ou não atingir os objetivos previamente estipulados e se o material e as estratégias utilizadas foram as mais apropriadas. Deve refletir minuciosamente sobre o trabalho realizado de forma a conseguir encontrar os aspetos positivos e negativos deste e tentar superar os últimos.

Fruto da reflexão conclui-se que, para as atividades serem bem-sucedidas é necessário que exista uma preparação prévia das estratégias e materiais a utilizar, tendo a noção concreta da forma como vão ser abordados e qual a orientação que se

pretende dar à atividade, por forma a superar qualquer imprevisto que possa surgir, pois é “fundamental termos em consideração que o professor é um líder no contexto de sala de aula” (Vieira, 2000:69).

Um aspeto que inicialmente era alvo de algum receio, e que ao longo do tempo se dissipou, era o (des)controlo do grupo/turma em momentos de agitação. Para cativar a atenção do grupo na Educação Pré-escolar e colmatar este obstáculo foram utilizadas canções, lengalengas, músicas de relaxamento e jogos e no 1º Ciclo do Ensino Básico recorri, igualmente, a jogos, gestos, sinais, cartões e quadros, uma vez que “uma sala de aula onde exista ordem beneficia ambas as partes: para o professor significa bem-estar e facilita o processo de instrução; para o aluno fica aprendizagem mais eficaz e a socialização de regras e normas sociais” (Moreira, 2008:60).

A avaliação da intervenção foi um aspeto de suma importância por forma a melhorar a prática profissional e constituindo-se como um fim para conseguir identificar algumas limitações. Neste sentido, foi realizada com os alunos uma atividade que tinham que escrever, de forma anónima ou não, os aspetos que mais tinham gostado, dos vários momentos vivenciados (cf. anexo 5 – Registo 6 – Imagem 16, 17 e 18), permitindo ter uma perceção das atividades que foram mais valorizadas pelos alunos.

A realização das várias avaliações semanais (cf. anexo 36), assim como o preenchimento das grelhas de observação de aula e as grelhas de acompanhamento da prática profissional foram, igualmente, de extrema importância. De facto, existiu uma melhoria bem como uma significativa alteração da prática profissional em benefício das crianças/alunos (cf. anexo 10 – Entrevista à professora – Questão 6), conseqüentemente a este processo avaliativo pois “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades [...] e à sua evolução” (Gonçalves, 2008:27).

É sabido que o profissional deve reconstruir os seus conhecimentos a partir da sua experiência, saberes e vivências e, ainda, “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa” (Roldão, 2008a:180). Neste sentido, as reflexões sobre a prática servem como instrumento de construção do saber, como base para melhorar o seu desempenho, de forma a refletir na definição de novos objetivos. Assim, é possível afirmar, que ao refletir, é-nos permitido ser um investigador que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento e que tem uma íntima relação com a sua função educativa sobre a experiência, uma vez

que “a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar aprendendo” (Dewey, 2010:50).

Assim, o papel do profissional de educação como habilitação generalista é o de garantir que as crianças/alunos realizem uma boa transição entre os ciclos, de forma a criar “mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004:70), tendo presente os vários elementos chaves para garantir o sucesso dos educandos em cada novo ciclo de ensino.

Importa referir que, ao longo do estágio nos contextos de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram surgindo situações que suscitaram uma reflexão tendo como visão o futuro, visto que “é neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º ciclo do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 43/2007). Deste modo, levantam-se ao profissional de perfil de dupla habilitação várias questões que constituem desafios pessoais e profissionais, tais como: Qual é a importância do ato de educar?; Quais as implicações existentes no ato de educar em ambos os contextos?; Que princípios estão presentes estão patentes no exercício da dupla habilitação?; Qual a importância do estabelecimento de uma ponte educativa entre ciclos escolares?

Para responder a estas questões, é importante ter presente que a educação é um projeto de vida e como tal permite alcançar o sucesso para o desenvolvimento e formação da criança/aluno. Desta forma, os profissionais de educação devem valorizar a dimensão do conhecimento disciplinar e a fundamentação teórico-prática, refletindo sobre a sua prática e baseando-se numa pedagogia ativa, reflexiva e organizada pelo processo observar – planejar – agir – avaliar, uma vez que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991:58), com vista a melhorar a intervenção e proporcionar aprendizagens às crianças/alunos, tendo presente uma teoria construtivista do conhecimento. O fundamental é proporcionar uma transição de sucesso entre os ciclos de ensino, respeitando a sua estrutura, organização, necessidades e ritmo das crianças/alunos, utilizando de forma consciente os vários modelos, pedagogias e métodos.

Assim, é essencial realçar que uma das principais preocupações no ato de educar é que a criança/aluno seja vista como sujeito ativo e investigador do seu conhecimento, desenvolvendo competências para a vida. Como refere Cardona (2002)

citado por Craveiro (2007:85), “o educador [e o professor] tem um papel de construtor, sendo essencial proporcionar às crianças [alunos] um atendimento individualizado, para que se desenvolvam globalmente como indivíduos únicos em diversos aspetos (social, cognitivo, motor e emocional)”. Contudo, é importante não desvalorizar o papel do educador, devendo o apoio à criança/aluno ser devidamente organizado e estruturado e tendo por base a planificação de atividades, rotinas, estratégias, organização da sala, materiais e todo o meio envolvente. Só assim será possível a construção das aprendizagens e a adaptação às necessidades do grupo e das crianças.

Os profissionais de educação devem ter a capacidade de evidenciar nos seus projetos aspetos ao nível da utilização dos conhecimentos científicos, metodológicos, pedagógicos e de avaliação que permitam assegurar uma sequencialidade do percurso escolar e uma facilidade nos processos de ensino-aprendizagem nas etapas académicas seguintes.

Para finalizar, importa referir que para alcançar um bom desempenho profissional é necessário ter conhecimento e domínio científico e saber diversificar as estratégias consoante a intencionalidade, procurando saber como dinamizar o grupo/turma de forma a atender às necessidades e desejos de cada criança/aluno e tendo uma voz ativa em todo o processo de ensino, uma vez que a criança/aluno desenvolve muitas das competências essenciais, convivendo e comunicando com os seus pares e com os adultos numa zona de desenvolvimento próximo, isto é, “um professor é uma espécie de mágico que tem o poder de transformar os pequenos acontecimentos e experiências das crianças em alicerces de felicidade!” (Moreira, 2008:15).

De facto, a exploração destas relações, através de experiências e situações de aprendizagem no contexto educativo, proporcionam o desenvolvimento global de cada indivíduo, incluindo a construção de valores como a responsabilidade, a cooperação, a autonomia, a interajuda e o respeito, uma vez que os mesmos serão necessários ao longo de toda a vida.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? *Que formação?* In Campos, B.P. (Org) (2001). *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP/Porto Editora, 21-30.
- ALONSO, L.; ROLDÃO, M. (2004). *Ser professor do 1º Ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Almedina.
- AMOR, E. (2006). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- ARENDS, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill, 7ª edição.
- BARROS, J. (2007a). *Psicologia da Educação, 1º volume Aprendizagem – Aluno*. Porto: Editora Livpsic, 2ª edição.
- BARROS, J. (2007b). *Psicologia da Educação, 2º volume, Ensino – Professor*. Porto: Editora Livpsic, 2ª edição.
- BELL, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação – um guia para a pesquisa em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva, 5ª edição.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2003). *Como melhorar as escolas – Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CABANAS, J. (2002). *Teoria da Educação, Conceção antinómica da educação*. Lisboa: Edições Asa.
- CALDEIRA, M. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- CANAVARRO, J.; PASCOAL, P.; PEREIRA, A. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- CASTRO, L.; RICARDO, M. (1993). *Gerir o Trabalho de Projeto – Um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora, 2ª Edição.
- CAVALCANTI, J. (2006). *Malas que contam histórias*. Propostas de atividades para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem. Lisboa: Paulus Editora.
- CAVALCANTI, J. (2010). A Po(ética) da Infância e a Formação para os Valores. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº15.
- CEIA, C. (2001). *Porta-fólio da Prática Pedagógica*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- CORDEIRO, M. (2007). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- CORTESÃO, L. (2001). *Ser professor: um ofício em risco de extinção? - Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação: uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.

- CRAVEIRO, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- DEWEY, J. (1973). *Vida e Educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos.
- DEWEY, J. (2010). *Experiência e educação*. São Paulo: Editora Vozes.
- ESTANQUEIRO, A. (2008). *Saber Lidar com as Pessoas – Princípios da Comunicação Interpessoal*. Lisboa: Editorial Presença, 15ª edição.
- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas práticas na educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- FACHADA, O. (2010). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Sílabo.
- FREIRE, P. (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- GAMA, S. (2005). *Diário – Obras de Sebastião Da Gama*. Lisboa: Edições Arrábida, 13ª Edição.
- GARDNER, H. (1994). *A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARDNER, H. (1999). *Arte, Mente e Cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GOLDENBERG, M. (1997). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record.
- GOLEMAN, D. (2009). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- GONÇALVES, D. (2010). (Re)Inventar um Espaço Reflexivo. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, n.º15.
- GONÇALVES, I. (2008). *Avaliação em educação de infância: das concepções às práticas*. Penafiel: Editorial novembro.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JENSEN, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – um guia para pais educadores*. Lisboa: Edições Asa.
- KATZ, L.; CHARD, S. (1997). *A Abordagem do projeto na Educação e Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; RIBEIRO DOS SANTOS, M. (2001). *Trabalho de Projeto*. Porto: Edições Afrontamento.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2010). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 4ª edição.
- LOPES, J.; SILVA, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala: Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- MACHADO, J. (2011). *Pais que educam, professores que amam*. Lisboa: Marcador.
- MARQUES, M.; OLIVEIRA, C.; SANTOS, V.; et al. (2007). O Educador como Prático Reflexivo. *Cadernos de Estudo*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, n.º 6, p.129-142.
- MARQUES, R. (1985). *Modelos de ensino para a escola Básica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E. – DGIDC.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Qualidade de Projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, p. 139-158.
- MOREIRA, P. (2008). *Ser professor: competências básica 1*. Porto: Porto Editora.
- NIZA, S. (1996). O Modelo curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, p. 51-92.
- NOGUEIRA, I. C. (2004). A aprendizagem da matemática e o jogo: alguns contributos. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 9, p. 81-87.
- NUNES, J. (2000). *O professor e a ação reflexiva - Portfólios, “vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições Asa.
- OLIVEIRA, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº12, p.61-78.
- OLIVEIRA, M.; CUNHA, I. (2007). Infância e desenvolvimento. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 6, p.23-28.
- OLIVEIRA, M.; SANTOS, A. (2004). A Arterapia: Os Efeitos Terapêuticos da Expressão Plástica e a sua Influência no Comportamento e Comunicação da Criança. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 1, p. 27-33.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In Oliveira-Formosinho e Formosinho, *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, p. 80-103.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Coleção Infância 16. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia em participação*. Coleção Infância 17. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis. Coleção Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: Editora McGraw Hill.
- PARENTE, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão, in Oliveira-Formosinho, J. (org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I: Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora, p. 166-217.
- PASCAL, C.; BERTRAM, T. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - DGIDC.
- PERRENOUD, Ph. (1999). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

- PINHEIRO, A., [et al.] (2007). O educador como prático reflexivo. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 6, p.129-142.
- PORTUGAL, G. (2000). *Educação de bebés em creche - Perspetivas de formação teóricas e práticas, in Infância e educação: Investigação e Prática*, Porto: Porto Editora.
- PORTUGAL, G.; LAEVERS, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- QUINTA e COSTA, M. (2009). Contextos e Práticas – A experimentação acompanha o Currículo. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº14.
- QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, 5ª edição.
- RANDY, P. (2008). *A Última Aula*. Lisboa: Editora Presença.
- ROCHA, F. (1989). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estanque Editora.
- ROGERS, C. (2010). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- ROLDÃO, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Perspetivas e práticas em análise. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. C. (2008a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 13, p. 171-184.
- ROLDÃO, M. C. (2008b). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, 5ª edição.
- ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de ensino – O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SANCHES, I. (2001). *Comportamentos e estratégias de atuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- SANTOS, A.; BRANDÃO, I. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças: a função da escala de empenhamento do adulto na concretização deste processo. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 7, p.79-105.
- SANTOS, A.; SILVA, B. (2007). A importância dos portfólios para o desenvolvimento vocacional na infância. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 6, p.71-85.
- SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SHORES, E.; GRACE, C. (2001). *Manual de Portfólio: um Guia Passo a Passo para Professores*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- SOUSA, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição.
- SPODEK, B.; SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem – Novas práticas pedagógicas*. Porto: Editora Asa.

- TRINDADE, V. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e Técnicas de Observação, orientação e avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande – A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores.
- VASCONCELOS, T. (2007). A importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº12, p.109-117.
- VELOSO, R. (2001). Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas. *Malasartes*, Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude, Lisboa, nº 6, p. 22-24.
- VELOSO, R.; RISCADO, L. (2002). Literatura Infantil, Brinquedo e Segredo. *Malasartes*, Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude, Lisboa, nº 10, p. 26-29.
- VERÍSSIMO, A. (2000). *Registos de observação na avaliação do rendimento escolar dos alunos*. Porto: Areal Editores.
- VIEIRA, H. (2000). *Comunicação na sala de aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- VYGOTSKY, L. (1979). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto.
- WAJSKOP, G. (2001). *Brincar na Pré-Escola*. São Paulo: Cortez.
- ZABALZA, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- ZABALZA, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro.
- Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril.
- Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho.
- Despacho n.º 10532/2011 de 22 de agosto.
- Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril.
- Despacho normativo n.º 13-A/2012 de 5 de junho.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.
- Despacho normativo n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro.
- Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro.

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Registo de incidente crítico
- Anexo 2 – Amostragem de acontecimentos
- Anexo 3 – Lista de verificação de avaliação de competências
- Anexo 4 – Grelhas de observação
- Anexo 5 - Registos fotográficos
- Anexo 6 – Plano de desenvolvimento individual
- Anexo 7 – Tabela de registo das fichas de identificação das crianças/alunos
- Anexo 8 – Gráficos de análise dos dados das crianças/alunos
- Anexo 9 – Reflexões
- Anexo 10 – Entrevista à educadora e à professora cooperante
- Anexo 11 – Análise de conteúdo das entrevistas
- Anexo 12 – Estrutura organizacional do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 13 – Horário da turma
- Anexo 14 – Registo de portfólio das crianças
- Anexo 15 – Conferencia adulto-criança
- Anexo 16 – Relatório narrativo
- Anexo 17 – Planificação alterada pelo desejo das crianças
- Anexo 18 – Planificação semanal em rede
- Anexo 19 – Planificação semanal em grelha
- Anexo 20 – Planificações em teia das crianças
- Anexo 21 – Registo das assembleias semanais
- Anexo 22 – Registo reflexivo de controlo do grupo
- Anexo 23 – Registo da categoria da estimulação
- Anexo 24 – Quadro de investigação
- Anexo 25 – Registo de experiências de ciências
- Anexo 26 – Registo do apoio individualizado
- Anexo 27 – Registo fotográficos de brincadeira livre
- Anexo 28 – Planta da sala
- Anexo 29 – Registo de reformulação das áreas
- Anexo 30 – Registos das fases do projeto dos meios de transporte
- Anexo 31 – Registos das fases do projeto do corpo humano
- Anexo 32 – Registos dos projetos do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo 33 – Registos de momentos de partilha
- Anexo 34 – Registo da intervenção a nível institucional
- Anexo 35 – Registo de uma visita de estudo
- Anexo 36 – Avaliações semanais
- Anexo 37 – Análise da rede curricular
- Anexo 38 – Rede curricular

Anexo 1 – Registo de Incidente Crítico

Na Educação Pré-escolar

Registos de Incidente Crítico 1

Data: 22 de fevereiro de 2012

Idade: 4 anos

Local: área da casinha e area de acolhimento

Intervenientes: IM, MR, AMN e Susana

Incidente: Terminada a hora de brincar a educadora diz às crianças para começarem a arrumar. Observo as crianças IM e MR a contestar porque têm que arrumar, a IM diz “eu não quero arrumar”. O IM sai da área da casinha e vai se sentar na área de acolhimento. A MR como não conseguiu resolver o problema com a criança IM, vem falar comigo e diz: “a IM esteve a brincar na área da casinha e não vem arrumar”. Dirigi-me à criança IM e perguntei-lhe se esteve a brincar na area da casinha ele acenou a cabeça dizendo que sim. E eu perguntei “sabes que depois de brincarmos temos de arrumar não sabes?” Voltou acenar a cabeça dizendo que sim. Perguntei-lhe, “então porque não foste arrumar?” IM respondeu: “estou cansada. A criança AMN ouviu e disse: “eu ajudo-te arrumar”. E foram as duas arrumar.

Comentário: com este registo verificamos que é necessário relembrar às crianças as regras da sala. É de salientar ainda a forma como as crianças conseguiram resolver o problema. Num primeiro momento a MR como não conseguiu resolver com a criança o problema veio ter com o adulto. Apesar do adulto falar com a criança não resolveu o problema mas sim a criança AMN que estava ao lado a ouvir.

Registos de Incidente Crítico 2

Data: 16 de fevereiro de 2012

Idade: 4 anos

Local: área do acolhimento

Intervenientes: IP e IS

Incidente: Na área do acolhimento estávamos a falar sobre os autocarros e a IS disse “as portas dos autocarros abri” na qual a IP disse logo não se diz “abri” é “ abrem” Olha diz tu agora”.

Comentário: Este registo revela que IP tem um conhecimento fonético da palavra, tendo a preocupação de corrigir a IS.

Registos de Incidente Crítico 3

Data: 27 de março de 2012

Idade: 4 anos

Local: área da biblioteca

Intervenientes: AMN e SM

Incidente: a criança AMN trouxe de casa um livro para a educadora ler na hora do acolhimento. Quando foi o momento de ir para as áreas esta criança e SM (que não ouviu a leitura do livro) foram para a área da biblioteca, onde AMN contava a história através das imagens, como tinha realizado a educadora.

Comentário: Este registo evidencia que criança AMN estava com grande atenção e empenhado em contar o livro como a educadora contou, de forma a outra que SM ficasse a conhecer o livro.

No 1º Ciclo do Ensino Básico

Registo de Incidente Crítico 4

Nome da criança: AC e GP

Data da situação: 19 de novembro de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Incidente: A aluna AC encontrava-se a realizar a resolução de problemas, mas estava com algumas dificuldades para a sua realização. Como o aluno GP já tinha acabado, foi ajudar a colega, explicando que cálculos tinha que realizar para chegar aos resultados.

Comentário: Este registo evidencia um espírito de entajuda do EL com os colegas.

Registo de Incidente Crítico 5

Nome da criança: SS

Data da situação: 07 de novembro de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Incidente: Na elaboração do Jornal de Parede, a aluna SS diz para os restantes colegas: *“Que bom estar a fazer o jornal de parede, assim podemos colocar os nossos melhores trabalhos e informar o resto da escola”*.

Comentário: Esta situação revela o entusiasmo de SS pela realização do jornal de parede, ao ser preenchido por temas importantes, pesquisas e trabalhos realizados pelos alunos.

Registo de Incidente Crítico 6

Nome da criança: TS

Data da situação: 10 de dezembro de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Incidente: Na organização do trabalho de grupo o TS ao iniciar o trabalho, disse aos colegas que eram melhor dividir as folhas por todos e realizar um pequeno resumo para depois partilharem as ideias mais importantes.

Comentário: Nesta situação o TS revela competências de liderança, cooperação e orientação para o trabalho de grupo.

Anexo 2 – Amostragem de Acontecimentos

Data: Semana de 09 a 13 de abril

Local: área da sala – momento de brincadeira livre

Intervenientes: AMN, SM, AF, ER, VC, TB, BM, GP, IM e DP

Áreas	11 H	11 H e 10 min	11 H e 20 min	11 H 30 min
Biblioteca	BS	→	→	→
	IS	→		
Casinha	AMN	→	→	→
	SM	→	→	→
Jogos	GP	→	→	→
			IS	→
Construções	AF	→	→	→
	DP	→	→	
Garagem	IM	→	→	DP
				→
Pintura				
Plasticina	TB	→	→	→
	ER	→	→	→
	VC	→	→	→
Desenho				

Anexo 3 – Lista de Verificação de Avaliação de Competências

Criança	Salta ao pé-coxinho	Identifica o acima e baixa	Segue as indicações da música	Identifica as partes do corpo	Identifica a direita e esquerda
AS	✓	✓	✓	✓	✓
CL	✓	✓	✓	✓	✓
DP	✓	+/-	+/-	+/-	x
TP	✓	✓	+/-	+/-	x
GF	✓	✓	✓	✓	x
ER	✓	✓	✓	✓	x
BS	✓	✓	✓	✓	✓
IM	✓	✓	✓	✓	x
VC	✓	✓	✓	✓	x
MAM	✓	+/-	+/-	+/-	x
IP	✓	✓	✓	✓	✓
MBG	✓	✓	✓	✓	✓
TB	✓	✓	✓	✓	x
SM	✓	✓	✓	✓	✓

Legenda:

✓ Sim

x Não

+/- Não consegue totalmente

Anexo 4 – Grelhas de Observação

Na Educação Pré-escolar

Grelha de Observação 1					
Data: 01 de março de 2012					
Local: área da plástica					
Atividade: Desenho do corpo humano					
Técnica de expressão plástica: Desenho/Pintura					
Competência	Pega corretamente no lápis (pinça)	Desenha os pormenores principais do corpo (nariz, orelhas, boca, mãos)	Pinta por dentro dos limites	Pinta todo o desenho	Observações
Crianças					
BS	✓	✓	✓	✓	Exerce sobre o lápis muita pressão.
DP	x	x	x	✓	Não desenha alguns pormenores do corpo humano.
ER	+/-	x	x	✓	Por vezes pega corretamente no lápis, não desenha alguns pormenores do corpo humano.
MR	✓	✓	✓	✓	
BeM	+/-	x	✓	✓	Por vezes pega corretamente no lápis, Não desenha alguns pormenores do corpo humano.
IM	✓	x	✓	x	Não desenha alguns pormenores do corpo humano como orelhas, nariz, dedos, cabelos.

Legenda:

✓ Sim x Não +/- Não consegue totalmente

Grelha de Observação 2

Data: 24 de abril de 2012

Local: Mesas

Atividade: Conhecer as emoções

Competência Crianças	Identifica cada emoção	Consegue descrever a emoção	Consegue representar a emoção	Observações
AS	x	✓	+/-	
AMN	✓	+/-	✓	Só descreve feliz e triste.
BeM	✓	+/-	✓	Só descreve feliz e triste.
BS	✓	+/-	+/-	Só descreve feliz e triste.
CL	✓	✓	✓	
CS	✓	✓	✓	
ER	✓	+/-	✓	Não descreve o que é uma pessoa zangada.
GF	✓	+/-	+/-	Só descreve feliz e triste.
IP	✓	+/-	✓	Só descreve feliz e triste.
SM	✓	✓	✓	
MAM	x	+/-	+/-	Ao descrever as emoções só refere que uma pessoa feliz se sente feliz e uma pessoa triste se sente triste, mas não dá um exemplo específico.
TB	✓	+/-	✓	Só descreve feliz e triste.

Legenda:

✓ Sim

x Não

+/- Não consegue totalmente

No 1º Ciclo do Ensino Básico

Grelha de observação 3 – Os nossos projetos

Parâmetros Alunos	Os nossos projetos							Data: 27/11/ 2012
	Expressa a sua opinião	Escuta a opinião dos colegas	Propõe ideias	Realiza pesquisa	Sintetiza a informação	Organiza a informação	Domina o tema	Apresenta sem dificuldade aos colegas
1. AC	✓			✓			✓	
2. AS	✓					✓		
3. BD			✓		✓			✓
4. BV			✓		✓			✓
5. DA			✓		✓			✓
6. DM	✓					✓		
7. EL	✓					✓		
8. FJ			✓		✓			✓
9. FA	✓			✓			✓	
10. GP	✓					✓		
11. HG	✓					✓		
12. IG	✓					✓		
13. IT			✓		✓			✓
14. JC		✓		✓			✓	
15. LB		✓		✓			✓	
16. LL			✓		✓			✓
17. NS	✓					✓		
18. RL	✓			✓			✓	
19. SS		✓			✓			✓
20. SR	✓					✓		✓
21. TC	✓					✓		✓
22. VK	✓			✓			✓	
23. VF			✓		✓			✓

Grelha de observação 4 - Resolução de problemas

Alunos	Questões					Data: 12/11/ 2012				
	1	2	3	4	5					
1. AC	✓	✓	✓	X	✓					
2. AS	✓	✓	✓	✓	✓					
3. BD	✓	X	X	NR	In.					
4. BV	✓	In.	In.	X	✓					
5. DA	✓	X	✓	✓	X					
6. DM	✓	✓	✓	✓	✓					
7. EL	✓	✓	✓	✓	✓					
8. FJ	✓	X	X	✓	✓					
9. FA	✓	✓	✓	✓	✓					
10. GP	✓	✓	✓	✓	✓					
11. HG	✓	✓	✓	✓	✓					
12. IG	✓	✓	✓	✓	✓					
13. IT	In.	✓	In.	✓	X					
14. JC	✓	✓	✓	✓	✓					
15. LB	✓	X	✓	✓	NR					
16. LL	✓	✓	X	NR	In.					
17. NS	✓	✓	✓	✓	✓					
18. RL	✓	X	✓	✓	✓					
19. SS	In.	X	✓	✓	NR					
20. SR	✓	✓	✓	✓	✓					
21. TC	✓	✓	✓	✓	✓					
22. VK	✓	✓	✓	✓	✓					
23. VF	✓	NR	X	✓	✓					

Legenda: ✓ - Acertou

X – Errado

In. – Incompleto

NR – Não respondeu

F - Faltou

Anexo 5 – Registos Fotográficos

Na Educação Pré-escolar

Registo nº 1: Atividade dos pintores



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Registo nº 2: Momentos do dia da culinária – Interação criança-criança



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Registo nº 3: Sessões de Movimento



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Registo nº 4: Momentos no exterior



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Registo nº 5: Outras atividades



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

No 1º Ciclo do Ensino Básico

Registo nº 6: Área curricular do Português

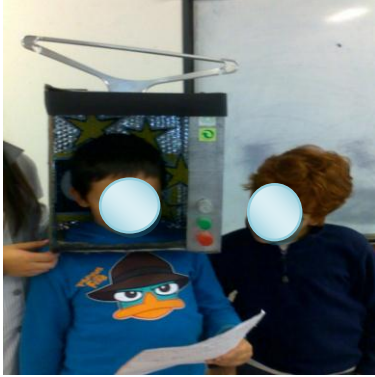


Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

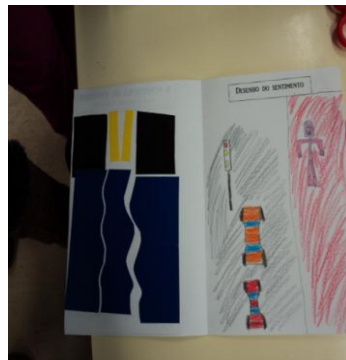


Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9

Registo nº 7: Área Curricular da Matemática



Imagem 1

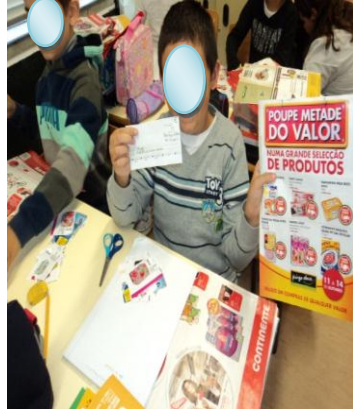


Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11

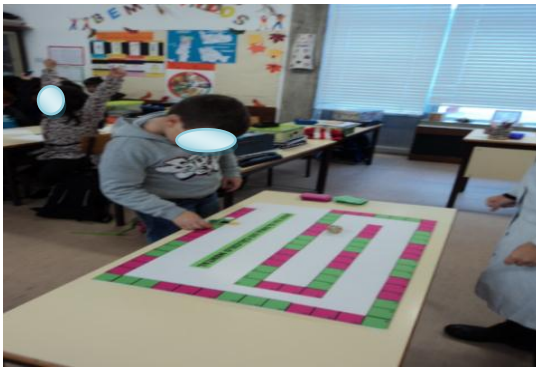


Imagem 11

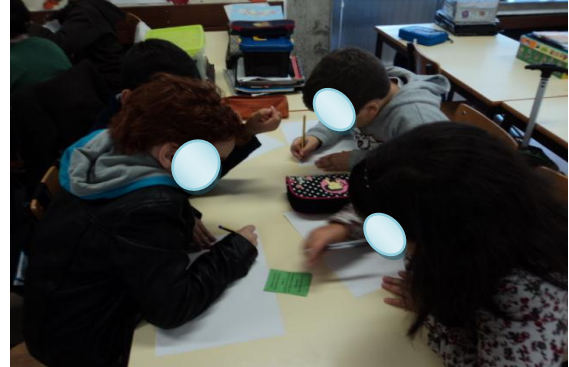


Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15



Imagem 16

Registo nº 8: As várias Expressões

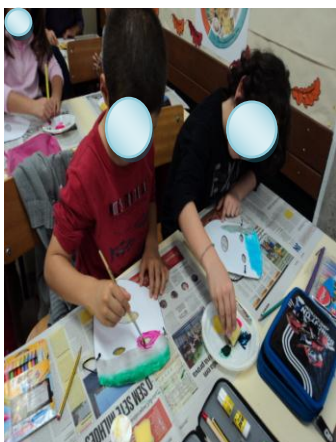


Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6

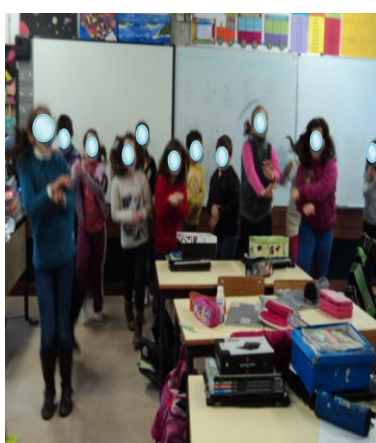


Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9

Registo nº 9: Outras atividades



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

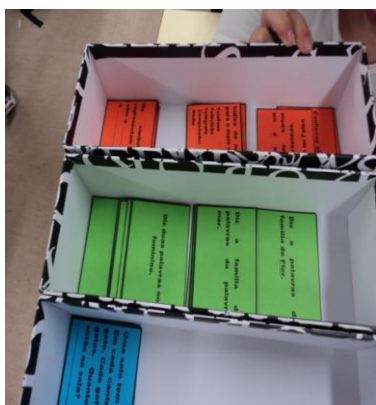


Imagem 5

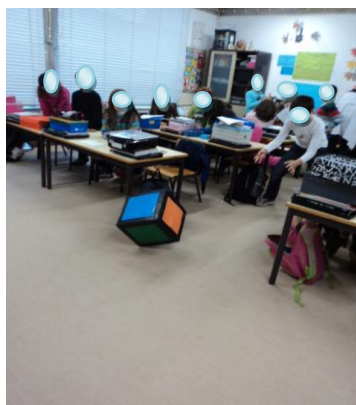


Imagem 6

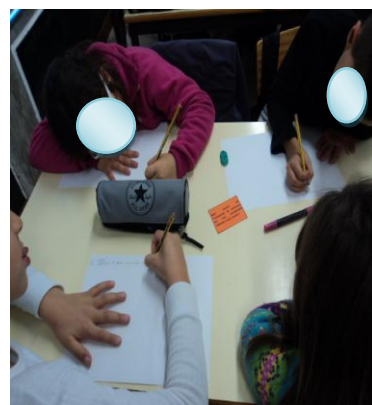


Imagem 7

Registo nº 10: A sala e instrumentos de organização social

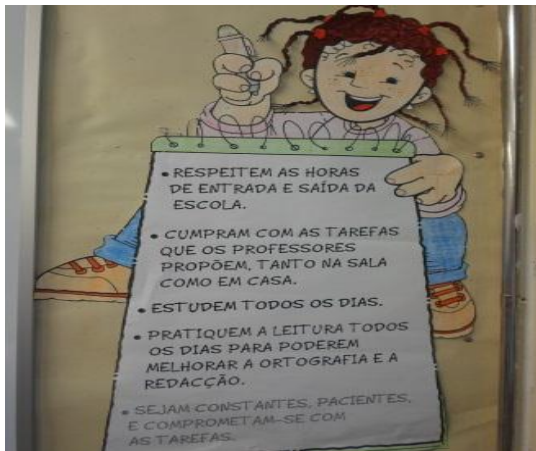


Imagem 1

QUADRO DE TAREFAS

TAREFAS	RESPONSÁVEIS
Recolher os cadernos.	Hugo Diogo A
Distribuir os cadernos.	Françiso Boudaj
Manter a sala arrumada.	Ana S. Leala
Apagar o quadro.	Valéria Ana C.
Ajudar a professora.	Filipa Joana
Ajudar os colegas nos trabalhos.	Sofia Inui
Preparar a avaliação semanal.	Eduardo Inês

Imagem 2



Imagem 3

REGISTO DA UTILIZAÇÃO DO FICHEIRO MATEMÁTICA

REGISTO DA UTILIZAÇÃO DO FICHEIRO DE PORTUGUÊS

Two tracking charts showing the utilization of the Portuguese and Mathematics file folders. Each chart has a grid with columns for days of the week and rows for various activities. Colored dots (red, black, blue) indicate when the folders were used.

Imagem 4



Imagem 5

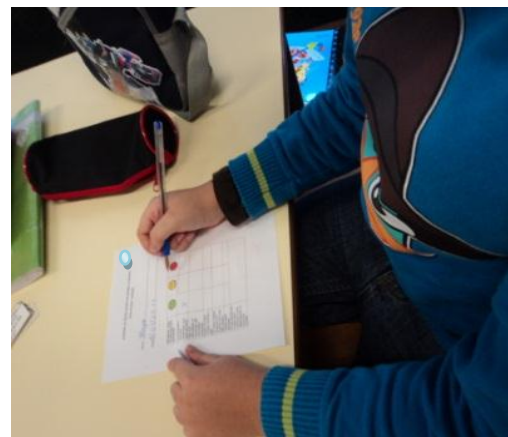


Imagem 6

Anexo 6 – Plano de Desenvolvimento Individual

Nome da criança: BS

Data: 18 de março de 2012

Temas	Objetivos		Indicador: Nível da realização	Meta	Estratégia Ação	Recursos Físicos	Intervenientes Parceiros
	Gerais	Específicos					
ÁREA DE FORMAÇÃO O PESSOAL E SOCIAL	1- Demonstrar ser independente e autônomo	Conhece as rotinas diárias: lava as mãos, come sozinho utilizando os talheres adequadamente e vai a casa de banho.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Pedir e acompanhá-la para lavar as mãos: - Quando vai à casa de banho - Antes de ir almoçar - Antes de lanchar - Quando tem as mãos sujas -fazer sequências lógicas	- Casa de banho - Fichas com sequências	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
ÁREA DE FORMAÇÃO O PESSOAL E SOCIAL	1- Demonstrar ser independente e autônomo	Começa e acaba os seus trabalhos.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Incentivar a criança a terminar os trabalhos (reforço positivo) -Jogos	-Sala -Sala de recreio	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
ÁREA DE FORMAÇÃO O PESSOAL E SOCIAL	1- Demonstrar ser independente e autônomo	Demonstra empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria/propostas pelo educador).	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Incentivar a criança pelo gosto de trabalhar. -Fazer jogos variados	-Sala -Sala de recreio	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
ÁREA DE FORMAÇÃO O PESSOAL E SOCIAL	1- Demonstrar ser independente e autônomo	Aceita a frustração e o insucesso (i.e. chora quando perde um jogo, tem dificuldade em realizar uma tarefa.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Fazer Jogos individuais -Fazer jogos Coletivos	-Sala -Sala de recreio	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
ÁREA DE FORMAÇÃO O PESSOAL E SOCIAL	2- Demonstrar ser capaz de cooperar com os adultos e com os pares	Espera pela sua vez.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	- Fazer pergunta, sobre histórias, sobre temas - Fazer jogos	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
ÁREA DE FORMAÇÃO O PESSOAL E SOCIAL	2- Demonstrar ser capaz de cooperar com os adultos e com os pares	Arruma as coisas no lugar.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A –	Emergir	- Ajudar e incentivar a criança a arrumar o que desarrumou	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação

			alcançado				
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	2- Demonstrar ser capaz de cooperar com os adultos e com os pares	Dá oportunidade aos outros de intervirem.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Fazer jogos em grande grupo/pequeno grupo.	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	3- Demonstrar regras de convivência/cidadania	Cumpre regras.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Fazer jogos coletivos	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
ÁREA DA EXPRESSÃO MOTORA	1- Demonstrar competências nas capacidades físicas e motoras	Utiliza pequenos objetos e instrumentos como tesouras, lápis, pincéis, botões, enfiamentos.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	- Fazer recorte - Fazer desenhos - Fazer plasticina - Fazer e pintar desenhos para pintar dentro dos contornos	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
ÁREA DA EXPRESSÃO MOTORA	1- Demonstrar competências nas capacidades físicas e motoras	Consegue lançar a bola para cima e recebe com as duas mãos, acima da cabeça/perto do solo.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	- Treinar várias vezes este tipo de exercício	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
EXPRESSÃO PLÁSTICA	1- Demonstrar tirar o máximo partido da exploração das suas possibilidades expressivas e criativas, utilizando diferentes técnicas plásticas e materiais distintos	Através do desenho, da pintura, da colagem e da modelagem representa vivências individuais, temas, histórias, objetos, pessoas.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	- Fazer registos de histórias, utilizando as diferentes técnicas de expressão Plástica - Fazer registo da família e amigos, utilizando as diferentes técnicas de expressão Plástica	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
EXPRESSÃO PLÁSTICA	1- Demonstrar tirar o máximo partido da exploração das suas possibilidades expressivas e criativas, utilizando diferentes técnicas plásticas e materiais distintos	Cria em formato tridimensional objetos, cenas reais ou imaginadas.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	- Utilizar a plasticina - Utilizar materiais reciclados	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação

EXPRESSÃO PLÁSTICA	1- Demonstrar tirar o máximo partido da exploração das suas possibilidades expressivas e criativas, utilizando diferentes técnicas plásticas e materiais distintos	Desenha a figura humana, faz o girino ou completa a figura humana.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	- Atividades sobre o corpo humano - Jogos - Canções - Imagens - Desenhos	- Sala, CD, Imagens	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
EXPRESSÃO PLÁSTICA	1- Demonstrar tirar o máximo partido da exploração das suas possibilidades expressivas e criativas, utilizando diferentes técnicas plásticas e materiais distintos	Utiliza diferentes materiais e diferentes técnicas de expressão plástica (i.e. pintura, colagem, desenho, modelagem, estampagem, recorte e rasgagem).	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Atividades de colagem -Plasticina	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
EXPRESSÃO PLÁSTICA	1- Demonstrar tirar o máximo partido da exploração das suas possibilidades expressivas e criativas, utilizando diferentes técnicas plásticas e materiais distintos	Completa desenhos.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Trabalhar nas pinturas -Trabalhar nas mesas	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
CONHECIMENTO DO MUNDO	1- Demonstrar interesse em se localizar no espaço e no tempo	Distingue unidades de tempo básicas: (i.e. dia/noite, manhã/tarde, dia da semana (Dias de escola e de ficar em casa) e Estações do ano.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Quadro do tempo -Quadro das presenças -Quadro das áreas	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação
CONHECIMENTO DO MUNDO	1- Demonstrar interesse em se localizar no espaço e no tempo	Sabe o nome, localidade onde vive, nome dos pais e idade.	NA – Ainda não E – emergente QA – quase alcançado A – alcançado	Emergir	-Quadro das presenças -Contar o dia-a-dia - Contar o fim de semana	- Sala	Educador Estagiaria Auxiliar de educação

Anexo 7 – Tabela de registo das Fichas de Identificação

Na Educação Pré-escolar

CRIANÇAS	IRMÃOS	IDADE MÃE	IDADE PAI	PROFISSÃO MÃE	PROFISSÃO PAI	HABILITAÇÕES MÃE	HABILITAÇÕES PAI	ESTADO CIVIL	ZONA RESIDENCIAL
AR	0	39	49	Escriturária	Escriturário	Bacharelato	12º ano	Casado	Águas Santas
AS	0	44	42	Professora	Agente PSP	Licenciatura	12º ano	Casado	Águas Santas
AO	2	47	46	Jurista	Auxiliar de ação médica	Licenciatura	12º ano	Casado	Rio Tinto
AMN	1	35	47	Contabilista	Engenheiro	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Ermesinde
MBG	2	38	38	Professora 1º Ciclo	Professor 1º Ciclo	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Águas Santas
BM	0	35	35	Empregada de Escritório	Comercial	12º ano	12º ano	Divorciado	Águas Santas
BS	0	31	35	Empregada de Escritório	Artes plásticas	12º ano	12º ano	Casado	Pedrouços
BM	2	26	30	Ajudante de pastelaria	Serralheiro	9º ano	6º ano	Divorciado	Ermesinde
CL	1	48	48	Engenheira	Delegado de informação	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Águas Santas
CS	0	38	41	Educadora de Infância	Gestor de qualidade	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Águas Santas
DP	0	46	38	Responsável de secção	Desempregada	12º ano	9º ano	Casado	Águas Santas
EM	0	31	35	Empregada doméstica	Carpinteiro	12º ano	9º ano	Casado	Águas Santas
ER	0	30	39	Vendedora	Segurança	12º ano	12º ano	Divorciado	Águas Santas
FM	0	39	57	Assistente médica	Auxiliar de ação educativa	12º ano	12º ano	Casado	Águas Santas
GF	1	40	39	Diretora comercial	Técnico administrativo	Licenciatura	12º ano	Casado	Pedrouços
IP	1	47	69	Operadora especializada	Oficial principal	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Águas Santas
IS	1	42	38	Recursos humanos	Técnico de vendas	Bacharelato	12º ano	Casado	Águas Santas
IM	1	46	39	Secretária	Programador informático	12º ano	12º ano	Casado	Pedrouços
MAM	0	27	26	Assistente	Delegado comercial	12º ano	12º ano	Casado	Rio Tinto
MR	0	35	35	Educadora de Infância	Encarregado de armazém	Licenciatura	12º ano	Casado	Águas Santas
TB	1	47	46	Bancária	Bancário	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Pedrouços
TP	0	44	44	Auxiliar de veterinária	Informático	12º ano	12º ano	Casado	Águas Santas
SM	1	38	46	Educadora de Infância	Técnico de vendas	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Águas Santas
VC	0	33	30	Empregada de Balcão	Técnico de som	12º ano	12º ano	Divorciado	Águas Santas

No 1º Ciclo do Ensino Básico

CRIANÇAS	IRMÃOS	IDADE MÃE	IDADE PAI	PROFISSÃO MÃE	PROFISSÃO PAI	HABILITAÇÕES MÃE	HABILITAÇÕES PAI	ESTADO CIVIL	ZONA RESIDENCIAL
AC	1	37	31	Técnica administrativa	Empregado de mesa	9º ano	9º ano	Casado	Santa Marinha
AS	0	36	36	Animadora socio cultural	Camionista	12º ano	4º ano	Casado	Santa Marinha
BD	1	26	29	Operadora de caixa	-----	8º ano	-----	Divorciado	Santa Marinha
BV	0	42	30	Cabeleireira	Servente de armazém	9º ano	6º ano	Casado	Santa Marinha
DA	0	27	31	Empregada doméstica	-----	9º ano	9º ano	Divorciado	Santa Marinha
DS	0	30	34	Empregada de balcão	Canalizador	9º ano	9º ano	Casado	Santa Marinha
EL	1	48	49	Costureira	Estafeta	12º ano	12º ano	Casado	Rio Tinto
FJ	1	43	47	Empregada doméstica	Vendedor	9º ano	9º ano	Casado	Santa Marinha
FA	1	32	34	Professora de educação física	Professor	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Canidelo
GP	0	34	37	Gerente de loja	Vigilante	12º ano	9º ano	Casado	Valadares
HG	0	31	40	Técnica oficial de contas	Engenheiro de suporte	Licenciatura	12º ano	Casado	Santa Marinha
IG	0	27	30	Técnica administrativa	Livreiro	12º ano	12º ano	Casado	Grijó
IT	0	28	32	Vendedora	Vigilante	9º ano	9º ano	Casado	Santa Marinha
JC	0	38	39	Contabilista	Engenheiro	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Mafamude
LB	0	27	27	Empregada de balcão	Vigilante	12º ano	12º ano	Divorciado	Santa Marinha
LP	0	28	29	Empregada doméstica	Monitor de formação profissional	12º ano	9º ano	Casado	Canidelo
NS	2	28	-----	Empregada doméstica	-----	-----	-----	Divorciado	Santa Marinha
RL	1	32	33	Professora de educação física	Treinador de futebol	Licenciatura	Licenciatura	Casado	Canidelo
SS	0	32	36	Técnica administrativa	Sub. Chefe operacional	11º ano	12º ano	Casado	Arcozelo
SR	1	38	46	Empregada doméstica	Serralheiro	11º ano	9º	Casado	Santa Marinha
TC	0	38	41	Operadora logística	Pintor da construção civil	12º ano	7º ano	Casado	Santa Marinha
VK	0	29	30	Empregada doméstica	Vendedor	Licenciatura	9º ano	Casado	Santa Marinha
VF	1	36	37	Empregada de balcão	Empregado de balcão	9º ano	9º ano	Casado	Santa Marinha

Anexo 8 – Gráficos de análise dos dados

Na Educação Pré-escolar

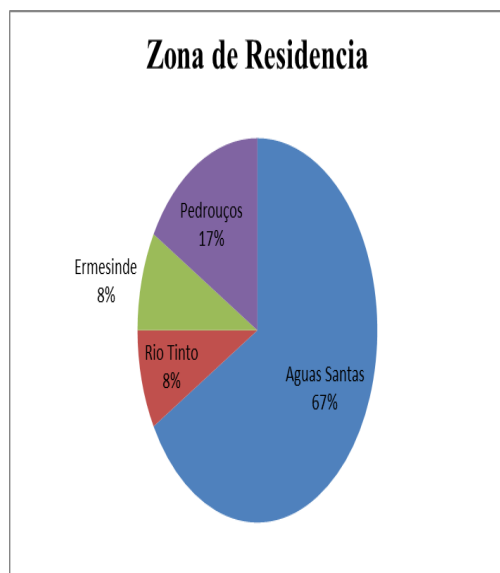


Gráfico 1



Gráfico 2

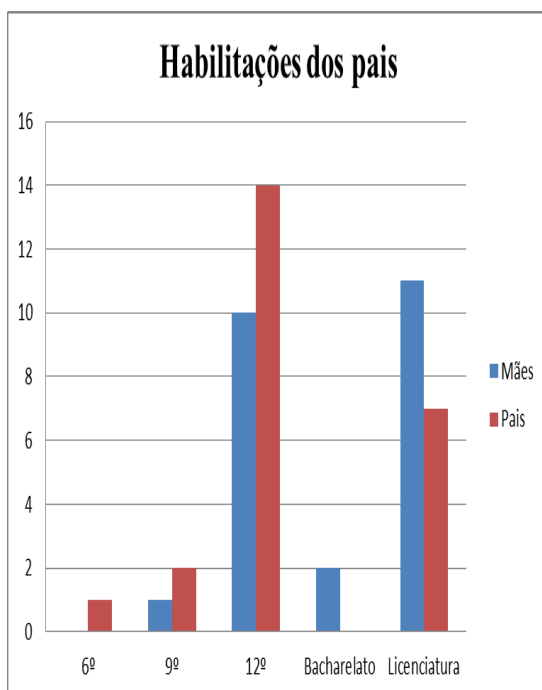


Gráfico 3

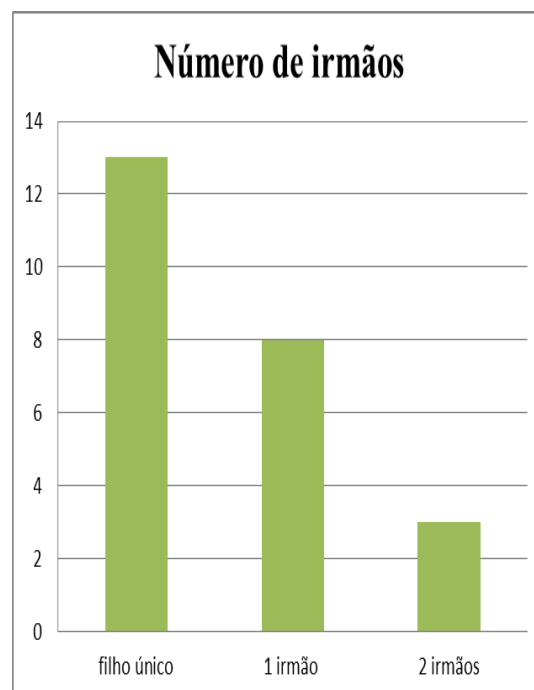


Gráfico 4

No 1º Ciclo do Ensino Básico

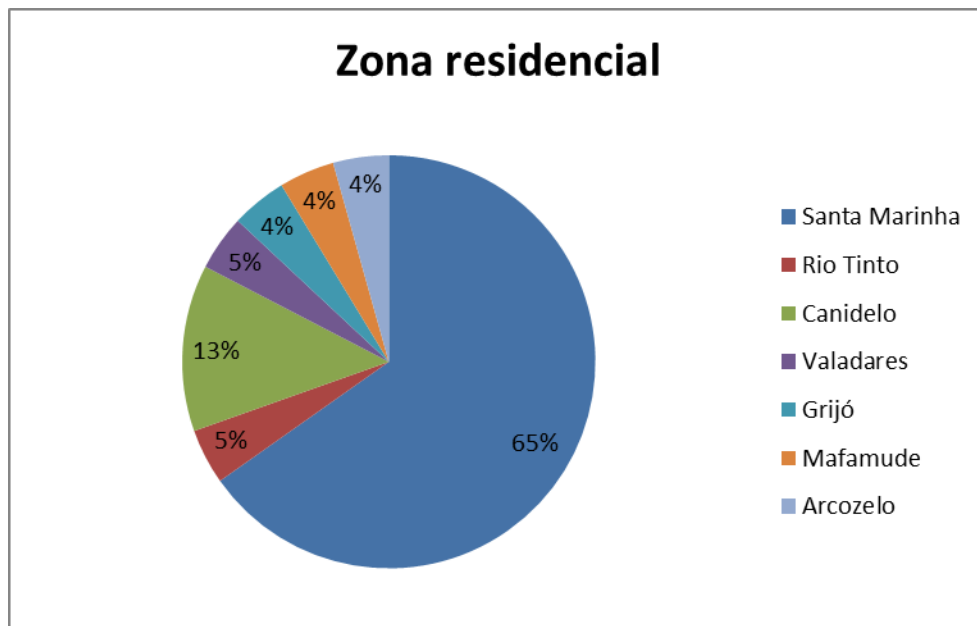


Gráfico 5

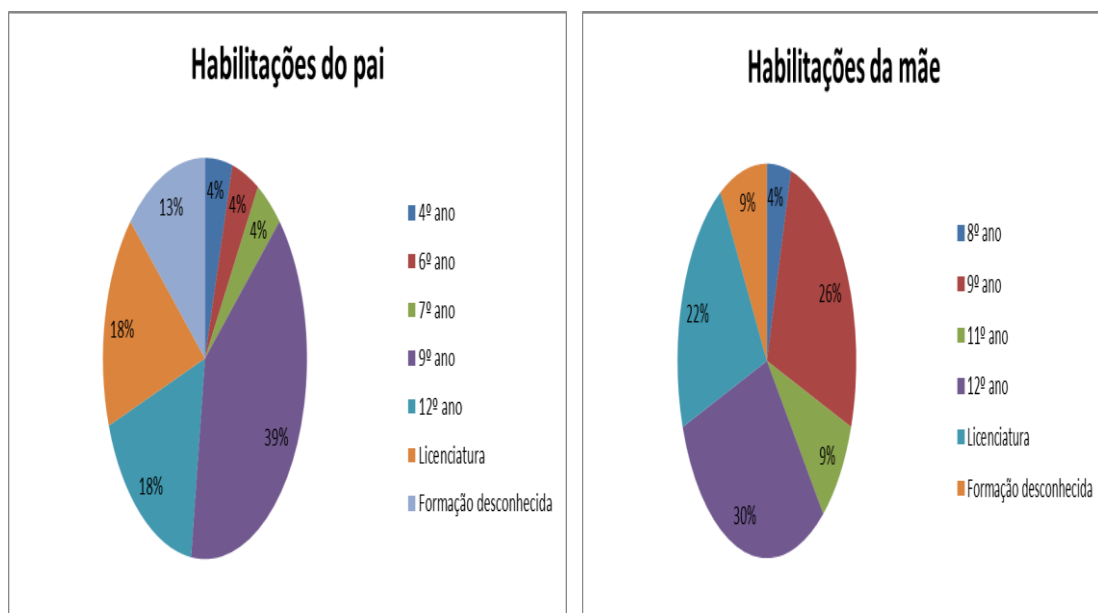


Gráfico 6

Gráfico 7

Anexo 9 – Reflexões

Reflexão 1: Instrumentos de organização social de grupo

No dia-a-dia das salas do jardim-de-infância existem espaços organizados e materiais didáticos ao alcance das crianças que favorecem a aprendizagem, tendo estes um papel dinâmico tanto na interação como na cooperação de todos. Segundo o Movimento da Escola Moderna, a partilha de conhecimentos e experiências, valorizando o desenvolvimento das aprendizagens, por meio da interação tanto na escola como na comunidade, entre a criança-criança e criança-adulto, na linha instrucional de Vygotsky e de Bruner (Niza, 1998), sendo este “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Oliveira-Formosinho, 1996:141), cria condições materiais, afetivas e sociais, onde as crianças são intervenientes do planeamento das atividades educativas, nos projetos e na avaliação desenvolvidas, sendo esta diária, semanal e periódica.

Como preconizado por Freinet e defendido e aperfeiçoado pelo Movimento da Escola Moderna (Oliveira-Formosinho, 1996), os instrumentos de organização social são fundamentais para a vida em comunidade/sala, proporcionando um ambiente motivador e estimulador das aprendizagens. Nestes instrumentos incluem-se o Plano de Atividades, o Quadro Semanal de Tarefas, o Quadro de Aniversários, o Mapa de Presenças, o Calendário, o Quadro de Frequência nas Áreas, a Lista dos Projetos e o Diário de Grupo.

O mapa de presenças proporciona consciência do transcurso do tempo, “as crianças percebem qual é o primeiro dia da semana, o dia seguinte, o último dia e os dias em que não há escola”, ajuda-os a compreender, “que fazem parte de um grupo e é importante para elas ir ao jardim de infância regularmente. Aprendem umas com as outras que cada uma é importante e única. O processo de registar presenças passa a ser algo de intelectualmente estimulante e não apenas uma rotina sem significado”. (Vasconcelos, 1997:125). Para isto, existe na sala um responsável por dia, que chama cada criança para escrever o seu nome na coluna que corresponde ao dia da semana e ao seu nome.



Imagem 1 - Quadro de Presenças

Em relação ao quadro de aniversários, este permite ter a noção do modo como se desenvolvem os dias, da contagem e andamento dos dias e meses, e adquirindo uma maior consciencialização temporal e de identidade. Assim como, ao ser introduzido o calendário na sala, em que se incorporam os meses do ano e os dias, existe um responsável por dia que marca “Hoje é” e permite que as crianças identifiquem o dia e o mês em que estão, sendo, estes quadros, importantes e “um instrumento para a criança se organizar e adquirir a sua identidade” (Vasconcelos, 1997:113).



Imagem 2 - Quadro de Aniversários



Imagem 3 - Calendário

Ao introduzir o quadro da frequência nas áreas, que consiste numa tabela de dupla entrada com o intuito de “o aluno marcar com um sinal convencional a sua presença, na quadrícula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês” (Niza, 1996, in Oliveira-Formosinho, 1996:150), estamos a permitir que realizem registo da área onde querem desenvolver as atividades lúdicas e livres. Estes registos são apagados no final da semana para que depois o educador juntamente com as crianças realizem uma reflexão e autoavaliação das suas ações e escolhas e, caso seja necessário, melhorar alguma área. (Oliveira-Formosinho, 1996). Efetivamente, “A reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação, 1997:38).

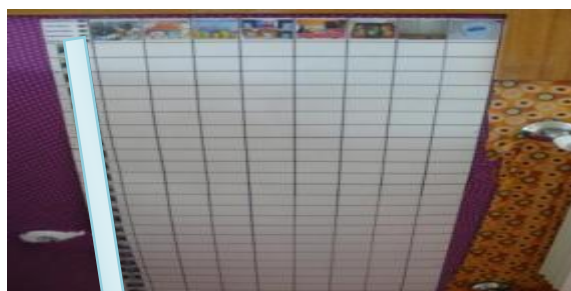


Imagem 4 - Quadro de Frequência da Áreas

Outro dos quadros inseridos na sala foi o Quadro de tarefas. Este consiste no registo individual de cada tarefa, durante toda a semana. O quadro está organizado com uma coluna vertical à esquerda onde estão todas as tarefas e os dias da semana na horizontal, tendo as crianças corresponder o seu nome em uma tarefa por semana.



Imagem 5 - Quadro de Tarefas

Este quadro permite organizar a participação de todos nas tarefas e facilita a noção das ações de que irão ser responsável nesse dia. Também permite perceber “quais as tarefas favoritas de cada criança e cria em ambas um sentido de compromisso perante uma responsabilidade que se escolhe – compromisso para consigo mesma e para com os outros – um sentido de partilha e cooperação” (Vasconcelos, 1997:115).

A decisão da estruturação do quadro desta forma, com uma legenda, teve como objetivo aumentar o grau de dificuldade em relação ao Quadro de Presenças, indo ao encontro da teoria preconizada por Vygotsky (Papalia, 2001:234), em que as aprendizagens das crianças são por etapas de dificuldade progressiva, tendo, contudo, como essencial a estimulação da criança para o avanço educativo. Acima de tudo, o principal é que “todos os quadros de registo utilizados funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e atores dos factos registados” (Niza, 1996, in Oliveira-Formosinho, 1996: 150).

Desta forma, os vários instrumentos permitem que o educador seja um promotor de organização, um dinamizador do grupo, estimulando a autonomia, a responsabilidade e a atitude crítica das crianças. É essencial que “todos os quadros de registo utilizados funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social dos grupos de autores e atores dos fatos registados” (Niza, 1996, in Oliveira-Formosinho, 1996:150).

Reflexão 2: Parceria Escola-Família – Envolvimento Parental

O envolvimento da família na Educação Pré-Escolar é parte integrante do objetivo de educar. A interação e participação dos pais na comunidade educativa é de suma importância. Segundo Dewey “é tarefa da escola aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Hohmann e Weikart, 2009:99). A escola é, por isso, promotora do envolvimento dos pais com o resto da comunidade.

Vasconcelos (1997) afirma que os familiares e a comunidade nunca ficam à porta da sala do jardim-de-infância, estes estão presente de uma modo físico e emocional, devendo ter-se o máximo cuidado em favorecer esta relação entre a comunidade educativa e as famílias, que “reconhece o papel importante das famílias no desenvolvimento das jovens crianças.” (Hohmann e Weikart, 2009:100), sendo de suma importância a transmissão da aprendizagem como também, de alterações no comportamento socio-afetivo, que podem perturbar a criança e, assim, conseguir realizar uma intervenção e avaliação mais rápida e eficaz. Ao informarem-se mutuamente realizam uma orientação adequada, potenciando um melhor aproveitamento das competências e necessidades das crianças.

Erikson (Hohmann e Weikart, 2009) alerta que, ao existir relacionamentos entre crianças e adultos, estes proporcionam o aparecimento de sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, desenvolvendo atitudes e sentimentos de aceitação, força de vontade, estabelecendo relações positivas e desenvolvendo a sua autonomia e iniciativa, “o poder para aprender reside na criança (...) o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através de aventuras e de experiências que integram a aprendizagem pela ação” (Hohmann e Weikart, 2009:1).

Esta relação de interajuda e participação apenas é conseguida com a cooperação dos pais e dos educadores, de forma a envolver os pais, criando uma relação de confiança. Machado refere que “o trabalho com os pais não é fácil” mas temos que proporcionar-lhes oportunidade de participarem, porque “a família e a escola são parceiros na educação” (Estanqueiro, 2010:111).

Sempre que possível, devem trabalhar em conjunto para otimizar e potencializar um bom ambiente. Assim, o PE e o PAA devem considerar momentos comuns, como reuniões e atividades para irem ao encontro de uma interação com a comunidade educativa. Zabalza (1998:55) realça, no seu texto, que “a presença de outras pessoas adultas permite organizar atividades mais ricas e desenvolver uma

atenção mais personalizada com as crianças, enriquece os próprios pais e mães (...) e enriquece a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas”.

Este envolvimento ocorre, na instituição, através de vários encontros, como as reuniões de pais, dia do pai, dia da mãe ou a festa de final de ano. Assim, na realização de algumas iniciativas para envolver os pais, como foi o caso ao estruturar a biblioteca, pedimos a cada criança para trazer um livro de casa, para ceder à biblioteca e, caso algum pai quisesse, as portas da sala estavam abertas para contarem a



Imagem 1 - Dia da Mãe

história. Outra das iniciativas foi a construção de aviões com materiais reciclados, para colocar na sala, e a criação de uma história sobre o projeto “os meios de transportes”, onde, na sala, começamos a escrever uma história relacionada com este tema e os pais, em casa, com ajuda dos filhos vão ajudar a enriquecer a nossa história, continuando a escreve-la. A criança deverá, também, ilustrá-la. O resultado será um conto formado, em conjunto, por todos. Outra das iniciativas passará pela construção de carruagens de comboios para que no final, se montasse um grande comboio, sendo esta atividade feita em articulação pais e filhos.



Imagem 2 - História sobre os meios de transportes

O que se pretende é que os pais participem nas atividades que o jardim-de-infância desenvolve como informação para o

projeto de sala, ou contar histórias, ou contar a sua profissão, partilhar saberes e competências, enriquecendo a aprendizagem das crianças e contribui para alargar conhecimentos. Desta forma, “conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.” (Oliveira-Formosinho, 1996:156).



Imagem 3 - Aviões construídos pelos pais

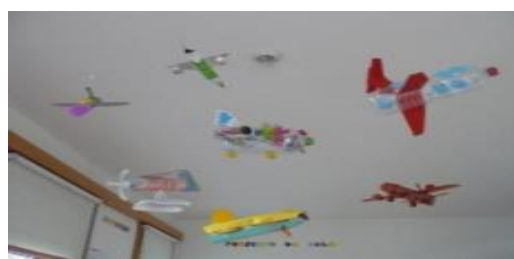


Imagem 4 - Aviões construídos pelos pais

Reflexão 3: Sobre limitações, medos e angústias

Ao iniciar este estágio em Educação Pré-escolar, as expectativas que tenho são muitas, sei que será um caminho cheio de muito trabalho e esforço, o que me leva a refletir sobre as minhas limitações, medos e angústias.

Assim sendo, esta foi uma semana em que senti grande nervosismo e angústias, como por exemplo nos receios de incorporar esta nova instituição cooperante, assim como a integração na sala e controlo do grupo. Um dos medos sentidos é sobre saber como adequar a linguagem nas explicações das tarefas para que as crianças percebam, assim como o modo em que devo agir no tempo de acolhimento e em algumas atividades.

Pelo facto de o educador ser visto pelas crianças como um modelo que desempenha uma influência bastante importante no desenvolvimento pessoal e social da criança, é fundamental ter especial atenção com a nossa prática ao mais pequeno pormenor.

Um dos meus maiores receios é de não ser o mais justa possível, de forma a não influenciar as decisões individuais das crianças e não demonstrar atitudes agressivas, discriminatórias e conflituosas que as possam influenciar de forma negativa. Desta forma, penso que devo conhecer a cultura que envolve as crianças, estar sempre pronto para aprender coisas novas, para conhecer, tornando-me, assim, numa mediadora importante no processo educativo, pois “Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury, 2004:17).

Visto que uma das limitações por mim sentidas se deve ao facto de ser uma pessoa introvertida, o que me impede muitas vezes de comunicar à vontade em grande grupo, visto que em todas as situações de estágio em Jardim de Infância, só realizei uma vez, atividades em grande grupo dirigidas por mim. Contudo, sei que pela mesma razão é um aspeto que tenho que contornar e arranjar estratégias que me permitam ultrapassar os medos que tenho, sendo já uma grande ajuda algumas indicações/conselhos que a educadora me disse ao longo da semana.

Por fim, penso que devo ter a capacidade de refletir de forma constante sobre a minha ação, a prática pedagógica, os meus valores e intenções, visto que a atividade profissional do educador é, assim, marcada por um método refletido que explicita a intencionalidade educativa.

Anexo 10 – Entrevistas

Entrevista à Educadora Cooperante

1) Como avalia a minha prática educativa como estagiária ao nível da organização do espaço e dos materiais?

Tivestes sempre a preocupação de estar atenta a organização dos espaços e materiais. Fizestes um levantamento dos materiais em falta para a realização de atividades, tendo também presente os desejos das crianças.

Uma das propostas foi na organização do espaço em que estruturastes e mudastes de outra forma as áreas, realizando a dinamização da área da biblioteca, a área da garagem, área dos jogos, a área da plasticina.

Em relação a área da biblioteca, pintastes com as crianças o móvel da biblioteca dando um ar mais atrativo, pedistes a cada um dos pais que oferece-se um livro de forma a enriquecer com mais livros, assim como também ofereceste vários livros e construístes um fantocheiro e fantoches com as crianças.

Em relação a área da garagem, realizastes um tapete em que as crianças pintaram e construíram casas e sinais de trânsito dando mais realismos as brincadeiras realizadas pelas crianças nesta área.

Na área dos jogos, realizastes vários jogos como de memória, puzzles e domino.

Na área da plasticina reformulastes esta área trazendo várias plasticinas e moldes para as crianças tiveres mais momentos de brincadeiras.

1.1) No que diz respeito aos materiais utilizados para a realização das atividades propostas, qual é a sua opinião, tendo em conta critérios como:

a) Variedade;

Penso que tiveste o cuidado de várias em materiais que trouxestes para desenvolver as atividades, assim como a forma da apresentação de cada atividade tentastes que fosse de forma criativa e diferente, como por exemplo quando introduzistes a caixa de surpresa.

b) De encontro aos interesses das crianças;

Assim como já referi, tivestes em atenção os interesses das crianças e o cuidado de falar em grande grupo com cada uma delas, tendo a preocupação de dar atenção a cada uma delas, de forma a realizar atividades que elas queriam realizar, mas tentando sempre estruturar as atividades de uma forma lúdica.

c) Outros que considere relevantes.

Considero relevante o facto de não te dependeres dos materiais que tinha a instituição, pois eras sempre tu que trazias os materiais de casa para desenvolver as atividades na sala.

1.2) Gostaria de saber a sua opinião acerca da dinamização do Projeto de Sala.

1.2.1) Considera que foi bem explorado?

Penso que a exploração da sala foi bem conseguida. Explorastes junto das crianças alguns meios de transporte, tendo em atenção as ideias, as motivações e o ritmo de cada criança. Como é claro o tempo não te permitiu abordar todos de uma forma profunda os meios de transporte, mas no final realizastes jogos, mostrastes filmes e lengalengas para as crianças de uma forma lúdica conhecerem as principais características de cada meio de transporte.

1.2.2) Na sua opinião, a planificação desenvolvida foi em parceria com o grupo, indo ao encontro dos interesses e motivações das crianças?

Tivestes sempre a atenção de construir teia de ideais com as crianças sobre o que queriam fazer, sendo este aspeto valorizado no momento em que realizávamos a planificação. E tivestes a preocupação de cumprir o desejo de cada criança.

1.2.3) As atividades e dinamizações desenvolvidas e os materiais construídos, a seu ver, são motivadores?

As atividades que realizastes na sua maioria foram motivadoras. Na hora do conto tiveste a preocupação de contar a história de maneira diferente, com fantoches, objetos ou caracterizando alguma personagem, sem te remeter simplesmente ao suporte do livro. Nos momentos da culinária realizastes os registos das receitas de forma diferente, assim como inovando na confeção das mesmas, como foi o caso de a realização de um bolo em forma de comboio, onde remetestes sempre para noções do domínio da matemática.

2) Considera que foram exploradas todas as áreas de conteúdo e respetivos domínios?

Qual ou quais é que julga que deviam ter sido mais exploradas?

Estavas sempre preocupada com isso. Se estavas ou não a trabalhar todas as áreas e domínios de desenvolvimento ou não. Mas não tens de te preocupar com isso, porque no geral tocaste em todas, umas mais e outras menos, mas isso é normal porque nem sempre podemos trabalhar tudo de igual forma, até porque há umas que precisam de ser mais desenvolvidas do que outras. O mais importante é que tiveste sempre a preocupação de desenvolver as que estavam mais em falta.

3) Qual a sua opinião acerca de se as necessidades, características e interesses das crianças foram levadas em consideração nas atividades realizadas?

Sim, isso tiveste sempre em atenção, não há dúvidas. Até porque quando elaborávamos as planificações tu alertavas-me sempre para os registos que tinhas feito sobre o que as crianças queriam fazer ou alguns aspetos que tinham mostrado dificuldades.

4) Relativamente a uma pedagogia diferenciada, pensa que esta foi posta em prática, agindo de acordo com as necessidades específicas de cada criança?

Estavas sempre a pensar nas dificuldades de cada um deles, não só cognitivas. Por exemplo, com o DP, quando soubemos que o pai dele ia trabalhar para fora e te apercebeste que ele andava mais em baixo, procuraste dar-lhe mais atenção para que ultrapassasse esta dificuldade. Mas não foi só com ele. No geral, quando te apercebias de alguma dificuldade em algum aspeto procuravas fazer um trabalho mais individualizado. Estavas sempre atenta a qualquer coisa que fosse.

5) Como avalia a relação entre estagiária, crianças e grupo, tendo em consideração os seguintes aspetos:

A tua relação com as crianças foi sempre de grande atenção na preocupação de cada uma delas, foste sempre carinhosa e atenta a cada uma, tendo sempre presente um reforço positivo, mas também mantendo um postura firme nas situações de mais dispersão do grupo. Outro dos aspetos que valorizastes foi a transmissão de valores de respeito, responsabilidade e interajuda

6) Considera que em todas as atividades foi tida em consideração a aprendizagem ativa das crianças, sendo as mesmas as construtoras do seu conhecimento?

Claro que sim. Quando chegavas à sala não dizias logo o que se ia fazer e como, procuravas que elas pensassem sobre o assunto. Mesmo quando era preciso decidir que materiais usar, por exemplo, eram eles que pensavam em hipóteses e às vezes até experimentavam até chegar ao resultado que queriam. Outra coisa foram os Quadros de Investigação que construístes e as pesquisas que realizaste com eles. Sem dúvida que estes eram momentos em que eles construíam o conhecimento e o mais importante é que ficavam mesmo a saber as coisas. Tu nunca deste as respostas de mão beijada, até porque sabias que isso não ia ter o efeito pretendido que era eles estarem motivados para o que iam aprender.

7) Ao nível da planificação:

7.1) A seu ver, os registos de observação realizados foram fundamentais para a formulação e implementação das planificações?

Sim, sim. Já respondi a isso, porque realmente com os teus registos de observação quando planificávamos as coisas tornavam-se mais fáceis para que a planificação fosse ao encontro das necessidades e interesses.

7.2) Como avalia a capacidade de flexibilização das planificações e da sua progressiva evolução ao longo do tempo?

Quando surgia alguma coisa das crianças, mesmo que não tivesse diretamente a ver com o que estava previsto, se fosse importante e pertinente tu não ignoravas e exploravas na hora ou no dia seguinte se fosse preciso algum material mais completo ou assim.

8) Qual o seu parecer sobre a ligação estabelecida entre as atividades desenvolvidas e as famílias das crianças?

Pensaste sempre em maneiras de envolver os pais no trabalho da sala, pediste que cada um fizesse um avião que expusemos na sala. Por acaso houve alguns que ficaram espetaculares. E também criaste aquele livro que ia para casa e que por sinal o tempo era apertado para cada família fazer a sua história e, mesmo assim, todos cumpriram. Também não nos pudemos esquecer que tentaste que um pai viesse à sala, apesar de não termos conseguido. Realmente conseguiste envolve-los muito no trabalho da sala e isso fez com que eles tivessem mais motivados para aprender.

9) Para finalizar, quais julga ser os meus maiores pontos de crescimento e as ainda limitações?

Penso que ao longo do teu estágio fomos falando de algumas coisas que poderias melhorar, e reparei que tivestes em conta aos aspetos que te fui falando. Neste momento, o que acho que poderias melhorar é na hora do conto, na medida de tentares fazer um maior entoação ao contares as histórias.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista à Professora Cooperante

1) Como define o seu grupo de alunos?

Os alunos são muito heterogêneos quanto à sua origem socioeconómica, cultural e enquadramento familiar. Por um lado, tenho sorte, pois a diversidade deve ser vista pelo professor como fonte de enriquecimento da ação pedagógica, por outro também é verdade que preciso de arranjar estratégias especiais para o envolvimento de todos.

2) Quais as características mais relevantes para ser um bom professor do 1º CEB?

Não há receitas milagrosas para o exercício da profissão docente. No passado exigia-se apenas a um professor duas coisas essenciais: um bom domínio da matéria que ensinava e alguma criatividade para a transmitir de forma ordenada e compreensível. Atualmente estas competências básicas estão secundarizadas nas escolas públicas em Portugal. Um professor que se reduza às mesmas arrisca-se ao mais completo fracasso profissional. O exercício da atividade docente requer hoje um conjunto mais vasto de competências. As competências cognitivas e pedagógicas: saber como ensinar, como trabalhar em ambientes diversos, como gerar condições adequadas para a aprendizagem em contextos de dificuldade e com grupos heterogêneos e utilizar criativamente os recursos didáticos. Nunca esquecendo as competências éticas e as sociais.

3) Como avalia a nossa prática educativa como estagiárias ao nível da organização do espaço e dos materiais?

A vossa prática educativa não poderia ser melhor, não só ao nível da organização do espaço e dos materiais. Pois a organização do espaço refletem a conceção pedagógica e interferem diretamente na construção da autonomia. A sala passou, ainda, a ser mais objeto de aprendizagem e respeito.

4) Qual é a sua opinião no que diz respeito aos materiais utilizados para a realização das atividades propostas?

Estou convicta que todos os materiais utilizados foram muito adequados para o que se pretendia, desafiou o pensamento infantil. Contribuíram para estabelecer as condições para que a aprendizagem se realizasse e, nesse sentido, os materiais tiveram uma grande importância e cumpriram funções específicas.

5) Como avalia a capacidade de flexibilização das planificações e da sua progressiva evolução ao longo do tempo?

Trabalhamos com seres humanos, desde logo muitas vezes é completamente impossível por vezes cumprir o que estava definido, mas mesmo assim conseguimos cumprir as planificações e a prova disse são as fichas mensais muito positivas.

6) Para finalizar esta entrevista, quais julga ser os nossos maiores pontos de crescimento e limitações?

Os vossos maiores pontos de crescimento foi a enorme evolução que demonstraram no ensino dos conteúdos. Pois, as qualidades com a sensibilidade, a dedicação e o empenho já tinham. Estabeleceram um clima favorável para a aprendizagem, promoveram atitudes e comportamentos positivos. Aplicaram estratégias de ensino desafiantes. Utilizaram métodos e procedimentos que promoveram o desenvolvimento do pensamento autónomo e tiveram consciência das características de desenvolvimento dos alunos. Os pontos fracos ainda não os consegui encontrar.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 11 – Análise de Conteúdo

Análise de Conteúdo da Entrevista à Educadora Cooperante

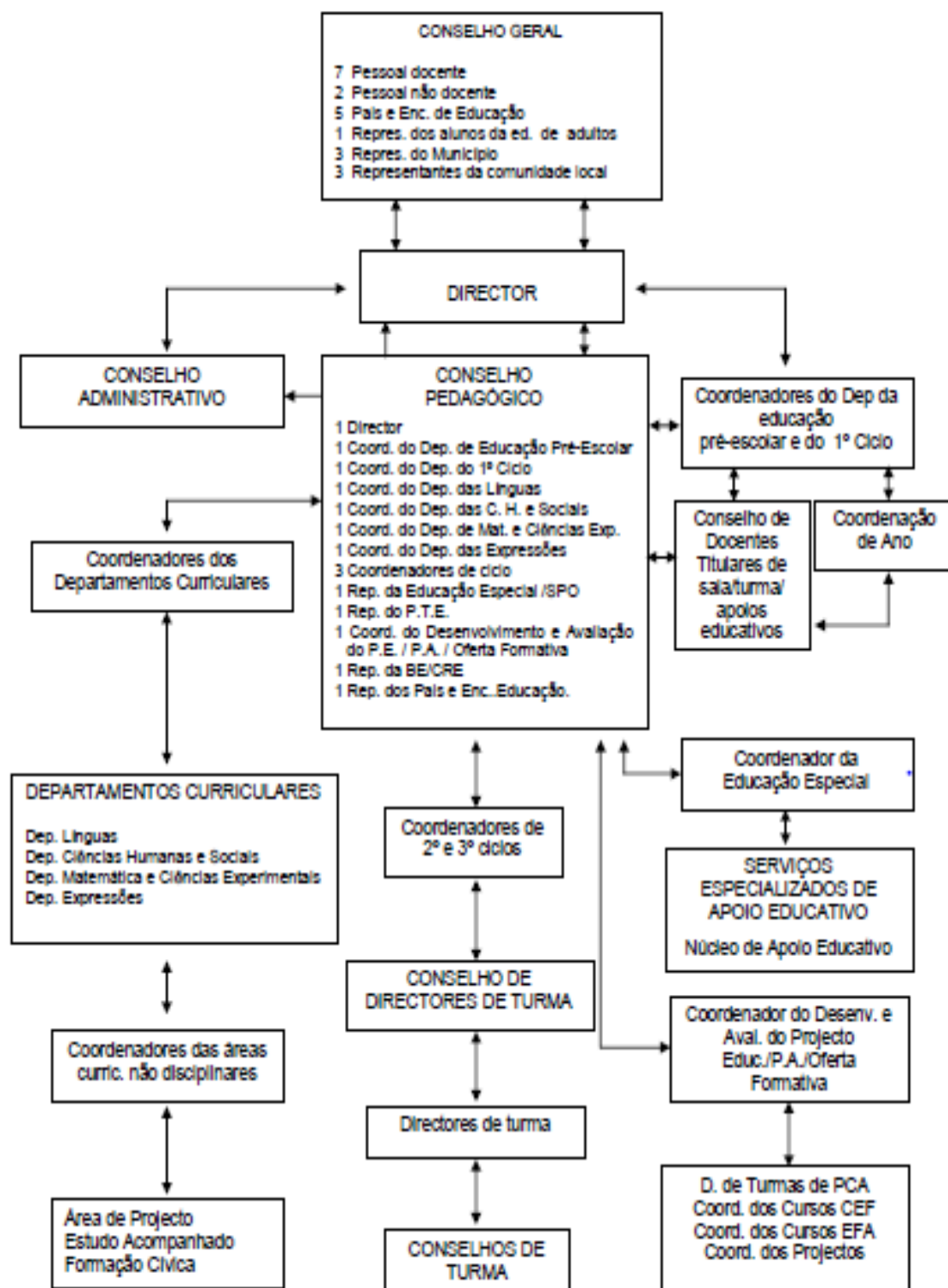
Organização do espaço e materiais	Materiais nas atividades	Atividades e materiais na intervenção nas áreas da sala	Áreas de Conteúdo e domínios explorados
<p>-“Tivestes sempre a preocupação de estar atenta a organização dos espaços e materiais”.</p> <p>- “Fizestes um levantamento dos materiais em falta para a realização de atividade”</p>	<p>- “Tiveste o cuidado de várias em materiais que trouxestes para desenvolver as atividades”</p> <p>- “Tentantes que fosse de forma criativa e diferente”</p> <p>- “ Como por exemplo quando introduzistes a caixa de surpresa”</p> <p>- “Era sempre tu que trazias os matérias de casa para desenvolver as atividades na sala”</p>	<p>- “Em relação a área da biblioteca, pintastes o móvel da biblioteca dando um ar mais atrativo”; ” oferecestes vários livros”; “construístes um fantocheiro e fantoches com as crianças”.</p> <p>- “Em relação a área da garagem, realizastes um tapete”; “pintaram e construíram casas e sinais de trânsito”</p> <p>- “Na área dos jogos, realizastes vários jogos como de memória, puzzles e dominó”.</p> <p>- “Na área da plasticina trazendo várias plasticinas e moldes”.</p>	<p>- “Estavas sempre preocupada com isso”.</p> <p>- “Se estavas ou não a trabalhar todas as áreas e domínios”</p> <p>“no geral tocaste em todas, umas mais e outras menos”</p> <p>“nem sempre podemos trabalhar tudo de igual forma”</p> <p>”Tiveste sempre a preocupação de desenvolver as que estavam mais em falta”.</p>
Dinamização do projeto da sala	Necessidades, características e interesses das crianças nas atividades	Pedagogia Diferenciada	Flexibilidade das Planificações
<p>- “Penso que a exploração da sala foi bem conseguida”.</p> <p>-“Explorastes junto das crianças</p>	<p>- “Tivestes em atenção os interesses das crianças e o cuidado de falar em grande grupo</p>	<p>- “Tiveste sempre em atenção, não há dúvidas”.</p> <p>- “Alertavas-me sempre para os</p>	<p>- “Tivestes sempre a atenção de construir teia de ideais com as crianças”</p>

<p><i>alguns meios de transporte”;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Tendo em atenção as ideias, as motivações e o ritmo de cada criança”; - “Realizastes jogos, mostrastes filmes e lengalengas de uma forma lúdica conhecerem as principais características de cada meio de transporte” 	<p><i>com cada uma delas”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Realizar atividades que elas queriam realizar, mas tentando sempre estruturar as atividades de uma forma lúdica”. 	<p><i>registos que tinhas feito sobre o que as crianças queriam fazer ou alguns aspetos que tinham mostrado dificuldades”.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Por exemplo, com o DP, quando soubemos que o pai dele ia trabalhar para fora e te apercebeste que ele andava mais em baixo procuraste dar-lhe mais atenção para que ultrapassasse esta dificuldade”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Valorizado no momento em que realizávamos a planificação” - “Preocupação de cumprir o desejo de cada criança”.
<p>Aprendizagem Ativa</p>	<p>Relação entre estagiária, criança(s) e grupo</p>	<p>Ligação entre a sala e as famílias</p>	<p>Importância dos registos de observação nas Planificações</p>
<ul style="list-style-type: none"> - “Quando chegavas à sala não dizias logo o que se ia fazer e como, procuravas que elas pensassem sobre o assunto”. - “Eram eles que pensavam em hipóteses e às vezes até experimentavam até chegar ao resultado que queriam”. - “Os Quadros de Investigação que construístes e as pesquisas que realizaste com eles”. - “Tu nunca deste as respostas de mão beijada, (...) não ia ter o efeito pretendido que era eles estarem motivados”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “A tua relação com as crianças foi sempre de grande atenção” - “Foste sempre carinhosa e atenta a cada uma” - “Tendo sempre presente um reforço positivo” - “Mantendo uma postura firme nas situações de mais dispersão do grupo”. - “Transmissão de valores de respeito, responsabilidade e interajuda” 	<ul style="list-style-type: none"> - “Pensaste sempre em maneiras de envolver os pais no trabalho da sala”, - “Cada um fizesse um avião que expusemos na sala” - “Criaste aquele livro que ia para casa e que por sinal o tempo era apertado para cada família fazer a sua história e, mesmo assim, todos cumpriram”. - “Realmente conseguiste envolve-los muito no trabalho da sala e isso fez com que eles tivessem mais motivados para aprender”. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Com os teus registos de observação quando planificávamos as coisas tornavam-se mais fáceis para que a planificação” - “Quando surgia alguma coisa das crianças”, - “Fosse importante e pertinente não ignoravas e exploravas na hora ou no dia seguinte”.

Análise de Conteúdo da Entrevista à Professora Cooperante

Grupo de alunos	Características para ser um bom professor	Maiores pontos de crescimento e limitações
<p>-“Os alunos são muito heterogêneos quanto à sua origem socioeconômica, cultural e enquadramento familiar”.</p> <p>-“A diversidade deve ser vista pelo professor como fonte de enriquecimento da ação pedagógica”.</p> <p>-“Arranjara estratégias especiais para o envolvimento de todos”.</p>	<p>-“Não há receitas milagrosas para o exercício da profissão docente”.</p> <p>“ No passado exigia-se apenas a um professor duas coisas essenciais: um bom domínio da matéria que ensinava e alguma criatividade”.</p> <p>-“Um professor que se reduza às mesmas arrisca-se ao mais completo fracasso profissional”.</p> <p>-“Docente requer hoje um conjunto mais vasto de competências. As competências cognitivas e pedagógicas”.</p> <p>-“Saber como ensinar, como trabalhar em ambientes diversos, como gerar condições adequadas para a aprendizagem em contextos de dificuldade e com grupos heterogêneos e utilizar criativamente os recursos didáticos”.</p> <p>-“Nunca esquecendo as competências éticas e as sociais”.</p>	<p>- “A enorme evolução que demonstraram no ensino dos conteúdos”.</p> <p>- “As qualidades com a sensibilidade, a dedicação e o empenho já tinham”.</p> <p>- “Estabeleceram um clima favorável para a aprendizagem, promoveram atitudes e comportamentos positivos”.</p> <p>- “Aplicaram estratégias de ensino desafiantes”.</p> <p>- “Utilizaram métodos e procedimentos que promoveram o desenvolvimento do pensamento autônomo e tiveram consciência das características de desenvolvimento dos alunos”.</p>
Materiais nas atividades	Flexibilidade das Planificações	Organização do espaço e dos materiais
<p>- “Foram muito adequados para o que se pretendia”.</p> <p>-“Desafiou o pensamento infantil”.</p> <p>-“Contribuíram para estabelecer as condições para que a aprendizagem se realizasse”.</p>	<p>- “Trabalhamos com seres humanos”.</p> <p>-“É completamente impossível por vezes cumprir o que estava definido”.</p> <p>-“Conseguimos cumprir as planificações”.</p> <p>-“Prova disse são as fichas mensais muito positivas”.</p>	<p>-“A vossa prática educativa não poderia ser melhor, não só ao nível da organização do espaço e dos materiais”.</p> <p>-“A organização do espaço reflete a conceção pedagógica”.</p> <p>-“Interferem diretamente na construção da autonomia”.</p> <p>- “A sala passou, ainda, a ser mais objeto de aprendizagem e respeito”.</p>

Anexo 12 – Estrutura organizacional do 1º Ciclo do Ensino Básico



Anexo 13 – Horário da turma

ANO LETIVO 2012/2013										
ANO: 3º TURMA: B										
HORAS	2ª FEIRA		3ª FEIRA		4ª FEIRA		5ª FEIRA		6ª FEIRA	
	ATIVIDADE	SALA	ATIVIDADE	SALA	ATIVIDADE	SALA	ATIVIDADE	SALA	ATIVIDADE	SALA
9.00-10.00			Português		Matemática		Português			
10.00-11.00			Português		Matemática		Matemática			
Intervalo										
11.00-12.00	Expressões		Estudo Meio		Expressões		Expressões		Estudo Meio	
Almoço										
13.15-14.15	Matemática		Matemática		Português		Estudo Meio		Matemática	
14.15-15.15	Matemática		Matemática		Português		Estudo Meio		Matemática	
Intervalo										
15.30-16.30	Português								Português	
16.30-17.30	Estudo Meio								Português	

Atendimento aos Encarregados de Educação:

Primeira quarta-feira do mês das 15.30 às 16.30.

Anexo 14 – Registo de Portfólio das crianças

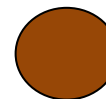
Registo de Portfólio 1

Nome da criança: BS

Data da situação: 14 de fevereiro de 2012

Data do comentário: 20 de fevereiro de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Registo de Incidente Crítico



Descrição da situação: Nesta atividade da confeção das bolachas o BS manteve-se concentrado na tarefa, pedindo por 4 vezes para participar na atividade.

Comentário da estagiária: O BS revelou interesse e concentração na tarefa, cumprindo, ainda, a regra de colocar o dedo no ar para pedir para participar.

Comentário da criança: Pois estava muito concentrado. Pois é?

Gostaste de fazer? – Gostei muito de fazer as bolachas, queria fazer muitas bolachas para levar para ao pai e a mãe.

Relações Interpessoais

- Com o adulto: ▪ Respeita as regras definidas.

Autonomia Pessoal e Social

- Iniciativa: ▪ Demonstra a sua vontade de participar.

- Interesse: ▪ Revela gosto e atenção pela realização da atividade;
▪ Empenhou-se na tarefa para a finalizar com sucesso.

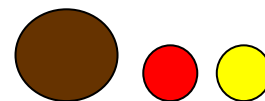
Registo de Portfólio 2

Nome da criança: ER

Data da situação: 22 de fevereiro de 2012

Data do comentário: 23 de fevereiro de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Registo de Incidente Crítico



Descrição da situação: Na atividade da construção dos autocarros o ER e o DP estavam cada um a fazer o seu autocarro. A certa altura o ER disse “Oh DP! Os nossos autocarros são diferentes. Podíamos juntá-los e fazer um camião!” e o DP disse: “Boa ideia!”.

Comentário da estagiária: O ER revela conhecimento e interesse pelo projeto da sala, além de um grande espírito de partilha e de trabalho conjunto. Demonstrou ainda criatividade ao propor uma nova configuração do veículo.

Comentário da criança: Eu gosto de autocarros, mas também gosto de camiões, e ao juntar fizemos um camião para levar vacas ou comida, porque é muito giro e gosto de camiões.

Gostava de pôr na capa do DR, porque ele também revelou conhecimentos pelos camiões.

Autonomia Pessoal e Social

- Interesse/Iniciativa: ▪ Revela motivação para com a atividade e o tema projeto da sala;
 - Formula hipóteses de melhoria.

Relações Interpessoais

- Com os pares: ▪ Trabalha em parceria com o colega.

Expressão Plástica

- Criatividade: ▪ Pensa em novas formas de realizar uma mesma tarefa plástica.

Saberes Sociais

- Objetos/Funções/Características: ▪ Conhece outros meios de transporte.

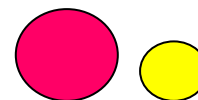
Registo de Portfólio 3

Nome da criança: BS

Data da situação: 10 de abril de 2012

Data do comentário: 16 de abril de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Registo de Incidente Crítico



Descrição da situação: Depois de explorada uma atividade relativa ao sentido do tato, o BS ordenou os objetos da atividade pela ordem, dizendo: “Eu pus as coisas todas direitinhas e filinha. As coisas duras, as coisas ásperas e as coisas fofinhas. E mais nada”.

Comentário da estagiária: Nesta situação o BS revelou competências matemáticas, agrupando os objetos de acordo com a sua textura. Demonstrou ainda a capacidade de identificar a textura dos objetos.

Comentário da criança: Gostei de descobrir coisas novas e fazer a experiência, porque me taparam os olhos e consegui descobrir as coisas com os olhos tapados.

Matemática

- Agrupar: ▪ Agrupa os objetos de acordo com as texturas.

Saberes Sociais

- Objetos/Funções/Caraterísticas: ▪ Identifica as texturas dos objetos.

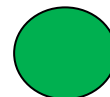
Registo de Portfólio 4

Nome da criança: BS

Data da situação: 17 de abril de 2012

Data do comentário: 17 de abril de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Registo de Incidente Crítico



Descrição da situação: No âmbito da exploração dos cinco sentidos, mais concretamente a audição, apresentei ao grupo diversos instrumentos musicais. Cada criança teve a possibilidade de explorar, individualmente, os vários instrumentos.

Comentário da estagiária: Escolhi este registo pela espontaneidade com que o BS manipulou os vários instrumentos apresentados.

Comentário da criança: Gostei de conhecer vários instrumentos como o xilofone e a pandeireta e de fazer uma banda.

Expressão Musical

- Sons e Timbres: ▪ A criança manipula corretamente os instrumentos apresentados, reproduzindo vários sons.
- Conhecimento de instrumentos musicais.

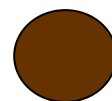
Registo de Portfólio 5

Nome da criança: BS

Data da situação: 24 de abril de 2012

Data do comentário: 27 de abril de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Registo de Incidente Crítico



Comentário da criança: Quis pôr esta fotografia porque estava feliz neste dia e por isso não queria pôr a máscara a chorar, porque não estava triste e porque gosto de ver todos felizes, foi engraçado ver os meninos com as máscaras do zangado, assustado, feliz e triste e gostei muito de participar.

Educação para os valores e cidadania

Compreensão/Expressão de emoções: ▪ Nomeia outras emoções;

▪ Reconhece as suas emoções.

▪ Interpreta as emoções transmitidas pelos colegas;

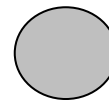
Registo de Portfólio 6

Nome da criança: BS

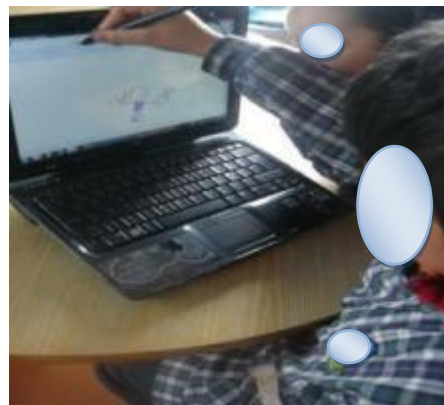
Data da situação: 04 de maio de 2012

Data do comentário: 06 de maio de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Registo de Incidente Crítico



Descrição da situação: Esta fotografia consiste no registo de um momento em que o BS realizava um desenho no computador no programa *Paint*. É de salientar que a atividade foi pedida pelo BS.

Comentário da estagiária: Deste registo destaco o facto de o BS manifestar destreza na reprodução da figura humana tendo como recurso a tecnologia digital e ainda o interesse e iniciativa manifestada pelo BS ao pedir a realização desta atividade.

Comentário da criança: Gostei de fazer o desenho, utilizei muitas cores... não sabia que dava para fazer desenho no computador e que tinha uma caneta.

Tecnologias de Informação e Comunicação

- Destreza do desenho com recurso ao programa informático *Paint*;
- Interesse pelas novas tecnologias.

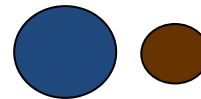
Registo de Portfólio 7

Nome da criança: BS

Data da situação: 03 de maio de 2012

Data do comentário: 03 de maio de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana



Registo de Incidente Crítico



Descrição da situação: Nesta situação de brincadeira o BS fez bolachas de plasticina que depois pretendia dar aos colegas.

Comentário da estagiária: Nesta situação é de salientar a capacidade de jogo simbólico do BS, seguindo-se o interesse em dar aos colegas o fruto da sua brincadeira.

Comentário da criança: Fiz uma torre de bolachas e quis que comesses uma bolacha e depois quis contar as bolachas, para dar uma a cada menino.

Expressão Dramática

- Jogo simbólico:
 - Realiza representações de vivências pessoais do quotidiano;
 - Reproduz objetos reais.

Relações Interpessoais

- Com os pares:
 - Revela interesse em os colegas participarem de alguma maneira na sua brincadeira simbólica.

Anexo 15 – Conferência Adulto – Criança

Nome da criança: BS

Data da conferência: 27 de maio de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana

Estagiária: Olá BS! Vamos ver o teu Portfólio?

BS: Sim, eu gosto de ver o meu portfólio. (riu-se).

Estagiária: Sabes o que é um portfólio?

BS: Sim, é onde está as minhas fotografias... das coisas que fizemos. (Começa a folhar as folhas).

Estagiária: Gostas de ter um portfólio?

BS: Sim, porque posso voltar a ver as coisas que aprendi e posso levar para casa e mostrar aos papas.

Estagiária: E quando mostrastes aos papas, o que dizeste?

BS: Disse para verem as coisas que eu aprendi e mostrei todas as fotografias.

Estagiária: E os papas gostaram de ver?

BS: Sim.

Estagiária: E o que disseram os papas?

BS: Que tinha aprendido muita coisa e estava mais crescido.

Estagiária: E qual foi a atividade que mais gostastes de fazer?

BS: Gostei de fazer as bolachas contigo, fizemos muitas bolachas e espalhamos a massa e depois fizemos muitos corações.

Estagiária: E qual foi a atividade que achastes mais complicada?

BS: Nenhuma... eu gostei de fazer todas.

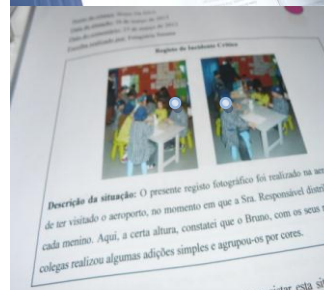
Estagiária: Alguma coisa que gostavas de voltar a fazer?

BS: Gostava de voltar a fazer um desenho no teu computador.

Estagiária: Gostastes de voltar a ver o teu portfólio?

BS: Sim gostei muito. Sabes... eu aprendi muita coisa.

Ao longo da conferência ia tirando algumas fotografias. Em certo momento o BS disse: "Sabes que tirar eu as fotografias das atividades que fiz, porque fui eu que aprendi muita coisa"



Anexo 16 – Relatório Narrativo

Nome da criança: BS

Data do relatório narrativo: 04 de junho de 2012

Escolha realizado por: Estagiária Susana

Área da Formação Pessoal e Social

- O BS é uma criança que demonstra bastante iniciativa como se pode comprovar nos registos (ver anexo 14 – registo de portfólio nº1). Por outro lado, o BS revela uma grande capacidade de fazer coisas por si própria (ver anexo 14 – registo de portfólio nº1). Evidenciou uma vinculação com a estagiária (ver anexo 14 – registo de portfólio nº1) ao mesmo tempo estabelece relações com os pares (ver anexo 36 – realização do bolo de cenoura). É uma criança segura pois consegue expressar as suas emoções (ver anexo 14 – registo de portfólio nº 5 e anexo 4 – grelha de observação nº 2).

Domínio da Expressão Plástica

- O BS revela gosto pelo desenho, nomeadamente na representação da figura humana (ver anexo 4 – grelha de observação 1). Como também revela interesse em conhecer novos pintores, assim como quis realizar pinturas das obras dos pintores famosos (ver anexo 5 – registo nº 1).

Domínio da Expressão Motora

- O BS é uma criança que revela bastante facilidade em movimentar as diferentes partes do corpo (ver anexo 3 - registo Lista de verificação nº 1 e anexo 5 – registo nº3). Desenvolveu ainda as competências de movimentar o corpo todo, ou seja desloca-se, anda, corre, salta ao pé-coxinho (ver anexo 5 – registos nº 3 - sessão de movimento).

Domínio da Expressão Musical

- O BS revelou facilidade em explorar vários instrumentos, assim como conseguiu seguir o ritmo da música enquanto tocava (ver anexo 14 - registo de portfólio nº 4).

Domínio da Expressão Dramática

- O BS revelou em algumas das situações observadas nos momentos da brincadeira livre, o BS assume alguns papéis sociais e realiza com alguns objetos o jogo simbólico (ver anexo 14 – registo de portfólio nº 7 e ver anexo 24 – Imagem 5).

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- O BS é uma criança bastante comunicativa é capaz de ouvir e responder (ver anexo 13) ao mesmo tempo que comunica com os pares e os adultos de forma verbal e não-verbal com facilidade (ver anexo 29). Revelou também interesse para a leitura, sendo uma criança que frequenta a área da biblioteca por algum tempo (ver anexo 2), tendo gosto em ver livros nesses nos momentos como também nos momentos de pesquisa na sala (ver anexo 31 – Registo do projeto do corpo humano - 1º Fase – Definição do problema).

Domínio da Matemática

- O BS revela a competência para explorar coisa e de objetos (ver anexo 14 – registo de portfólio nº 3) e também revela ter adquirido a noção de número e demonstra ainda a capacidade para desmontar coisas e junta-las de novo (ver anexo 23 – registo de incidente crítico nº 2).

Área do Conhecimento do Mundo

- O BS é uma criança bastante ativa e quando deparada com objetos explora com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos e nariz, (ver anexo 17) por outro lado desenvolveu a capacidade de explorar e reparar em como as coisas podem ser iguais e diferentes (ver anexo 17). Como também revela conhecimento em hábitos sociais do adulto que desenvolve no momento das brincadeiras livre (ver anexo 27). Assim como revelou ter conhecimento nos saberes científicos nomeadamente as funções e características (ver 24 – pesquisa e construção do quadro de investigação).

Tecnologias de Informação e Comunicação

- O BS revelou um grande domínio nas novas tecnologias, no que se refere a sua utilizada e utilização nas tarefas (ver anexo 14 – registo de portfólio 6 e anexo 15 – conferencia adulto-criança).

Anexo 17 – Registo de mudança de Planificação

Data: 23 de fevereiro de 2012

Momento: Acolhimento

Intervenientes: IM e BS

Situação: No âmbito da exploração do tema do Projeto dos Meios de Transporte, nomeadamente o autocarro, no momento do acolhimento, foi apresentado uma imagem deste meio de transporte, tendo o IM demonstrado um grande interesse pelos passageiros do Autocarro que se encontravam na imagem, dizendo: “Nos Autocarros vão muitas pessoas. Há meninos, pessoas grandes e pessoas velhas.”

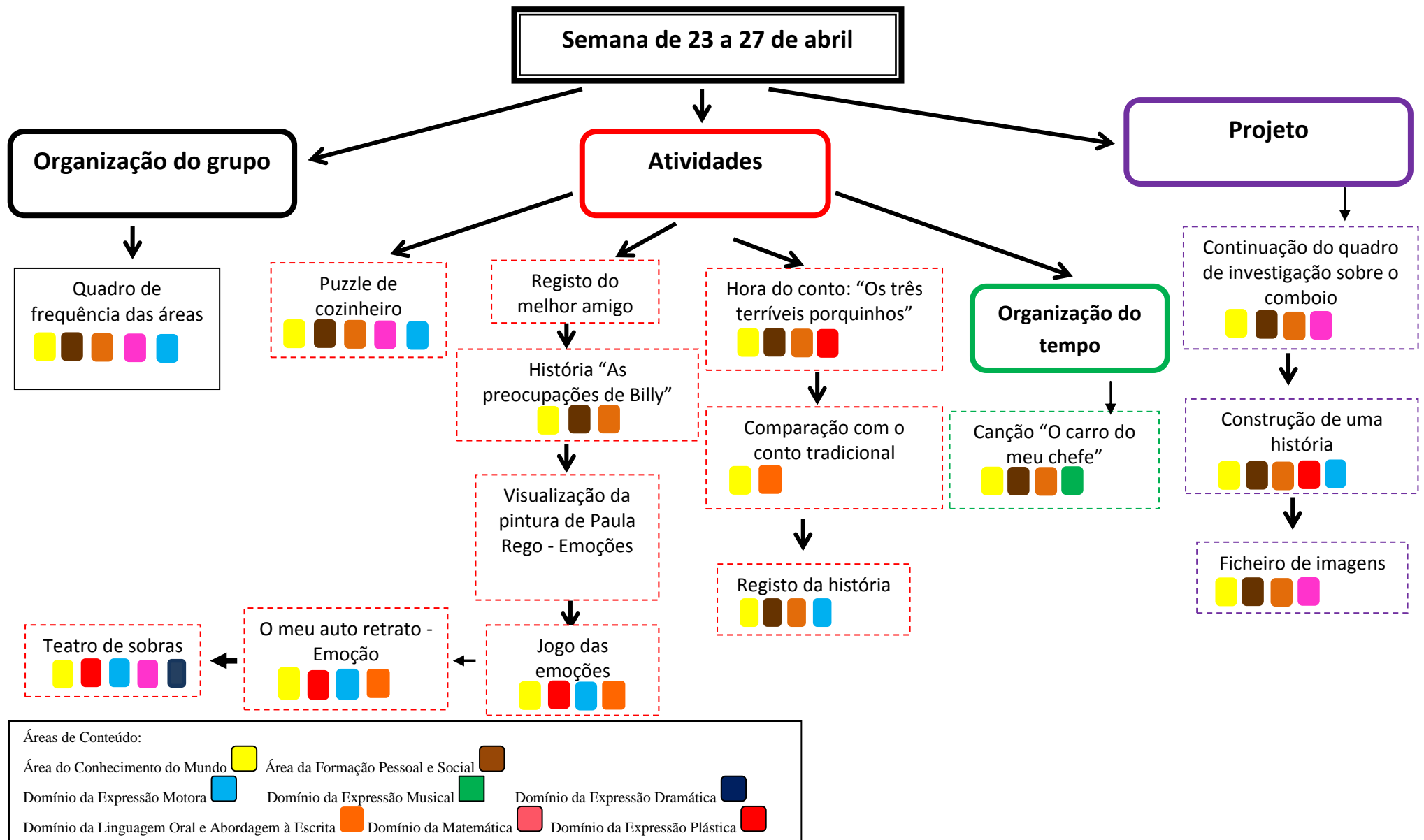
Em seguida a BS acrescenta: “Também há pessoas com o cabelo e a pele com cor diferente.”

A partir daqui, iniciou-se a discussão sobre as diferenças existentes nas crianças da sala, nomeadamente a cor do cabelo, a cor dos olhos, a altura, conversando ainda sobre os elementos do Corpo Humano (orelhas, boca, olhos, nariz, braços, mãos, ...).

Na sequência desta situação, ficou então decidido que iria ser explorado o tema do Corpo Humano.

Reflexão: Esta situação revela a influência exercida pela observação atenta das crianças e a participação das mesmas na reestruturação de um plano já existente.

Anexo 18 – Planificação Semanal em Rede



Anexo 19 – Planificação semanal em grelha

Planificação na Educação Pré-escolar

Planificação da semana de 23 a 27 de abril			
Dias da Semana	Intenções Pedagógicas	Descrição das Atividades	Recursos Materiais
Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender textos narrativos, transmitidos oralmente; - Compreender as diferenças do conto tradicional e o contemporâneo. 	<p>As crianças irão contar às novidades do fim de semana. Será contada a história “Os três terríveis porquinhos”. No final da história, será abordado com as crianças a diferenças desta história com o conto tradicional dos três porquinhos. Depois as crianças realizarão o registo da história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História “Os três terríveis porquinhos”; - Folhas; - Lápis de carvão; - Lápis de cor.
	<ul style="list-style-type: none"> - Nomear características dos comboios; 	<p>Na parte da tarde será realizado com um pequeno grupo de crianças as hipóteses do quadro de investigação. Cada criança irá formular a sua hipótese e depois realizará o respetivo registo da questão que formulou.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tubo de plástico transparente; - Cartolina; - Papel crepe; - Cola UHU.
Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar as várias emoções; - Compreender as emoções. 	<p>Será contado as crianças a história “As preocupações de Billy”, para depois dialogar com as crianças, as várias emoções que o nosso corpo sente (feliz, zangado, triste, medo). De seguida, através da caixa das emoções será realizado um jogo, em que é lido a criança um cartão com uma pequena história, que terá que identificar qual é a emoção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A história “As preocupações de Billy”; - Caixa das emoções.

		presente e o que ela sentiria no lugar dessa pessoa, depois deverá colocar o cartão na caixa correspondente a emoções e colocar a respectiva máscara da emoção.	
	- Dramatizar várias emoções.	Na parte da tarde será tirada a cada criança uma fotografia em que terão que retratar uma emoção e depois terão que dizer o que os faz sentir essa mesma emoção. Depois será explorado com as crianças teatro de sombras, em que as crianças deverão expressar várias emoções atrás do lençol e as outras crianças terão que descobrir qual é a emoção representada.	- Lençol branco; - Foco de luz.
Quarta-feira	- Compreender as emoções.	Com as fotografias tiradas no dia anterior de cada criança, deverão realizar o registo do seu auto-retrato da emoção que demonstrarão. No final será realizado um placard com todas as fotografias e desenhos das crianças.	- Folha branca; - Lápis de carvão; - Lápis de cor.
Quinta-feira	- Desenvolver noções de quantidade; - Manipular corretamente instrumentos de cozinha.	Será levado dentro da caixa surpresa um puzzle de cozinheiro feito em tecido. Cada criança terá que tirar da caixa sem ver, uma parte e terá que dizer o que suspeita que poderá ser, até ir montando todas as peças. Como é o dia da culinária será realizado com as crianças bolo de cenoura, abordando noções de quantidades. Depois será realizado o registo da receita.	- Puzzle do cozinheiro; - Ingredientes para o bolo.

Planificação do 1º Ciclo do Ensino Básico

segunda-feira, 12 de novembro de 2012

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
Português	Compreensão oral Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> - Relatar o essencial de uma história ouvida; - Participar em atividades de expressão orientada, respeitando regras e papéis específicos: - Reagir ao que é dito; - Interpretar pontos de vistas diferentes; - Justificar opiniões. 	<p>Vamos conhecer Picasso</p> <p>A estagiária realizará a leitura da história “Picasso” de Tony Hart. No fim será dialogado com a turma sobre o conteúdo da história, realizando algumas perguntas de interpretação. De seguida a estagiária apresenta em PowerPoint imagens de algumas pinturas (5/6 quadros) realizados por Pablo Picasso, lançando questões sobre as mesmas, que os alunos devem responder numa folha para depois no fim de apresentar as imagens dialogar com os alunos sobre as suas respostas. Alguma das possíveis questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porque achas que o autor deu esse nome a obra? - O que se passa nesta pintura? - O que vês nesta pintura? - O que te transmite esta pintura? - O que achas que está a pensar a pessoa? - O que poderia acontecer, depois, às pessoas do quadro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - PowerPoint com a história; - PowerPoint com 5/6 pinturas do Picasso; - Folha dividida em 5/6 quadrados. 	Grelhas de avaliação	60'
Matemática	Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver problemas envolvendo adições, subtrações, multiplicação e divisões. 	<p>Vamos resolver problemas:</p> <p>De acordo com a história do livro “Picasso”, será projetado no quadro interativo vários problemas para os alunos responderem no caderno. Depois de finalizado será realizado o dominó humano da multiplicação. Será distribuído a cada aluno um ou dois cartões, para ir construir o dominó humano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computador; - Quadro interativo. 	Grelhas de observação	120'
Expressões	Desenho de expressão livre	<ul style="list-style-type: none"> - Desenhar e pintar livremente; 	<p>Agora sou eu o Picasso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos realizaram um desenho livre numa folha A3 com giz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Folhas A3; - Giz. 		60'

terça-feira, 13 de novembro de 2012

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
Português	Compreensão oral Conhecimento Explícito da língua	- Elaborar, por escrito de modo autónomo, respostas a questionários; - Recontar o que ouviu;	Leitura “Zé Pimpão, o “Acelera” A estagiária lerá a história aos alunos. De seguida será mostrado um pequeno vídeo sobre a história. Para depois os alunos responderem as perguntas de interpretação do texto e realizar a identificação e classificação de algumas palavras.	- Livro; - Computador; - Quadro interativo; - Vídeo.	Ficha de avaliação	120'
Estudo do Meio	A descoberta dos materiais e objetos	- Conhecer os vários meios de transportes. - Saber identificar os vários meios de transporte.	A descoberta da evolução dos transportes. Como motivação irá estar espalhado pela sala vários meios de transportes de grande dimensão feitos de cartão. Depois será apresentado um PowerPoint aos alunos sobre os meios de transportes, a sua classificação e função. No fim se as condições meteorológicas o permitir, os alunos irão sair ao exterior para realizar um trajeto com os vários meios de transporte.	- Computador; - Quadro interativo; - PowerPoint; - Vídeo.		60'
Matemática	Números e Operações	- Utilizar estratégias de cálculo mental da multiplicação.	O bingo da multiplicação! - Realização do jogo do bingo da multiplicação. Cada aluno tem um cartão com várias contas de multiplicação. A estagiária dará volta a roleta para saírem a bolas do bingo, os alunos terão que estar atentos se tem a conta que permite chegar ao resultado que saiu, colocam nesse quadrado um “smile”. Quando o cartão estiver preenchido por completo o aluno diz bingo.	- Cartões; - Fichas - Bolas do bingo:		75'
Áreas Curriculares não disciplinares	Área de Projeto	- Perceber de que forma será melhor organizar o seu trabalho; - Desenvolver noções de pesquisa; - Desenvolver os seus conteúdos sobre determinado tema.	Os nossos projetos De acordo com o quadro de projeto, os alunos terão a oportunidade em tempo de aula de se juntarem com os elementos do seu grupo para organizarem o seu projeto e estruturarem a pesquisa do tema escolhido pelo grupo.	- Computador; - Pesquisa; - Livros; - Cartolinas; - Folhas brancas; - Cola; - Tesoura.	Grelha de observação	45'

quarta-feira, 14 de novembro de 2012

Área Curricular	Conteúdos	Objetivos	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Avaliação	Duração
Expressões Português	Construções	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a permuta e função do dinheiro; - Propor alternativas ao uso do dinheiro; - Analisar as consequências da hipótese formulada; - Interpretar pontos de vistas diferentes - Justificar opiniões. 	<p>Imaginam um mundo sem dinheiro? Será apresentada aos alunos uma situação imaginária sobre o que aconteceria se no mundo inteiro, todo o dinheiro desaparecesse? Depois para orientar o debate se poderão realizar as seguintes questões: Acreditas que todo o dinheiro que usamos assume a forma de notas e moedas? Existe outro tipo de dinheiro? Se não houvesse dinheiro como faríamos compras? Como receberiam os nossos pais os salários ou os nossos avós a reforma? Se não houvesse dinheiro, teríamos de voltar ao sistema de troca? Alguma vez fizeste trocas com os teus amigos? De seguida, em grupo deverão escrever um conto exemplificando as consequências da situação imaginária apresentada e deverão construir um tipo diferente de moeda.</p>	- Materiais de desperdício.	- Grelha de observação	120'
Matemática	Números e Operações	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma situação de troca. - Aplicar regras de cálculo às normas da vida em comum. 	<p>A feira da turma Como motivação será apresentada aos alunos o vídeo “o euro...como jogo infantil”. Inicialmente será explicado a turma o propósito de realizar a feira. De seguida, será dividida a turma em grupos. Cada grupo criará a sua própria moeda e definirá uma escala de valores para fixar o produto de vários objetos. O preço de cada um destes objetos será indicado na moeda escolhida pelo grupo. Posteriormente cada grupo organizará um pequeno mercado em que se trocarão os produtos de cada grupo. A moeda circulará apenas entre os alunos do mesmo grupo, ou seja, os que têm a mesma moeda. Todos os grupos da turma farão trocas entre si. Para isso, terão primeiro de se encontrar equivalências entre as moedas dos diferentes grupos. Por exemplo, se um sumo de laranja para um grupo vale 1 caracol e para outro 3 pedras, significa que 1 caracol equivalerá a 3 pedras. Nesta fase, segundo a idade dos alunos, o professor pode ajudá-los a estabelecer equivalências, dando-lhes exemplos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos; - Papel; - Etiquetas. 		60'

Anexo 20 – Planificações em teia



Teia de ideias 1 - O Autocarro



Teia de ideias 2 – O Comboio

Anexo 21 – Registo de assembleias semanais

Na Educação Pré-escolar

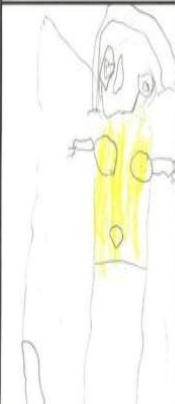

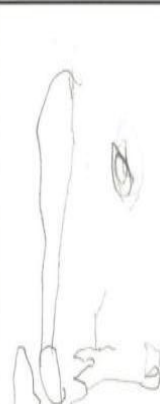
GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	O QUE QUERO FAZER
		
Gostei de fazer o corpo humano	Não gostei de bater no meu	Quero ir ao parque

Imagem 1

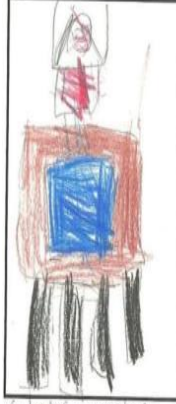
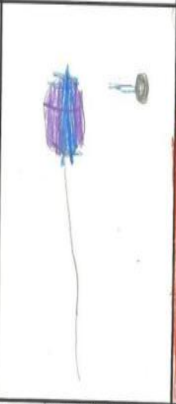

GOSTEI 😊	NÃO GOSTEI ☹️	O QUE QUERO FAZER
		
Gostei de fazer o objeto da minha	Não gostei que o bater fora	Quero ir para a pintura

Imagem 2

No 1º Ciclo do Ensino Básico

AVALIAÇÃO SEMANAL		
O QUE GOSTAMOS	O QUE NÃO GOSTEI	O QUE QUEREMOS FAZER
jogo da glória de matemática cálculo mental e de falar dos meios de comunicação	gostamos de tudo	jogo de mimica jogo dos nomes ginástica

Imagem 3

AVALIAÇÃO SEMANAL		
O QUE GOSTAMOS	O QUE NÃO GOSTEI	O QUE QUEREMOS FAZER
piñata jogo das cartas V teatro objeto simb. lilo concurso	Nada	jogo da glória de matemática do mimica da multiplicação jogo de cartas atividades de casa sábado

Imagem 4

Anexo 22 – Registo reflexivo de controlo de grupo

Registo Reflexivo

Data: 29 de março de 2012

Momento: Acolhimento

Intervenientes: IP e IM

Situação: Neste dia o momento da Culinária realizou-se com um grupo de 6 crianças, pelas quais se repartiram as tarefas. Contudo, ao longo da atividade o desrespeito pelas regras e indicações que já eram conhecidas foram aumentando. Perante esta situação, a certa altura, optei por dar por terminada a atividade sem que esta fosse finalizada, tendo depois uma conversa com o grupo sobre as razões que me levaram a dar fim à atividade e promovendo uma reflexão sobre as atitudes que tomaram.

Reflexão: Efetivamente, apesar da relação empática e de amizade criada com as crianças, compreendi que por vezes é necessário tomar uma diferente atitude para restabelecer o respeito e a ordem. Neste caso específico, considero que a ação tomada teve um efeito positivo, proporcionando a consciencialização das crianças sobre a sua postura.

Anexo 23 – Registo da categoria da estimulação

Nome da criança: EM

Data da situação: 17 de maio de 2012

Registo de Incidente Crítico 1



Descrição da situação: A EM realizou um desenho livre, onde desenhava várias pessoas e utilizou várias cores, pedindo-me para ir à caixa dos lápis para retirar alguns lápis de cor que não tinha no estojo, para o desenho ficar mais bonito. Ao qual eu reforcei o seu comportamento dizendo “Muito bem EM, o teu desenho esta muito bonito”. Perante este comentário a criança sorriu e disse “Esta muito bonito o desenho da EM”.

Comentário da estagiária: Este registo revela uma grande evolução por parte da EM, uma vez que é uma criança que normalmente não realiza pormenores nos seus desenhos, como também usa sempre as mesmas cores (preto, amarelo e verde).

Nome da criança: BS

Data da situação: 13 de março de 2012

Registo de Incidente Crítico 2






Descrição da situação: O BS encontrava-se na área dos jogos a construir o puzzle dos números, tendo conseguido construir toda a sequência, nomeadamente de 1 a 9. Chamando-me para ir ao pé dele e disse: “*Maria, sabes, eu consegui construir o número um, o dois, o três, o quatro, o cinco, o seis, o sete, o oito e o nove. Consigo pôr os números por ordem*”. Ao que eu respondi “Muito bem, tu sabes e conheces todos os números de 1 a 9”.

Comentário da estagiária: O BS revelou o conhecimento dos números, procedendo ainda à sua ordenação de forma crescente, tendo manifestado uma preponderância e motivação na concretização da tarefa. O que foi uma situação que foi valorizada através do reforço positivo.

Anexo 24 – Quadro de investigação

QUADRO DE INVESTIGAÇÃO		
"O Autocarro"		
O QUE QUEREMOS APRENDER?	HIPÓTESES?	O QUE JÁ SABEMOS?
Qual é a parte do motor? (Dado 1)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 2)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 3)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 4)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 5)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 6)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 7)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 8)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 9)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 10)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser

Quadro de Investigação 1 - O Autocarro

QUADRO DE INVESTIGAÇÃO		
"O Comboio"		
O QUE QUEREMOS APRENDER?	HIPÓTESES?	O QUE JÁ SABEMOS?
Qual é a parte do motor? (Dado 1)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 2)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 3)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 4)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 5)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 6)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 7)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 8)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 9)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser
Qual é a parte do motor? (Dado 10)	É parte do motor a ser	É parte do motor a ser

Quadro de Investigação 2 - O Comboio

Anexo 25 – Registo de experiências de ciências

Na Educação Pré-escolar

Experiências sobre o sentido do paladar



Imagem 1



Imagem 2

Experiências sobre o sentido do olfato e do tato



Imagem 3



Imagem 4

Experiências sobre a água (Flutua ou não flutua)



Imagem 5



Imagem 6

No 1º Ciclo do Ensino Básico

Experiências sobre o sentido do paladar e olfato



Imagem 7



Imagem 8

Experiências e jogos sobre o sistema digestivo



Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11

Anexo 26 – Registo do apoio individualizado



**Momento de apoio
na realização das
operações.**

Imagem 1



**Momento de apoio
na construção de
textos.**

Imagem 2

Anexo 27 – Registo fotográfico das brincadeiras livres

Na Educação Pré-escolar



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6

No 1º Ciclo do Ensino Básico



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9



Imagem 10



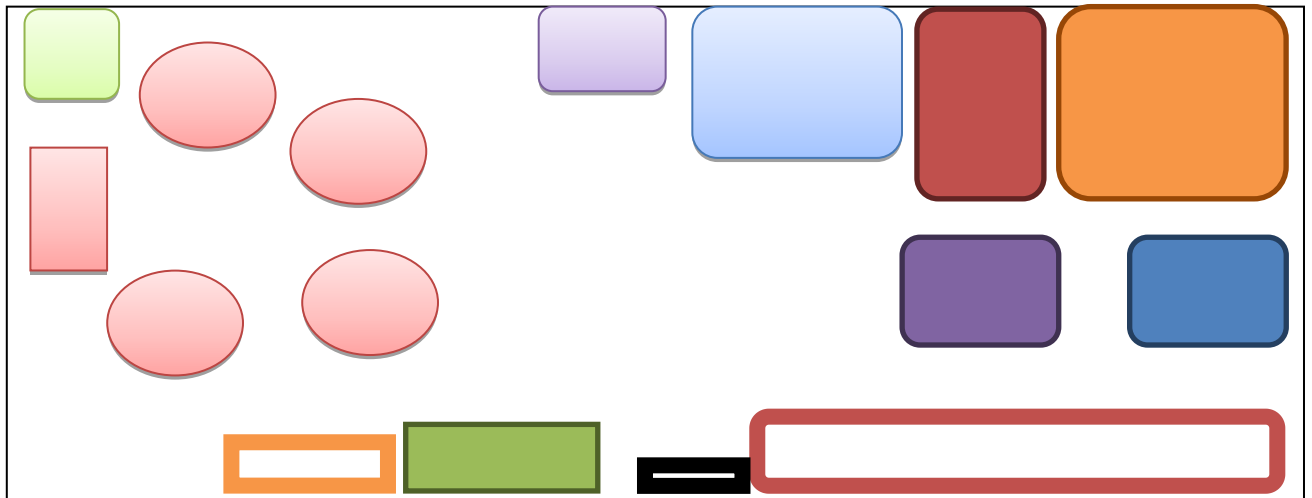
Imagem 11



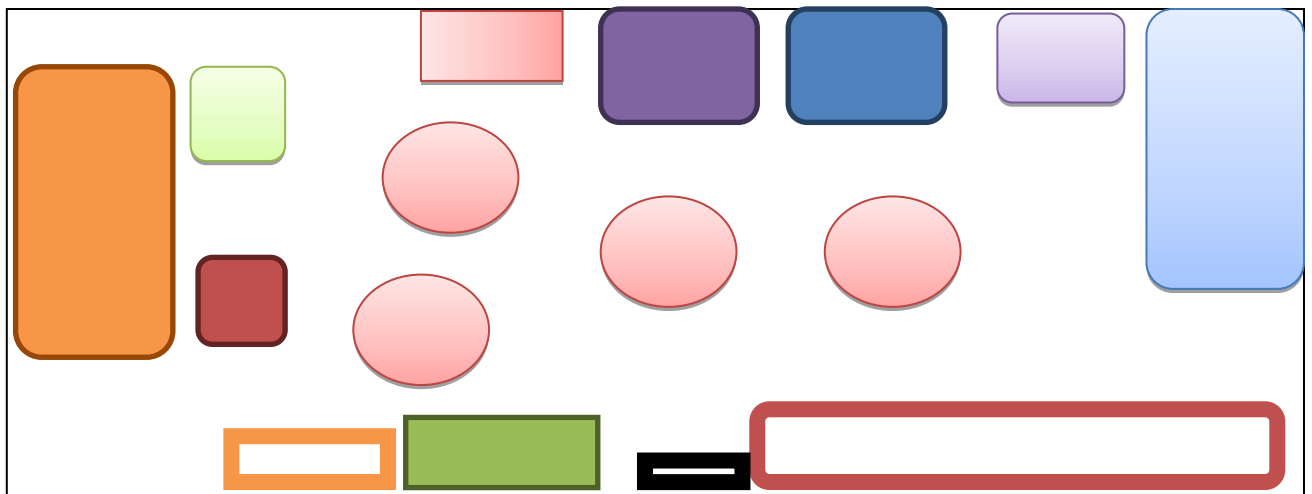
Imagem 12

Anexo 28 – Planta da sala

Na Educação Pré-escolar



Planta da sala antes – 07 de fevereiro

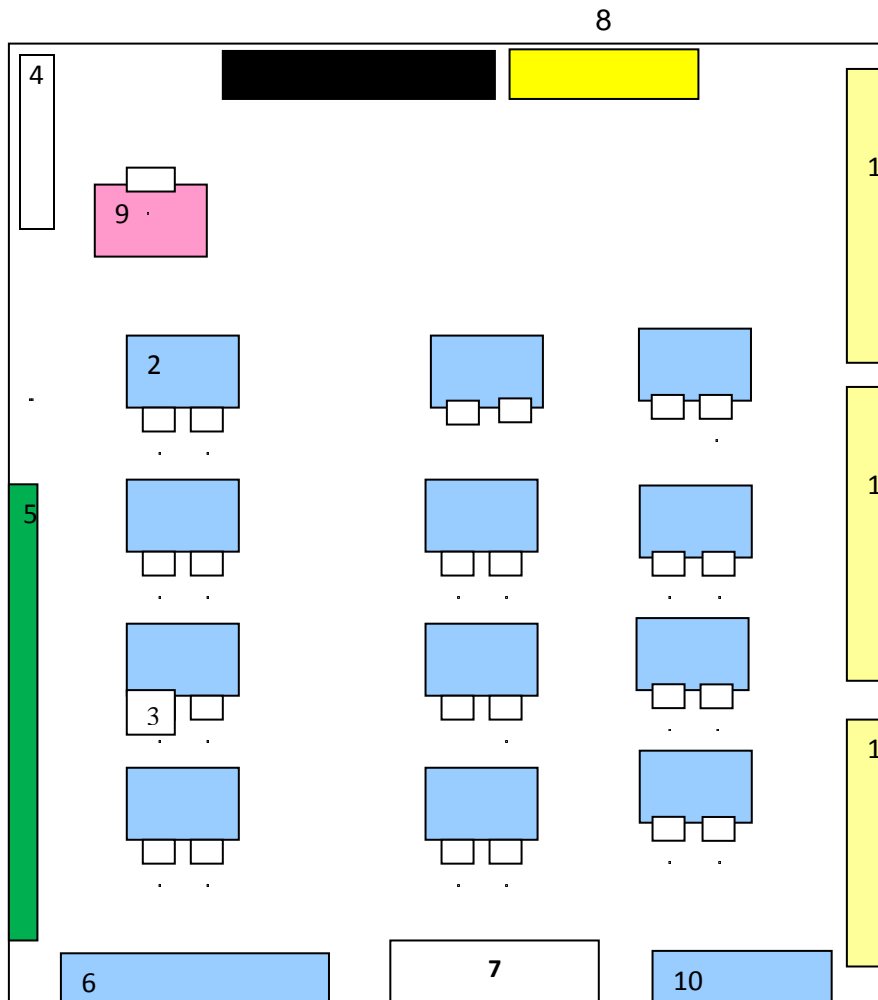


Planta da sala depois – 15 de março

Legenda:

- | | | |
|----------------------|---------------------|-------------------|
| Área da casinha | Área da plástica | Cacifos |
| Área das construções | Área da biblioteca | Lavatório |
| Área da garagem | Área da plasticina | Mesas de trabalho |
| Área jogos | Área do acolhimento | Porta de entrada |

No 1º Ciclo do Ensino Básico



Legenda:	
1	- Janelas
2	- Mesas dos alunos
3	- Cadeiras dos alunos
4	- Placard (pequeno)
5	- Placard (grande)
6	- Armário
7	- Porta
8	- Quadro
9	- Secretária
10	- Mesa multifunção

O espaço da sala de aula é um local constituído, historicamente, com diferentes disposições, tanto das pessoas quanto do mobiliário, destinado à aprendizagem, não apenas de conteúdos, mas também de comportamentos, habilidades e regras sociais. Local eminentemente e historicamente constituído para a instrução, que estabelece relações entre objetos, pessoas, mobiliários e a disposição destes elementos.

Anexo 29 – Registo de reformulação das áreas

Área da Garagem



Imagem 1



Imagem 2

Área da Plasticina



Imagem 3



Imagem 4

Área da Biblioteca



Imagem 5



Imagem 6

Anexo 30 – Registo do Projeto dos Meios de transporte

1º Fase: Definição do problema



Como se podem deslocar as pessoas?

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3

3º Fase: Execução

Construções de autocarros



Imagem 10



Imagem 11

Construções de sinais de trânsito



Imagem 12



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15

Visita de Estudo ao Aeroporto Francisco Sá Carneiro



Imagem 16



Imagem 17

Visita de Estudo ao Museu do Carro Elétrico



Imagem 18



Imagem 19

Pesquisas sobre os meios de transportes



Imagem 20



Imagem 21

Construção do Comboio



Imagem 22



Imagem 23

Construção do Avião



Imagem 24



Imagem 25

Realização de jogos



Imagem 26

Construção ficheiro de imagens



Imagem 27

4º Fase: Avaliação/Divulgação



Imagem 28



Imagem 29



Imagem 30



Imagem 31



Imagem 32



Imagem 33

Anexo 31 – Registo do Projeto do Corpo Humano

1º Fase: Definição do problema



Imagem 1

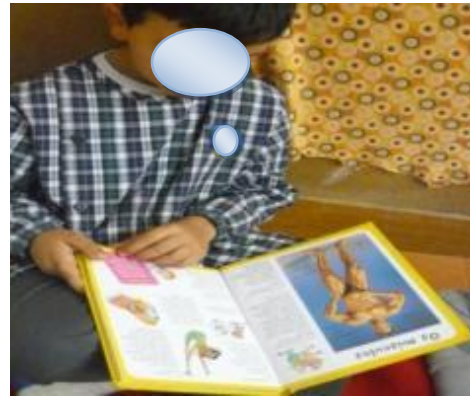


Imagem 2

Ver anexo 15 – Registo de mudança de Planificação

2º Fase: Planificação e Lançamento do trabalho



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 12

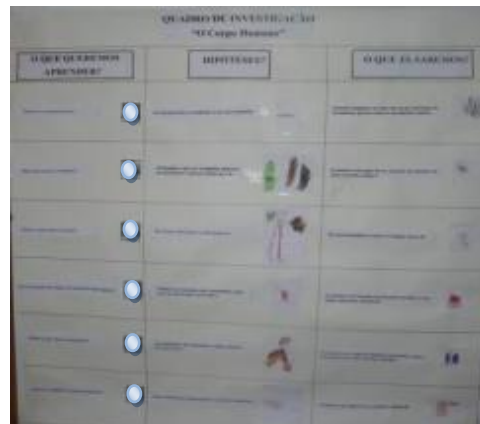


Imagem 13

3º Fase – Execução

Pesquisa das várias partes do corpo humano



Imagem 14



Imagem 15

Conhecer o nosso esqueleto



Imagem 16



Imagem 17

Construção do corpo humano



Imagem 18



Imagem 19



Imagem 20



Imagem 21



Imagem 22



Imagem 23



Imagem 24



Imagem 25



Imagem 26



Imagem 27

4º Fase: Avaliação/Divulgação



Imagem 28



Imagem 29



Imagem 30



Imagem 31

Anexo 32 – Registos dos projetos do 1º Ciclo do Ensino Básico



Escolha do projeto

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

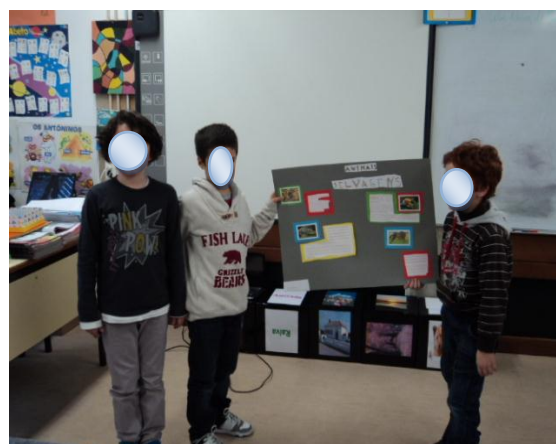


Imagem 5

Anexo 33 – Registos de momentos de partilha



Imagem 1

Momento de partilha das pesquisas trazidas de casa



Imagem 2



Capa com todas as pesquisas trazidas de casa

Imagem 3

Anexo 34 – Registo da Intervenção com a instituição

Na Educação Pré-escolar

Dia Mundial da Criança



Imagem 1



Imagem 2

Dia Mundial do Ambiente entre as várias salas



Imagem 3



Imagem 4

Teatro de despedida das estagiárias



Imagem 5



Imagem 6

No 1º Ciclo do Ensino Básico

Dia Mundial dos Direitos Humanos



Imagem 7



Imagem 8



Imagem 9

Teatro apresentado para os avós dos alunos do 3º B, com a participação da sala do pré-escolar

Visita de um chefe de cozinha para uma sensibilização sobre a importância dos alimentos



Imagem 10



Imagem 11

Anexo 35 – Registo de uma visita de estudo



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Anexo 36 – Avaliações Semanais

Na Educação Pré-escolar

Avaliação da semana de 23 a 27 de abril

Durante esta semana foi explorado com as crianças o meio de transporte - Comboio e as Emoções.

Na segunda-feira foi realizada a hora do conto. Nesta atividade decidi contar a história recorrendo a uma estratégia motivadora e que pautasse pela diferença. Assim, uma vez que a história tinha como personagens principais três porcos, fantasiei-me de porco de forma irreconhecível para lhes contar a história. De facto, esta estratégia surtiu o efeito esperado, despertando o interesse das crianças pela história e motivando-as para o momento da hora do conto. Assim como depois na hora do registo da história em que várias crianças foram buscar no ficheiro de imagens, a imagem do porco para desenhar e escrever a palavra.

Na parte da tarde foi dada continuidade ao quadro de investigação, sendo realizado com cinco crianças pela ordem em que foi construído o quadro. As crianças queriam folhear todos os livros que se encontravam ao dispor na mesa, o que revela grande interesse em participar, pedindo várias vezes para realizar a leitura das informações correspondentes às imagens. Inesperadamente, as crianças mostraram interesse em completar as pesquisas com o recurso da Internet com o objetivo de descobrir mais coisas sobre o comboio. Deste modo, considero que a investigação foi bem sucedida, uma vez que as crianças, depois de realizado o registo do que aprenderam, decidiram transmitir aos colegas as coisas novas que tinham aprendido sobre o comboio, ficando as restantes crianças curiosas, tendo pedido para ver o registo que realizaram. Assim, foi possível observar o grande empenho que as crianças demonstraram na realização pesquisa.

Na terça-feira, foi abordado o tema das Emoções. Para tal, foi explorada a história “As preocupações de Billy”, como estratégia de motivação. As crianças ao fim da história falavam sobre os medos sentidos pela personagem da história e os medos que elas conheciam, a maioria das crianças tinham mais facilidade de falar sobre o triste e o feliz. (cf. Anexo 4 - Grelha de Observação 3).

Na atividade seguinte em que foi apresentado a criança a imagem da pintora Paula Rego sobre as Emoções, foi proposto às crianças que expressassem o sentimento que lhes transmitia a imagem. Nesta situação, algumas crianças tiveram

dificuldade em se expressar, tendo, por isso, formulado a questão de forma mais simples e concreta (Como está o olhar dela? E porque está nessa posição? O que será que está a pensar?). Depois desta adaptação da linguagem, as crianças já conseguiram dar uma opinião sobre a imagem, como por exemplo: Está triste “porque está sozinha”, “porque não tem amigos”, “porque tem saudades dos pais”.

Depois foi realizado em grande grupo e na manta o jogo da “Caixa das Emoções”. Aqui, cada criança escolhia uma imagem, sendo lida a situação que apresentava a imagem e a criança perante esta situação, teria de se colocar na mesma situação, dizendo como se sentiria se fosse essa criança, colocando depois a respetiva máscara da emoção (feliz, triste, zangado ou medo). Na maioria, as crianças aderirão bem à proposta, não mostrando grandes dificuldades. Nesta atividade destaca-se a atitude do Bruno em rejeitar a máscara *Triste*, argumentando com o facto de não se sentir triste, mas sim feliz (cf. anexo 12 - registo de Portfólio nº 5).

Na quinta-feira foi levado um puzzle de cozinheiro em 3D que se encontrava dentro da caixa surpresa. As crianças não faziam ideia do que havia na caixa, sendo pedido, sem ver e à vez, que retirassem um objeto e depois formassem uma opinião do que poderia ser, até chegar a última peça em que constataram se os palpites que tinham dito ao longo da atividade estavam certos ou errados.

Para a realização do bolo de cenoura, foi formado um grupo de 8 crianças, onde cada uma tinha uma tarefa para efetuar (partir os ovos; medir o açúcar; medir a farinha). Nesta atividade foi notória a colaboração e interajuda entre as crianças, para cada uma das tarefas, assim como ao longo da elaboração iam recordando as quantidades.

Momento da hora do conto



Imagem 1



Imagem 2

Utilização do ficheiro de imagens



Imagem 3

Exploração da Pintura de Paula Rego



Imagem 4

Jogo das emoções



Imagem 5

Que emoção sentes?



Imagem 6

**Realização do Placard das
nossas emoções**



Imagem 7

Pesquisa e construção do quadro de investigação



Imagem 8



Imagem 9

Exploração do puzzle do cozinheiro em tecido



Imagem 10



Imagem 11



Imagem 12

Realização do bolo de cenoura



Imagem 13



Imagem 14

No 1º Ciclo do Ensino Básico

Avaliação da semana de 12 a 16 de novembro de 2012

Durante esta semana foram abordados vários temas, tais como a vida e obra de Pablo Picasso, os meios de transporte e o valor do dinheiro. Ao longo das atividades promoveu-se uma interdisciplinaridade entre as áreas curriculares.

Após as aulas de inglês e xadrez deu-se início à aula de português. Primeiramente, expliquei à turma, as atividades que iriam ser realizadas ao longo do dia. A reação foi de grande entusiasmo e interesse em conhecer a vida de Pablo Picasso. Apresentei a história em suporte PowerPoint. Observei, também, o entusiasmo em acompanhar a história no PowerPoint enquanto eu lia.

Quando souberam que de Pablo Picasso era o lema "*Todas as crianças nascem artistas*", realizaram várias perguntas sobre a sua vida, mostrando-se ainda mais envolvidas. De facto, o interesse foi tanto que na hora do intervalo, a V., I. e L. foram preencher o quadro dos projetos para poder pesquisar e apresentar, à turma, mais informação sobre o pintor.

A articulação com o trabalho na sala foi bem conseguida. O objetivo era dar a conhecer um pintor famoso do século XX. Explicando a importância da arte e que arte são todos os objetos belos que algumas pessoas são capazes de imaginar e fazer objetos diferentes podem ser admirados por muita gente. Essas pessoas são as artistas, o que eles fazem são obras de arte e existem várias formas de a fazer. Uma delas é a pintura.

Foram, depois, mostradas várias obras do pintor, e questionados os seus pontos de vista acerca das possíveis interpretações para cada obra, respondendo a algumas perguntas: - Porque achas que o autor deu esse nome a obra? - O que se passa nesta pintura? - O que vês nesta pintura? - O que te transmite esta pintura? - O que achas que está a pensar a pessoa? - O que poderia acontecer, depois, às pessoas do quadro?

Através da atividade foi possível observar que, para alguns alunos, era complicado responder às perguntas. Nesta situação, pedi, a esses alunos, para tentarem inventar uma história dos acontecimentos que levariam o pintor a realizar essas obras. Depois da explicação toda a turma conseguiu realizar a atividade com sucesso. A maioria dos alunos remeteu para situações relacionadas com emoções tais como medo, tristeza ou alegria.

Uma das estratégias que resultou bem foi a resolução de problemas. Os alunos acharam interessante existir problemas relacionados com a vida de Picasso, mostrando, o grupo, grande atenção e cuidado ao resolver os problemas.

Na terça-feira as atividades realizadas tiveram uma interdisciplinaridade nas várias áreas curriculares com o tema dos meios de transportes e como motivação foram levados para a sala, vários meios de transporte em tamanho grande.

Na área curricular de português foi contada a história de “Zé Pimpão, o acelera”, em que os alunos procederam a realização de uma ficha e da composição de outro final para a história.

Na área curricular do estudo do meio, foi apresentada as classificações dos meios de transporte, através de uma apresentação em PowerPoint e no fim foi realizado em grupo um jogo das características dos vários transportes, sendo um momento de grande motivação para a turma e permitiu consolidar conceitos e particularidades dos meios de transportes.

Em relação aos projetos da sala um aspeto a salientar foi o facto dos alunos, em pequenos grupos, conseguirem organizar e dividir tarefas pelos vários elementos. Efetivamente, os projetos proporcionam momentos de partilha e permitem que os alunos mais tímidos ultrapassem algumas das suas dificuldades de expressão.

As atividades de quarta-feira decorreram como planificado. Expliquei a atividade e formamos grupos, recorrendo à caixa dos nomes. Penso que resultou bem, uma vez que a tarefa foi explicada passo a passo e recorrendo ao uso dos materiais para exemplificar o que seria necessário para realizar uma feira.

Os grupos mostraram-se muito entusiasmados, conseguindo aplicar estimativas para cada moeda e o devido objeto, realizando, ainda, uma escala de valores de vários objetos escolhidos por eles e recriando, depois, na sala uma feira de troca e venda de produtos, com estimativas para os diferentes tipos de moedas.

Vamos conhecer Picasso com as suas obras

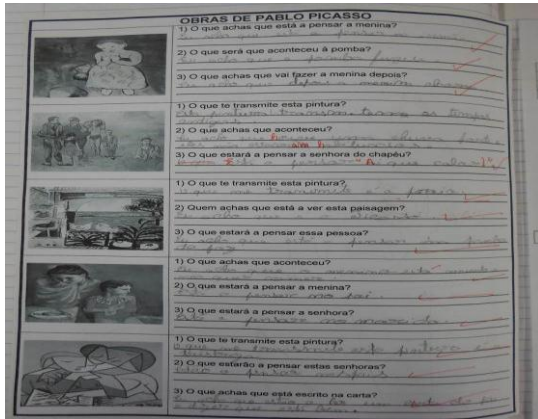


Imagem 15

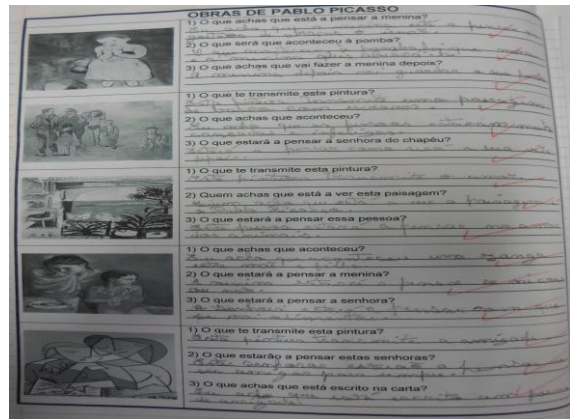


Imagem 16

Resolver problemas com Picasso

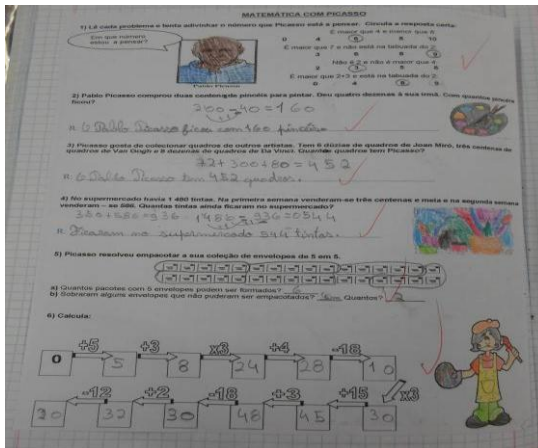


Imagem 17

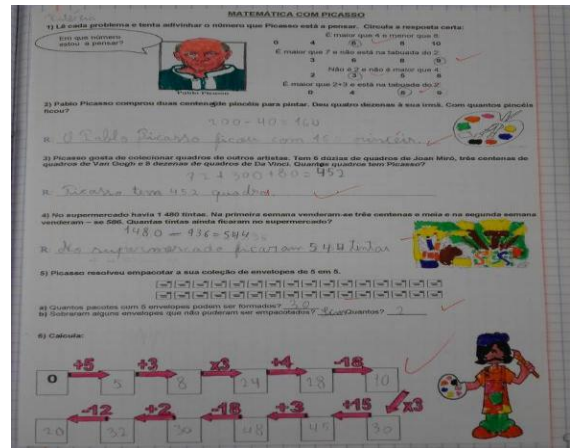


Imagem 18

Agora sou Picasso



Imagem 19



Imagem 20

História do Zé Pimpão, "O Acelera"



Imagem 21

Nome: *Luís Duarte da Silva / 1.º Ano de escolaridade*

1. Completa a tabela:

	Antónimo	Sinónimo
Acedido	<i>abrandado</i>	<i>atenuado</i>
Enfurecido	<i>calmado</i>	<i>acalmado</i>
Elegante	<i>desleixado</i>	<i>desleixado</i>
Campeão	<i>perdedor</i>	<i>perdedor</i>

2. Escreve a família de palavras:

CARRO { *carro*, *carrocinha*, *carrocinhas* } PORTA { *porta*, *portão*, *portões* }

3. Faz a divisão silábica e classifica as seguintes palavras quanto ao número de sílabas e à acentuação.

CAMPÃO { *cam-pão* } SEMAFORO { *sema-foro* } ACELERA { *ace-lera* } ULTRAPASSAGEM { *ultra-pas-sagem* } INSULTAR { *in-sultar* }

4. Ordena as palavras por ordem alfabética:

VOLANTE ESPELHO RETROVISOR ESCAPE BERRINDEO TRÁNSITO VIAGEM

escapate, espelho, retrovisor, berrincho, trânsito, viagem, volante

5. Inventa outra história para o Zé Pimpão, o Acelera.

Um dia, Zé Pimpão estava a fazer uma viagem com o seu carro. Foi muito rápido e chegou ao destino em pouco tempo. Foi muito divertido e ele ficou muito feliz. Depois de fazer a viagem, ele voltou para casa e fez um jantar muito bom.




Imagem 22

Jogo das características dos meios de transporte



Imagem 23



Imagem 24

O bingo da multiplicação



Imagem 25

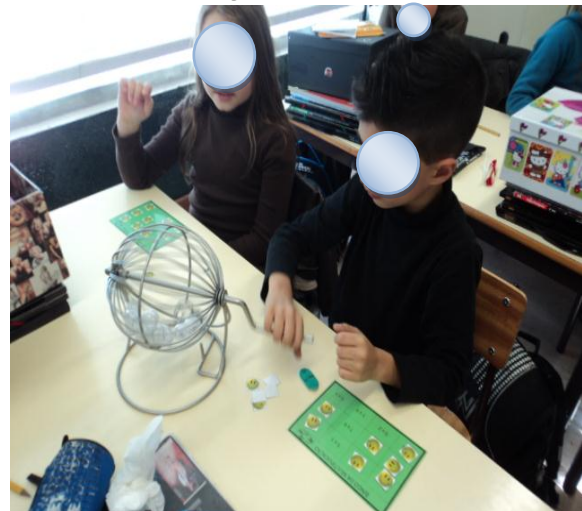


Imagem 26

A feira da turma



Imagem 27



Imagem 28



Imagem 29

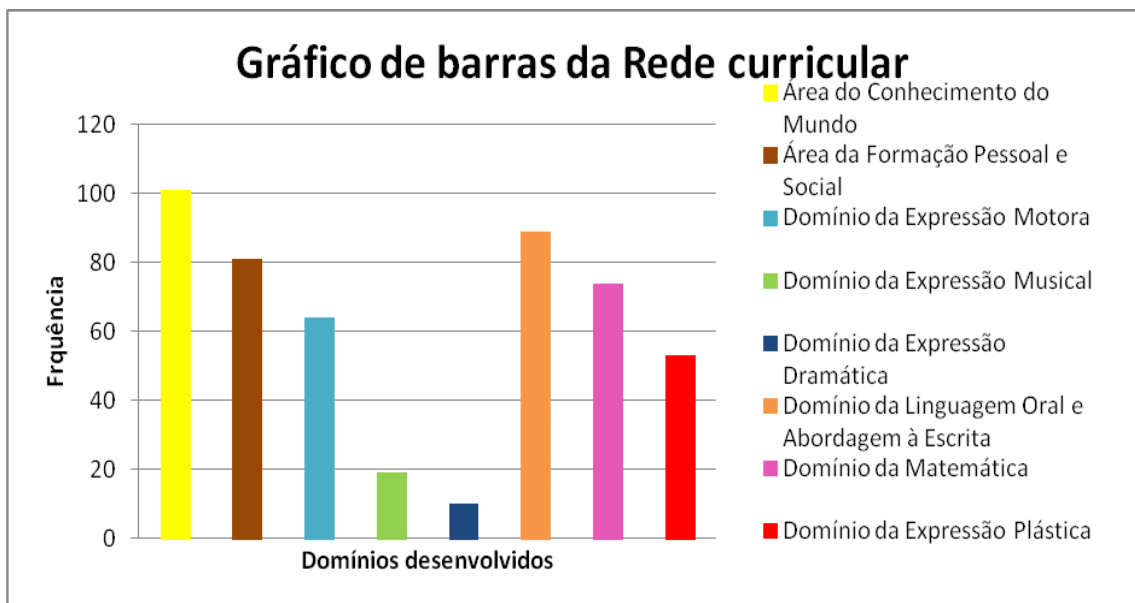


Imagem 30



Imagem 31

Anexo 37 – Análise da Rede Curricular



Após análise do gráfico, referente ao período de 07 de fevereiro até 27 de abril destaque as áreas mais abordadas sendo estas: a área do conhecimento do mundo, o Domínio da linguagem oral e abordagem a escrita, a área da formação pessoal e social e por último o Domínio da matemática. Em contrapartida as menos trabalhadas são Domínio da Expressão Musical e o Domínio da Expressão Dramática. Assim, é importante realizar uma reflexão sobre as áreas menos desenvolvidas.

Relativamente ao Domínio da Expressão Musical, apesar de na sala existirem vários momentos para interagir em grande grupo através de canções, penso que poderia ser mais explorada este domínio ao realizar por exemplo ao realizar atividades de percurso corporal e rítmica, assim como a introdução e exploração de instrumentos na sala.

Em relação ao Domínio da Expressão Dramática, é importante pensar futuramente em atividades para realizar, tendo presente os desejos das crianças. Podendo ser realizadas atividades como o teatro de sombras e a construção de fantoches de forma a estipular mais esta domínio.

De facto é um domínio que não é tão abordado mas é de salientar que a maioria das brincadeiras livres das crianças se baseiam no jogo simbólico, sendo esta situação observada em várias áreas da sala.

Anexo 38 – Rede Curricular

