

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º

Ciclo do Ensino Básico

As Intencionalidades da Intervenção Educativa

- Princípios Pedagógicos Gerais -

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

Por Inês Pinto Lopes

Sob a orientação da Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves | Mestre
Irene Zuzarte Cortesão Melo Costa

fevereiro de 2013

RESUMO

A Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico são dois contextos que apesar de diferentes, representam a génese do processo de ensino e de aprendizagem.

Através dos estágios realizados, foi possibilitada a aquisição de competências básicas de um futuro profissional com habilitação para a docência generalista. Neste sentido, defende-se a necessidade de uma continuidade educativa na medida em que a aprendizagem deve ser produzida de uma forma articulada e globalizante, onde o desenvolvimento da criança é contínuo.

Uma vez que o principal objetivo da Educação/Ensino consiste no desenvolvimento global e harmonioso da criança, defende-se uma intencionalidade educativa, baseada na sequência Observar - Planear - Agir – Avaliar, a qual se deve interligar e suceder, coerentemente.

Adotou-se uma postura reflexiva, em todo o percurso profissionalizante, uma vez que, tal como defende Perrenoud (2002), se reexaminaram objetivos, procedimentos e evidências, ingressando-se num ciclo de permanente aperfeiçoamento.

Metodologicamente, realizou-se um estudo de natureza qualitativa, com recurso a dois grupos de participantes: um grupo que frequentava a Educação Pré-Escolar e uma turma de 2º ano, do 1ºCiclo do Ensino Básico. Realizaram-se estratégias de recolha de dados, nomeadamente, a observação direta e participante e os documentos orientadores, de cada valência, concluindo-se com uma apresentação e interpretação dos dados obtidos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1ºCiclo do Ensino Básico; Docente Generalista; Continuidade Educativa; Intencionalidade Educativa; Profissional Reflexivo.

ABSTRACT

Preschool and 1st Cycle Primary School are two educational contexts which, although different, represent the genesis of the teaching-learning process.

Through two apprenticeships, it was possible to acquire the basic competences for a future professional in general teaching. That being said, in this thesis the necessity for educational continuity is proclaimed, in the sense that the child's development should occur in an articulate, comprehensive and continuous manner.

Having in mind that the main objective of Education/Teaching consists on a global and harmonious child development, an intentional education practice is defended, based on the Observe – Plan – Act – Evaluate approach, which should interconnect with itself coherently.

A posture of active pondering and reflection was adopted during the apprenticeships, following the ideas of Perrenoud (2002) according to which objectives, procedures and facts should be re-examined in a cycle of constant professional refinement.

Methodologically, a qualitative study was done, using two groups of participants: one Preschool group and a class attending the 2nd year of the 1st Primary School Cycle. The data was acquired through direct observation and through the analysis of guidelines from both educational contexts. Finally, an analysis of this data is presented and interpreted.

Key Words: Preschool Education; 1st Cycle Primary School; Generalist Teacher; Educational Continuity; Proactive Education Practice; Reflexive Teacher.

AGRADECIMENTOS

Todo este trabalho, só foi possível graças à colaboração e apoio de várias pessoas, às quais gostaria de expressar algumas palavras de agradecimento.

À minha família que é o pilar da minha felicidade, pelo apoio e compreensão inestimáveis, pelos diversos sacrifícios suportados e pelo constante encorajamento, a fim de me incentivarem a contornar obstáculos e, deste modo, atingir o meu grande objetivo, pois sempre me fizeram acreditar que “o rio atinge seus objetivos porque aprendeu a contornar obstáculos.” (Lao Tsé).

Às Orientadoras de Estágio, Mestre Irene Cortesão e Doutora Daniela Gonçalves, pela sua disponibilidade e generosidade na orientação deste trabalho e pelos conhecimentos que me transmitiram.

À Educadora e Professora cooperantes dos estágios, pelo acompanhamento e amizade sempre presentes nesta importante etapa.

Às crianças e alunos pelo seu amor e carinho, que me fizeram lutar e continuar a sonhar.

Às minhas amigas e companheiras deste percurso de estágio, por todo o apoio e força que me deram, em particular, à Rita Cruz, por ter lutado e vencido comigo.

Ao Valentim, pelo encorajamento, apoio emocional e compreensão pelos momentos em que estive mais ausente.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	9
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	10
a) Educação	10
1) Educação Pré-Escolar.....	11
2) Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.....	11
b) Papel do Educador/Professor.....	12
c) Intencionalidade Educativa.....	14
d) Modelos Pedagógicos e Metodologias de Orientação Prática	16
1) Educação Pré-Escolar – Modelos Pedagógicos	16
2) 1º Ciclo do Ensino Básico – Pedagogias de orientação prática	18
e) Organização do ambiente educativo	20
f) Motivação – Importância do lúdico na aprendizagem	21
II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	23
1.Tipo de estudo.....	23
2.Participantes do estudo	24
3.Instrumentos e procedimentos metodológicos.....	24
4.Análise de Dados	27
III – INTERVENÇÃO	28
a) Caraterização das Instituições.....	28
b) Intervenção Educativa	33
b.1) Observar/Preparar.....	34
b.2) Planear/Planificar	36
b.3) Ação/Intervenção	39
b.4) Avaliação.....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

- a. Grelha de observação: Educação Pré-Escolar
- b. Grelha de observação: 1ºCiclo do Ensino Básico

ANEXO II – REGISTOS FOTOGRÁFICOS

- Ilustração 1** – Semáforo do Comportamento
- Ilustração 2** – Planificação em Teia realizada pelas crianças
- Ilustração 3** – Envolvimento Parental
- Ilustração 4** - Construção Consultório Médico
- Ilustração 5** - Leitura da Lenda do Tangram Chinês
- Ilustração 6** – Localização de países no Globo Terrestre
- Ilustração 7** – Composição de Figuras com Tangram
- Ilustração 8** - Realização Ementa para Restaurante
- Ilustração 9** – Realização de Convites
- Ilustração 10** – Entrega de Convites a outras salas da Instituição
- Ilustração 11** – Avaliação do Projeto “Corpo Humano”
- Ilustração 12** – Avaliação Diagnóstica – Jogo “Os 5 Sentidos”
- Ilustração 13** – Avaliação “Jogo quem quer ser Sabichão”
- Ilustração 14** - Envolvimento Parental “ Dia da Mãe”
- Ilustração 15** – Hora do Conto
- Ilustração 16** - Brincadeira no Consultório Médico
- Ilustração 17** – Debate de Ideias

ANEXO III – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

ANEXO IV – LISTA DE VERIFICAÇÃO EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

ANEXO V – REGISTO OBSERVAÇÃO

ANEXO VI- FICHA DE TRABALHO 1º CICLO

ANEXO VII- FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO 1ºCICLO

ANEXO VIII- PLANIFICAÇÕES

- a. Planificação Semanal em Rede
- b. Planificação em Grelha – Educação Pré-Escolar
- c. Planificação Sessão de Movimento – Educação Pré-Escolar
- d. Planificação “ A Ementa” – 1º Ciclo do Ensino Básico

ANEXO IX – AVALIAÇÃO SEMANAL – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

**ANEXO X – REFLEXÃO “A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A
APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA**

ANEXO XI – REFLEXÃO “MODELOS PEDAGÓGICOS”

INTRODUÇÃO

Com o intuito de obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico foi construído o presente relatório. Este apresenta o resultado de um trabalho de investigação de natureza qualitativa, do processo de intervenção educativa e reflexão sobre um estágio pedagógico, realizado em duas valências distintas, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes estágios tinham como objetivo principal permitir que se desenvolvesse uma experiência prática e pedagógica, construindo o perfil de um profissional generalista, garantindo a continuidade pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Como objetivos gerais, pretendia-se desenvolver várias competências, tais como, caracterizar os estabelecimentos de ensino em causa, através da análise documental, de modo a adequar a prática educativa ao contexto; concretizar uma intervenção educativa de forma integrada e motivadora; planificar, agir e avaliar, de acordo com as observações que permitiram compreender as práticas educativas; promover atividades que envolvam as famílias, bem como a comunidade educativa e local, contribuindo para uma articulação entre a escola e a sociedade.

De modo a contribuir para um crescimento pessoal e profissional, foram realizados portefólios reflexivos, onde se refletia sobre o antes, o durante e o após a ação. Também a presença em seminários, nos quais se abordavam conteúdos essenciais à construção da profissionalização, bem como os momentos de Orientação Tutorial que acompanharam toda a prática, foram fundamentais para aquisição de novas competências e conhecimentos.

Formalmente, o presente relatório está organizado por diferentes capítulos. O Enquadramento Teórico, no qual se apresentam as perspetivas teóricas que sustentaram o percurso de estágio; os Procedimentos Metodológicos, onde é descrita a metodologia de trabalho adotada durante os estágios; o Contexto Organizacional, no qual se realizou uma análise comparativa dos contextos, bem como, uma descrição do trabalho desenvolvido nas diferentes valências; e, por fim, as Considerações Finais, onde se realiza um balanço final de toda a experiência vivenciada, refletindo-se acerca das limitações e obstáculos encontrados, assim como as superações e objetivos atingidos.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

a) Educação

A etimologia da palavra **Educação**, dicionarizada no séc. XVII, é latina, em que “educatio” significa a ação de criar ou de nutrir, cultura, cultivo. Educação, significa o ato ou processo de educar ou educar-se e o conhecimento e desenvolvimento resultantes desse ato ou processo. De acordo com Marques (2000), Educação é o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança. O mesmo autor também designa Educação como o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações.

Cabanas (2002:76), defende que é a “actividade mediante a qual conseguimos que um indivíduo em desenvolvimento atinja a sua plenitude em todos os aspectos”.

Segundo o mesmo autor (2002: 60), o ato educativo

“é o exercício concreto da educação. É por conseguinte, a confluência da actuação do educador com a reacção do educando, tendo como consequência o acesso deste a um nível de maior perfeição pessoal.”

Como afirma a Lei de Bases do Sistema Educativo, existem diversos tipos e níveis de educação, tais como, Educação Pré-Escolar, Educação Escolar, e a Educação Extra-Escolar (ensino realizado fora do contexto da educação formal).

A palavra **Ensino** deriva de ensinar, que vem do latim “in+signar” e significa pôr marcas ou sinais, designar e mostrar coisas.

Como refere Marques (2000), de acordo com as pedagogias construtivistas, considera-se que o ato de ensinar deve subordinar-se à aprendizagem e esta ao desenvolvimento. O professor surge como facilitador de aprendizagem, dinamizador de situações problemáticas e orientador de projetos.

Deste modo, e segundo Arends (1995), o ensino tanto pode ser visto como uma arte, como uma ciência, sendo que os professores eficazes baseiam a sua prática nos dois sentidos. Neste sentido, não existem duas formas únicas de ensinar, mas sim um conjunto de métodos que estimulam a motivação e aprendizagem dos alunos.

Assim, os procedimentos a utilizar, podem variar de acordo com os objetivos a alcançar, as características da turma, bem como dos valores que as instituições de educação defendem.

1) Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar tem por base um documento denominado Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, sendo que estas “constituem um quadro de referências para todos os educadores e pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.” (Ministério da Educação, 1997:13). É frequentada por crianças dos 3 aos 6 anos de idade, sendo aplicada em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar da rede nacional pública e privada.

O Educador de Infância tem um papel crucial no desenvolvimento global da criança, sendo que a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), determina que

“a educação pré-escolar é a primeira etapa de educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997).

Desta forma, é necessário que existam circunstâncias que promovam a aquisição de aprendizagens, permitindo à criança realizar um papel ativo na construção do saber.

2) Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Esta fase do ensino básico tem a duração de quatro anos, sendo de caráter globalizante e da responsabilidade de um professor, que poderá ter a colaboração de outros, em determinadas áreas, tais como, no desporto, inglês, educação e religião e moral, entre outras.

Os objetivos específicos fundamentais para o 1º ciclo, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, são

“o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora.”

O currículo nacional do 1º Ciclo deve ser tido em consideração na realização dos projetos das escolas. Como indica o Decreto-Lei nº 75/2008, as escolas devem gerir com flexibilidade o currículo,

“organizando autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio - Gestão flexível do currículo do Ensino Básico).

Outro documento referencial para os professores, são as metas curriculares, tratando-se de uma iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, e que surgiram na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro). Assim, estas competências permitem compreender como os alunos devem desenvolver as suas aptidões e obter os conhecimentos necessários ao avanço dos seus estudos e às exigências da sociedade atual.

b) Papel do Educador/Professor

Tanto o Educador de Infância como o Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico devem apresentar as competências documentadas no Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, no qual é definido o Perfil Geral do Desempenho do Educador de Infância e do Professor dos ensinos básicos.

Em relação ao papel do Educador de Infância, pode-se considerar, que, em concordância com o Decreto-Lei nº 241 de 30 de agosto de 2001 - Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância, este

“concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas, organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados (...); procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada; mobiliza e gere os recursos educativos; cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.”

Cabe então ao Educador de Infância, o dever de

“promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança; incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro).

Este profissional de educação deve ter em atenção os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares de Educação Pré-Escolar, tal como exercer a continuidade e intencionalidade educativa (Ministério da Educação, 1997), baseando a sua prática nos documentos legislativos produzidos

pelo Ministério da Educação, tais como as Orientações Curriculares, sendo que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”, (Ministério da Educação, 1997:13), bem como, nas Metas de Aprendizagem, as quais se seguem pelas Orientações Curriculares e se encontram globalmente estruturadas pelas áreas de conteúdo, sendo definidas para o final de cada ciclo da Educação Básica, e permitindo a explicação de condições favoráveis para o sucesso escolar. Estes documentos funcionam como um referencial comum, sendo útil para que os educadores possam planejar a sua prática, de modo a que as crianças adquiram as competências necessárias antes da entrada no 1ºCiclo do Ensino Básico. (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011).

Desta forma, embora se sustente no documento orientador da sua prática pedagógica, o Educador de Infância tem a função de gerir o currículo, considerando a equipa pedagógica e as crianças, cumprindo, simultaneamente, os fundamentos e os objetivos decretados nos documentos orientadores da sua ação (Alarcão, 2001).

Já o Professor de 1ºCiclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei nº 241, de 30 de agosto de 2001 - Perfil específico de desempenho profissional do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico,

“desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos[...]; coopera na construção e avaliação do projecto curricular da escola e concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projecto curricular da sua turma; desenvolve as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem; organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta [...]; utiliza os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar; promove a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo; fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens [...]; promove a autonomia dos alunos; avalia, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino; desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos [...]; promove a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência; relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens.”

Deste modo, o Professor não deve simplesmente realizar o indicado no currículo que lhe é confiado, mas sim, adequá-lo às características dos seus alunos, ajustando as sugestões enviadas pelo Ministério da Educação e Ciência.

c) Intencionalidade Educativa

A intervenção educativa, tanto na valência de Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico, caracteriza-se pela intencionalidade do processo educativo, baseando-se na sequência observar - planear - agir - avaliar, pois “a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando [...]”, bem como o Professor de 1ºCiclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1997:25).

Antes de iniciar o processo educativo, o Educador/Professor, deve **observar** o grupo/turma, tornando-se assim possível conhecer as capacidades, os interesses e dificuldades de cada criança/aluno, bem como as características do meio, com o objetivo de tornar o processo educativo adequado às necessidades do grupo/turma, tendo sempre em vista uma pedagogia diferenciada. (Ver Anexo I, a. Grelha de Observação Pré-Escolar e b. Grelha de Observação 1ºCiclo). Segundo Gonçalves, (2008), a observação diz respeito ao conhecimento indispensável do grupo, da diferenciação pedagógica e do seu papel, enquanto base do planeamento e da avaliação.

No ato de **planear** o processo educativo, é necessário que o agente educativo reflita acerca dos aspetos que sabe sobre o grupo e sobre cada criança, para que a ação pedagógica promova um ambiente que estimule o desenvolvimento de aprendizagens significativas, segundo as áreas de conteúdo e contribuindo para a aquisição de competências através de uma igualdade oportunidades.

De acordo com Decreto-Lei nº 241/2001, o Educador/Professor deve planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível.

Torna-se importante a promoção do

“envolvimento da criança em atividades e em projetos de iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade” (Decreto lei nº 241/2001, de 30 de Agosto).

Segundo Zabalza (2000:48), a planificação é definida pelo “conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções”, o que necessita de uma adaptação ao grupo de crianças, como também estar de acordo com a intencionalidade educativa, permitindo que esta seja realizada de uma melhor forma com o grupo.

A planificação visa obter respostas para questões como: “O quê?”; “Como?”; “Para quê?”; e “Quando ensinar?”. Existem diversas formas de planificar. A planificação prévia à instrução é concretizada pelo professor, antes de acontecer a

ação, e, favorece a seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias, e técnicas de avaliação; a planificação não linear, que tem em conta a seleção das atividades de ensino e aprendizagem, associando-se posteriormente, os objetivos, de forma a esclarecer o que aconteceu e a planificação racional-linear, que realça, anteriormente, a definição dos objetivos, e posteriormente a escolha de estratégias e atividades essenciais para atingir os objetivos previamente estabelecidos.

Em relação ao momento de **agir**, é necessário que o Educador/Professor concretize na ação as suas intenções pedagógicas, tal como as propostas sugeridas pelas crianças/alunos. Segundo Becker (2001:6), é “a acção que dá significado às coisas [...] a acção que, num primeiro momento, realiza os desejos humanos, as suas necessidades e, num segundo momento, apreende simbolicamente o que realizou no primeiro momento [...] numa palavra, não só prática, mas prática e teoria”. O profissional da educação, seja ele educador ou professor, deve aproveitar as situações que partem de imprevistos por parte das crianças/alunos, adequando a planificação à situação, agindo com o objetivo de proporcionar novas aprendizagens, enquanto, a ação do Educador de Infância deve ter em conta os interesses das crianças, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), e as Metas de Aprendizagem (2010). Por sua vez, no 1º Ciclo do Ensino Básico, o Professor deve considerar determinados normativos orientadores da ação pedagógica, tais como, o Programa Nacional do Ensino Básico, Organização Curricular, o Estatuto de Carreira Docente, a Lei de Bases do Sistema Educativo e as Metas de Aprendizagem definidas para o final do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com o referido ministério (2004), para além do respeito pelos documentos normativos, o Educador/Professor poderá garantir o sucesso nas aprendizagens das crianças/alunos, se respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada um, valorizar as experiências pessoais das crianças, se tiver em atenção os interesses e necessidades de cada um, estimular interações e trocas de experiências e saberes, permitir aos alunos escolhas de atividades, promover iniciativas de participação nas responsabilidades da escola, valorizar as aquisições e produções dos alunos, e se criar um clima favorável ao desenvolvimento moral.

A **avaliação** “é um (...) suporte do planeamento”, tal como uma “forma de tomar consciência da acção” (Ministério da Educação, 1997), que implica analisar aquilo que foi realizado, para garantir a aquisição de conhecimentos, através das atividades com as crianças/alunos.

Tendo em conta a recolha de informações, “a avaliação implica uma tomada de consciência da ação”, sendo esta baseada “num processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do

grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular nº17/DEPEB/2007). Deve ser realizada em conjunto com as crianças/alunos, já que assim é garantido que as aprendizagens também se efetuem no próprio ato de avaliar e, conseqüentemente, favoreçam a capacidade de o grupo/turma adquirir competências de meta cognição, reflexão e pensamento crítico.

A avaliação em Educação Pré-Escolar é fundamentalmente formativa, já que se trata de um “processo contínuo e interpretativo, que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados” (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011), apresentando também um caráter diagnóstico, na medida em se realizou uma caracterização do grupo, para o conhecer melhor, no sentido de adequar o processo educativo, regulando as metodologias e os recursos de acordo com as características das crianças e a sua evolução. (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011)

No 1ºCiclo do Ensino Básico, a avaliação deverá focar-se no desenvolvimento do percurso do aluno nas diferentes áreas curriculares, e poderá ser do tipo diagnóstico,

“sempre que se pretende identificar o ponto de partida, quer ele seja em relação às características, do contexto, e da comunidade em que ele seja em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram” (Abrantes, 2002:46);

do tipo formativo, tratando-se de “uma forma de avaliação em que a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (Abrantes,2002:38) ou do tipo sumativo, no qual se “representa um sumário [...] de resultados obtidos numa situação educativa” (ibidem, ibidem).

d) Modelos Pedagógicos e Metodologias de Orientação Prática

1) Educação Pré-Escolar – Modelos Pedagógicos

As investigações realizadas no campo da Educação exigem a adoção de um modelo pedagógico. Deste modo, o Educador de Infância deve optar por escolher e implementar o modelo curricular que considerar possuir mais benefícios e vantagens no desenvolvimento do grupo com que trabalha, utilizando-o como um instrumento fulcral na intervenção entre a teoria e a prática. Os conceitos pedagógicos foram-se modificando, tal como a visão dos jovens pela sociedade. Desta forma surge o **Movimento da Escola Moderna**, que trouxe vantagens em relação à educação, visto os conteúdos estarem orientados de acordo com os interesses e vivências das

crianças, bem como o facto de as relações pessoais serem privilegiadas. Segundo Niza (1998), este movimento trata-se de uma associação de profissionais de educação que compreendem a profissão de educar, como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social.

No modelo curricular de **Reggio Emília**, pode-se salientar que todos os elementos que participam no processo educativo, tais como, Educadores de Infância, as crianças e os pais são sujeitos com direitos próprios (Malaguzzi, 1993). Segundo Rinaldi (1994), todo o grupo de educadores integrantes de uma comunidade educativa, possuem o direito de trabalhar o grupo como um todo que trabalha em conjunto. O mesmo autor, defende que, o bom desempenho profissional implica mudança e contribui para uma melhoria de qualidade das interações entre os educadores e as crianças. Segundo Spagarri (1998), as interações existentes na comunidade educativa são os pontos principais da educação. Assim, este modelo defende uma pedagogia das relações, que confere importância ao facto de o conhecimento se sustentar no trabalho cooperativo e se construir nas interações.

A metodologia de High-Scope tem como objetivos a aprendizagem realizada através da ação da criança, em detrimento da repetição e memorização, defendendo que as vivências diretas e imediatas que as crianças realizam no seu dia-a-dia são muito importantes. Este modelo de orientação cognitivista e construtivista, visa a manipulação e exploração de novas experiências e apresenta a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Segundo Dewey (1952), a criança deve aprender fazendo e experimentando e, portanto, o contexto educacional deve centrar-se na ação da criança. Já Freinet (1937), refere que a aprendizagem só é efetiva se envolver o “tateamento experimental” que constitui a base de organização das atividades educacionais e é fundamental para o desenvolvimento da inteligência das crianças.

Para além dos modelos pedagógicos apresentados, existe uma metodologia comum de trabalho de projeto na sala de atividades da instituição, onde decorreu a prática profissional, em valência de Educação Pré-Escolar, que tem como vantagens a capacidade de antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento. (Katz & Chard, 1997).

A **Metodologia de Projeto** surge como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997:3).

Segundo Lilian Katz, a vivência de um projeto, implica passar por três fases primordiais, que se interligam entre si, tais como, o planeamento e arranque, o desenvolvimento do projeto e as reflexões e conclusões.

Na fase de planificação, as crianças interrogam-se e partilham com o adulto aquilo que querem investigar e começam a definir os recursos necessários para o desenvolvimento do projeto.

Na fase de desenvolvimento, o grupo pesquisa através de experiências diretas e prepara a informação de que necessita. Nesta fase, poderá surgir a reconstrução da teia inicial, de acordo com o desenvolvimento do trabalho.

Na fase de divulgação do projeto, verifica-se uma socialização do saber, e este torna-se útil aos outros (Vasconcelos, 2012). “Esta fase funciona como uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projecto” (Edwards, 1999, cit. por ME, 2012: 46).

Na presente etapa, é avaliado o trabalho realizado, as intervenções das crianças, a qualidade das pesquisas efetuadas e as relações de colaboração e cooperação.

Após se vivenciar a metodologia de projeto, bem como a metodologia de High-Scope, na instituição de Educação Pré-Escolar, considera-se que, a futura profissional de educação, se identifica com estas metodologias de trabalho, uma vez que se tratam de pedagogias que estimulam a criatividade, o sentido de responsabilidade e valorizam a participação de todos os elementos da comunidade educativa.

Julga-se que, apesar da existência de diferenças significativas próprias de cada modelo pedagógico, se encontram aspetos favoráveis e comuns à maioria dos modelos curriculares, tais como a autonomia da criança, a aprendizagem através do jogo, o desenvolvimento social e harmonioso, as atividades centradas nos interesses das crianças, e o seu papel ativo no processo de construção de saberes.

Deste modo, pensa-se que os métodos de educação ideais seriam a descoberta de um meio-termo, cabendo ao Educador fazer uso da sensibilidade para que haja flexibilidade e oportunidade para a criança se tornar mais responsável e consciente da sua aprendizagem.

Assim, o Educador deverá ter em conta fatores, tais como a sua maneira de ser, as características das crianças, as características do saber, o condicionamento e os recursos presentes.

2) 1º Ciclo do Ensino Básico – Pedagogias de orientação prática

Considera-se que as pedagogias em que se baseou a prática da estagiária, na valência de 1ºCiclo do Ensino Básico, tiveram três perspetivas educacionais, entre as quais, a pedagogia diretiva, a pedagogia não diretiva e a pedagogia relacional.

Segundo Marques (2000:104), o modelo da **pedagogia diretiva**,

“refere-se a um modelo de ensino que privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas altamente estruturadas e basicamente orientadas para metas e objetivos definidos com rigor.(...) O objetivo é dotar o aluno de um repertório de respostas cada vez mais adequadas aos objectivos de instrução definidos previamente com rigor”.

Normalmente a ação é protagonizada pelo professor, e o aluno aprende se for submetido às orientações deste. Em certos momentos da prática profissional, foi utilizado este modelo de pedagogia, através de métodos expositivos, centrados nos conteúdos, de modo a transmitir oralmente, informação em que a participação do aluno era diminuta.

Na **pedagogia não diretiva**, o aluno é o principal protagonista da sua aprendizagem, enquanto que o professor desempenha a função de orientador e facilitador de aprendizagem.

Segundo Marques (2000), este modelo pedagógico, privilegia a aprendizagem em relação ao ensino, o processo em vez dos produtos e as competências em vez dos conteúdos.

De acordo com Cabanas (1995), sendo que a educação se faz em grupo e pelo grupo, é neste sentido, que se realiza o “[...] crescimento de um indivíduo o professor é um conselheiro técnico que está à disposição do grupo, quando este reclamar a sua assistência; o seu papel é, sobretudo, o de «animador» do grupo.” (Cabanas,1995:82). Assim, foi utilizado o modelo interativo, o qual privilegia a aprendizagem pela descoberta autónoma e orientada, em que, o aluno funciona como agente voluntário da sua educação. Este modelo favorece o desenvolvimento das relações sociais. Outro método que se adotou na prática profissional, foi o interrogativo, o qual consiste em fazer descobrir ao aluno o que se pretende ensinar, atribuindo-se importância ao processo de pensamento autónomo e ativo dos alunos.

Uma outra pedagogia utilizada em sala de aula, é a **relacional**, que tal como o nome indica, é centrada na relação. Acredita-se que o aluno só construirá conhecimentos novos, se o professor agir e problematizar a sua ação pedagógica.

A epistemologia implícita neste tipo de pedagogia, é o construtivismo, no qual o professor “desempenha uma função principalmente auxiliar, lateral, mediadora (...)”, já que no construtivismo, “o professor é como os andaimes, com a ajuda dos quais o aluno poderá realizar aquilo de que está encarregado.” (Cabanas, 1995:287).

e) Organização do ambiente educativo

Segundo as Orientações Curriculares, a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador. A organização do grupo, do espaço e do tempo servem como apoio no desenvolvimento curricular. Desta forma, o educador precisa de planejar a organização e raciocinar sobre a forma como colabora para a educação da criança, alterando e corrigindo aquilo que for necessário para melhorar a sua prática. O mesmo se pode concluir no 1ºCiclo do Ensino Básico, uma vez que o professor é responsável por organizar a disposição de sala de aula, de acordo com as necessidades e características de cada aluno e orientar o trabalho na sala de aula.

Em relação ao **grupo** de crianças, defende-se que na Educação Pré-Escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação e da relação entre adultos e crianças, constituindo a base do processo educativo. Nesta medida, também se pensa que as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas, bem como, com o meio em que vivem. (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, 1998). Tendo em conta que as crianças/alunos são influenciadas pelo meio social em que se desenvolvem e que as famílias são as suas grandes bases, terá todo o sentido que o Educador/Professor proceda a uma análise, de forma a caracterizar o grupo/turma, a fim de compreender melhor a sua realidade, adequando o processo às suas necessidades.

Relativamente ao **espaço**, no Pré-Escolar, as atividades educativas devem realizar-se num ambiente que estimule o gosto por aprender, e organizado por diferentes áreas, já que as

“crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias ações, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, Banet e Weikart, 2009:51).

Desta forma, de acordo com Figueiredo (2003), o ambiente é propositadamente organizado para aguçar a curiosidade das crianças e como afirma Oliveira-Formosinho (2009), está organizado para estimular a aprendizagem, sendo ao mesmo tempo um lugar de bem-estar, alegria e prazer. De acordo com o modelo curricular utilizado na instituição de Educação de Pré-Escolar, Metodologia de Projeto, as crianças participam na organização do espaço da sala e nas decisões de mudança das diferentes áreas.

No 1ºCiclo do Ensino Básico, o professor deve organizar não só o espaço físico, mas também, o conjunto de comportamentos da turma. Deste modo, deve

envolver os alunos de uma forma ativa e cooperativa, nas atividades escolares. As mesas apresentam-se distribuídas em forma de “U”, e quatro mesas encontram-se no centro. Assim, é possível não só captar atenção de toda a turma, mas também estimular a cooperação e o trabalho em grande grupo.

No que diz respeito ao **tempo** pedagógico, na Educação Pré-Escolar, os dias e a semana devem estar organizados de acordo com uma rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças e organizada, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens. (Oliveira-Formosinho, 2009). Estas referências são de uma grande importância, pois permitem que a criança se sinta segura, ao mesmo tempo que facilitam a compreensão do tempo no contexto diário, compreendendo o conceito de presente, passado e futuro.

Durante o dia acontecem momentos de rotina que se sucedem segundo uma determinada ordem pré-estabelecida intencionalmente pelo educador. O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade (Ministério da Educação, 1997).

Teve-se em atenção os diferentes ritmos de aprendizagem, tornando por vezes os horários das rotinas flexíveis, certificando-se que todas as crianças participavam na dinâmica do trabalho, tal como na planificação em grande grupo, bem como, na realização de atividades. Existiram momentos em que o tempo era dedicado ao grande e pequeno grupo, ao trabalho individual e em pares.

Em relação à gestão de tempo, no 1ºCiclo do Ensino Básico, o tempo era controlado por um relógio de parede presente na sala e pelo horário de tempo letivo dos alunos. Usufruiu-se da responsabilidade de definir atividades paralelas, destinadas aos alunos que vão terminando as atividades, primeiramente do que os restantes.

Assim, pensa-se que o Educador/Professor deve organizar o ambiente educativo, tendo em conta o grupo e o contexto em que se encontra, observando com atenção, as características individuais de cada criança/aluno, de modo (a organizar o ambiente de acordo com as suas necessidades.

f) Motivação – Importância do lúdico na aprendizagem

“A imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro.”

Albert Einstein

Tal como refere Mitchel (1992 citado por José Aloyeseo Bzuneck , 2010:13), os professores têm demonstrado uma grande preocupação, a respeito de como motivar os alunos para o gosto pela aprendizagem.

Segundo Balancho e Coelho (2005:41), “motivação é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido”. Deste modo, motivar os alunos, consiste em criar a necessidade de estes aprenderem e de atuarem. Pode-se considerar que pela motivação é possível estimular o aluno a encontrar razões para aprender, aperfeiçoar e reconhecer como tornar rentáveis as suas capacidades.

Considera-se que a criatividade no momento de ensinar pode contribuir para uma postura menos passiva, de desinteresse e de falta de motivação. Através de actividades criativas, os interesses e as necessidades dos alunos são estimulados, alcançando nestes, um forte sentido de motivação.

O carácter ativo de ensino/aprendizagem promove uma autonomia a nível individual e de grupo, promovendo mecanismos e recursos da motivação psicossocial de carácter intrínseco. (Balancho e Coelho, 2005:41). Segundo o mesmo autor,

“para satisfazer os objetivos da escola, o ensino, com vista a uma educação integral, deverá ser concebido como um «ensino de iniciativa», que analise o real global e desenvolva a criatividade. O papel do educador consistirá, assim, em estimular e praticar a criatividade, em vez de a reprimir, sistematicamente, em nome da disciplina e dos preconceitos” (Balancho e Coelho (2005:41), citando Santos (1990)).

De modo a vocacionar os alunos para a aprendizagem, o professor deverá utilizar processos didáticos e pedagógicos que despertem as capacidades e desenvolvam aptidões naturais, tal como se devem adequar às necessidades, interesses e motivações existentes em cada aluno.

No lúdico o ser humano está inteiro: o jogo, o faz-de-conta constituem o principal processo de conhecimento do mundo e a construção da identidade do sujeito, uma vez que se acredita, que “se pode aprender rindo, brincando, tendo prazer.” (Perrenoud, 2000:70). Conduz-se desta forma o trabalho, acreditando-se que, as crianças/alunos se implicam muito mais nas propostas, envolvendo-se de forma mais ativa e muito mais produtiva.

II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, é realizada uma abordagem teórica à investigação efetuada ao longo dos dois estágios realizados. Seguidamente, é feita uma breve descrição dos participantes na investigação (crianças/alunos e educador/professor). São ainda referenciadas as estratégias de recolha de dados durante a intervenção, nomeadamente através da observação direta e participante e dos documentos orientadores de cada valência, bem como o modo como são tratados e analisados os dados obtidos.

1. Tipo de estudo

Os estágios efetuados em valência de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, tiveram como finalidade vivenciar uma prática pedagógica, preparando assim para uma futura carreira docente com qualidade.

Neste sentido, foi importante compreender em que consiste toda a intervenção educativa e de que forma esta poderá contribuir para uma efetiva promoção de aprendizagens significativas, em cada uma das valências de estágio, através da intencionalidade educativa, mais concretamente, no planeamento de atividades, na implementação das mesmas, e numa posterior avaliação.

Assim, tanto no estágio em Educação Pré-Escolar, como no estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, este estudo revelou um carácter de natureza qualitativa, sendo que este “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características.” (Bogdan & Billken, 1994:16). Este autor considera que

“os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural” (Bogdan & Billken, 1994:16).

Deste modo, segundo o mesmo autor, (Ibidem, ibidem), este tipo de investigação privilegia, fundamentalmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste sentido, de acordo com Bogdan & Billken (1994:47-51), este estudo de carácter qualitativo, incide sobre diversos aspetos da vida educativa, no qual a fonte direta de dados é o ambiente natural, em que o investigador é o instrumento principal; trata-se de uma investigação descritiva, na qual os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números; os investigadores de natureza qualitativa interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; tendem a analisar os seus dados de

forma indutiva, na medida em que as conceptualizações são produzidas à medida que os dados particulares, que foram recolhidos, se vão reunindo; o significado apresenta uma grande importância nesta abordagem, já que o investigador se interessa no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas, estando continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber o modo como estes atuam.

“Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (Bogdan & Billken, 1994:17, cit. Guba, 1978; Wolf, 1978).

2. Participantes do estudo

A presente abordagem metodológica baseia-se em dois grupos de participantes.

Em relação ao estágio em Educação Pré-Escolar, o grupo era composto pela Educadora de Infância, a Auxiliar de Ação Educativa e vinte e uma Crianças, nove do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Estas são bastante afetuosas, apresentando-se inseridas numa classe média/baixa, sendo que as habilitações literárias dos pais se situavam a nível do 9º ano de escolaridade.

Relativamente ao grupo do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico era formado por uma Professora, o Par Pedagógico e 26 Alunos, sendo que, treze pertenciam ao sexo feminino e treze ao sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos. Estas mostravam um grande interesse em aprender, sendo curiosas, e, ao contrário das crianças do estágio em Educação Pré-Escolar, apresentavam uma grande facilidade em cumprir regras, nomeadamente em relação às regras de convivência em sociedade. Estas eram provenientes de famílias de classe média/alta, sendo que, as habilitações dos seus pais se encontravam ao nível das licenciaturas e mestrados.

Cada um dos grupos encontra-se detalhadamente descrito no capítulo III, no qual se examina o contexto organizacional, relativamente à caracterização dos grupos.

3. Instrumentos e procedimentos metodológicos

Partindo do princípio de que “uma investigação é por definição, algo que se procura. É um caminho para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com toda as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt,

2005: 31), tentou-se conhecer as instituições e compreender as relações e interações, para adequar de melhor forma a prática e contribuir com melhor qualidade na intervenção.

O objetivo é conhecer, compreender e refletir sobre os diferentes significados nas ações individuais e nas interações da comunidade educativa, nas duas valências de estágio, bem como compreender os comportamentos e as metodologias pedagógicas utilizadas, face ao perfil das crianças/alunos em estudo.

Atendendo à complexidade do processo, procedeu-se à recolha de dados, o que permitiu garantir o maior número de informação, possibilitando a descrição e compreensão da realidade em que se encontrava inserida.

Tratando-se de uma observação direta, uma vez que, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), esta abrange um método de investigação social onde os procedimentos são captados no momento em que sucedem, utilizaram-se diversos instrumentos de observação e avaliação, nas duas valências de estágio, tais como registos de incidentes críticos, registos de observação, listas de verificação, o portefólio de crianças (apenas em Educação Pré-Escolar) e portefólio reflexivo, (onde se encontravam as reflexões elaboradas durante a prática).

Realizaram-se também registos fotográficos, já que estes contêm a informação visual para se poder, posteriormente, ilustrar em determinados momentos, apresentando informações sobre o que e como as crianças/alunos estão a aprender, tal como elaboração de trabalhos e atividades realizadas.

Relativamente aos registos de incidente crítico, estes distinguem-se por breves narrações que descrevem um comportamento ou incidente, sendo por isso importante para ser observado e registado. Segundo Veríssimo (2000:32),

“são comportamentos invulgares os que melhor se adaptam à utilização deste instrumento, não só pela espontaneidade com que habitualmente surgem, particularmente nos alunos mais novos, mas também pela autenticidade com que se apresentam, dado que ocorrem em situações inadvertidamente criadas na sala de aula. E esta é sem dúvida, uma das suas principais vantagens”.

Registaram-se diversos momentos, tais como aprendizagens significativas, momentos de conflito entre as crianças/alunos, utilização de expressões pouco habituais, entre outros.

Outro tipo de registo ao qual se recorreu foram as listas de verificação, já que estas apresentam várias aplicações e “permitem o registo da presença e ausência de comportamentos, assim como de processos e produtos da aprendizagem” (Veríssimo, 2000:37).

Por outro lado, foram utilizadas as grelhas de observação, com o objetivo de “registar a observação da frequência e da progressão de determinados comportamentos” (Ibidem,67), tal como os comportamentos das crianças em variadas situações.

A técnica de análise documental foi utilizada, na consulta do regulamento interno do estabelecimento e do plano anual de atividades, no sentido de procurar perceber as instituições e desta forma, se poder agir em conformidade relativamente aos pressupostos com que se regem os estabelecimentos de educação/ensino onde foram realizados os estágios.

“A observação em educação destina-se a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2011:109).

Sendo assim, realizou-se uma observação participante, em que a observadora procurou ser um membro da comunidade, tentando ser aceite como parte do grupo e participando na sua vida coletiva, observando comportamentos e interações (Quivy & Campenhoudt, 2005:197). Todo este processo ocorreu de forma espontânea e natural.

Também se usufruiu de uma observação não participante, através da análise documental, como por exemplo, no momento em que se examinaram as fichas de anamnese das crianças, com recurso a um estudo de tipo quantitativo. Através deste método, com o objetivo de obter uma base de planificação, avaliação, e sistematização de toda a prática pedagógica a ser desenvolvida, procurou-se recolher o máximo de informação sobre a realidade em questão.

De forma a organizar o ato de observar, foi elaborado um portefólio reflexivo, pois este tem “ [...] uma função simultaneamente estruturante, organizadora, de coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional” (Sá-Chaves, 1998:140).

Excecionalmente, no 1º Ciclo do Ensino Básico, existiu a necessidade de criar instrumentos, como as fichas de trabalho e fichas de auto-avaliação. Este último instrumento foi evoluindo até se transformar num dispositivo pedagógico (Ver anexo II, Ilustração 1).

Estes instrumentos foram sendo construídos ao longo do tempo de estágio, os quais permitem registar um conjunto de dados e compreender a aquisição de conhecimentos, acerca dos conteúdos previamente abordados, no processo de ensino e de aprendizagem, visando a promoção de aprendizagens dos alunos.

No sentido de melhorar o conhecimento das duas instituições em que se realizou a prática pedagógica, foi concretizada uma análise documental, relativamente a cada instrumento que sustenta os princípios orientadores de cada estabelecimento,

entre os quais, o Projeto Educativo, Projeto Curricular de Escola, Projeto Curricular de Grupo/ Turma, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades. É de referir que os instrumentos de análise fornecidos pela educadora e professora, bem como pelas supervisoras, ajudou a compreender toda a intervenção educativa.

4. Análise de Dados

Todos os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. Segundo Bogdan & Biklen (1994), este processo tem por objetivo a realização de uma busca e organização sistemática de transcrição de notas de campo, e de outros materiais acumulados, de forma a melhorar a sua própria compreensão e de permitir a existência de uma apresentação aos outros daquilo que se encontrou.

Seguidamente, realizou-se uma “divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (Ibidem:205).

Deste modo, realizou-se a interpretação dos resultados recolhidos, e posteriormente a elaboração do texto, uma vez que este se trata de uma construção explicativa, conseqüente do contato entre uma situação empírica particular e do olhar individual que se efetuou, durante a pesquisa. As reflexões semanais e a orientações tutoriais foram essenciais para este processo de análise, uma vez que, através destas, foi possível examinar os dados da intervenção.

Considera-se que o Educador/Professor deve obter competências para que consiga interrogar-se sobre a sua prática educativa, questionar o sucesso e insucesso das crianças com que trabalha, refletir sobre como deve agir em determinados momentos e ser capaz de assumir quando erra, sendo possível, deste modo, melhorar a qualidade da sua intervenção. Deste modo, o Educador/Professor assume um papel de investigador, uma vez que toma consciência da sua ação, procurando encontrar, na teoria, respostas às questões que coloca, construindo a sua identidade, enquanto profissional da educação.

III – INTERVENÇÃO

a) Caracterização das Instituições

A Instituição A onde foi realizada a prática pedagógica em valência de Pré-Escolar, é uma IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social, que pretende promover o respeito pela diversidade de culturas, proporcionar aprendizagens significativas e diferenciadas, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, e estimular a expressão e comunicação das crianças. A Associação está instalada num edifício antigo, situada no centro do Porto, num meio socioeconómico médio/baixo.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a prática profissional foi realizada na instituição B, uma escola pública, pertencente a um mega agrupamento com sede na escola secundária Garcia de Orta. O estabelecimento apresenta infra-estruturas novas, e situa-se numa freguesia do Porto, no qual a população é essencialmente de classe média/alta. Nesta instituição, defendem-se os seguintes princípios e valores: integração social e igualdade de oportunidades, respeito pelos outros e aceitação da diferença, disciplina, responsabilidade, solidariedade, cooperação, autonomia e o trabalho em equipa.

Considera-se que só após a observação e conhecimento das realidades inseridas, em cada contexto, é que se pode realizar uma prática adequada aos interesses do grupo/turma. A prática vivenciada em cada instituição é diferente, por se tratar de valências de níveis distintos, que se regem por currículos específicos, bem como pelas características de cada grupo/turma. No entanto, compreende-se que apesar das diferenças presentes em cada nível de ensino, deve existir uma continuidade educativa, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo. (Serra, 2004)

Com o intuito de caracterizar os contextos onde se realizou o estágio profissionalizante, procedeu-se à análise de diversos documentos das instituições, entre os quais, **Plano Anual de Atividades**, que é...

“o documento de planeamento, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução” (Decreto-Lei nº75/ 2008, de 22 de Abril);

e o **Regulamento Interno**, sendo este,

“o documento que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os

deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-Lei nº75 2008 de 22 de Abril).

Este documento apresenta as regras, os direitos e deveres de todos os elementos envolventes no processo educativo. Segundo (Costa,1994:30), este é uma declaração

“jurídico-administrativo-laboral, elaborado pela comunidade, que com carácter estável e normativo, contém as regras ou preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica, que regulam a organização interna do centro”.

Em relação ao **Projeto Educativo**,

“documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº75 2008 de 22 de Abril),

foi impossível a análise do documento, na instituição A, por questões internas.

É obrigatória a existência de plano anual de atividades, regulamento interno e de projeto educativo, sendo que estes documentos contribuem para uma melhoria no desempenho no processo ensino-aprendizagem das instituições.

Caraterização dos grupos

“Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997: 25).

É fundamental proceder-se à caraterização dos grupos das duas instituições, com o intuito de adequar as atividades e estratégias ao desenvolvimento individual de cada criança, promovendo o desenvolvimento de certas competências.

O grupo com o qual se exerceu a prática profissional na instituição A é heterogéneo e composto por 21 crianças, 9 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos. Na instituição B, a turma é composta por 26 alunos, sendo que, 13 são raparigas e 13 são rapazes, com idade compreendidas entre os 6 e 7 anos.

Piaget (1993), distingue fundamentalmente quatro estádios ou fases de desenvolvimento. Segundo o autor, as crianças da instituição A, encontram-se no estádio pré-operatório, já que este abrange as crianças dos 2 até aos 6 anos de idade. Nesse período estas desenvolvem o raciocínio simbólico, o pensar centrado em si

mesma e guiado pela intuição, a incapacidade de distinguir o mundo das aparências do universo real e da ideia de situações não reversíveis.

Na instituição B, as crianças correspondem ao estágio das operações concretas. Este é o terceiro estágio do desenvolvimento cognitivo e inicia-se aos sete anos. As crianças estão aptas a executar um pensamento lógico não abstrato.

Relativamente à área de **Formação Pessoal e Social**, no Pré-Escolar, as crianças já apresentam amigos preferidos e são exigentes em relação aos companheiros, já que, não só gostam de brincar com companheiros do mesmo sexo, mas também são bastante seletivos acerca de quais as crianças com quem brincar. O egocentrismo, encontra-se bastante presente, já que, segundo Piaget, as crianças têm dificuldade em compreender o outro na mesma função que a sua. “As crianças pré-operatórias não conseguem imaginar um ponto de vista diferente.” (J. Snyder et al., 1996, cit. Papalia e Olds, [2000:383]).

As maiores dificuldades, sentidas inicialmente, em relação a esta área são a falta de cumprimento de certas regras da sala, como por exemplo, a dificuldade em esperar pela vez de falar, ou em respeitar a ordem do comboio. No fim da intervenção, considera-se que estes aspetos foram melhorando, através do uso de estratégias, como canções infantis e lengalengas, bem como a utilização de exercícios de psicomotricidade.

Em relação à instituição de 1º Ciclo do Ensino Básico, os alunos são menos egocêntricos e gostam de partilhar com os amigos. Compreendem as regras da sala, e respeitam as ordens e normas de convivência em sociedade. São capazes de cooperar, trabalhando com sucesso em grupo, discutindo e debatendo o seu ponto de vista, (como foi possível observar nas atividades em que se criaram equipas e um porta-voz, nos quais os grupos teriam que chegar a decisões finais, por exemplo, no jogo dos 5 Sentidos). Mostravam alguma dificuldade em esperar pela sua vez de participar nas atividades, bem como, aceitar derrotas nas mesmas.

No que refere à **Área do Conhecimento do Mundo**, pode-se considerar que na valência de Educação Pré-Escolar, o grupo tem vontade de aprender novos saberes, desenvolvendo conhecimento em contato com o meio que o rodeia. Esta área enraíza-se na

“curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.” [...] “Assim, uma criança nasce com uma curiosidade natural sobre todas as coisas e é através dessa curiosidade inata, que vai querer aprender e descobrir muito mais coisas, como saberes científicos, história, sociologia, geografia, física, química, biologia, etc” (Ministério da Educação, 1997).

O grupo evidenciou curiosidade e vontade de aprender mais, realizando perguntas sobre os assuntos abordados. Já no 1º Ciclo, os alunos alargam a sua consciência em relação ao conhecimento do mundo, ampliando o conceito das coisas. O seu poder de concentração e atenção aumenta, fazem perguntas e gostam de aprender sobre tudo o que os rodeia.

Na área da **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, as crianças da instituição A, já estruturam elementos e categorias gramaticais como substantivos, verbos, pronomes, adjetivos, entre outros. No entanto, os tempos verbais nem sempre se encontram no tempo certo, surgindo o “fazi” em vez de “fiz”, entre outros exemplos. Pronunciam o “lh” com alguma dificuldade, substituindo-o por “l” ou “i”. Utilizam frases extensas, incluindo além da oração principal, as coordenadas e subordinadas, produzindo frases elaboradas, tais como: “Ontem fui ao Mini-Preço e a minha mãe comprou-me este brinquedo”, ou “No fim-de-semana fui ao Parque da Cidade porque estava sol”.

O grupo é bastante comunicativo, exprimindo-se por iniciativa própria. Gostam bastante de ouvir histórias e memorizam o que ouvem, sabendo responder às questões colocadas.

No que concerne o 1º Ciclo do Ensino Básico, a compreensão da sintaxe é cada vez mais complexa e a meta comunicação evoluiu. A turma encontra-se numa fase de desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral e escrita. Desta forma, a nível da leitura, os alunos já são capazes de “ler com clareza textos variados” e “compreender o essencial dos textos lidos”. À exceção de alguns elementos, já realizam uma leitura com entoação e compreendem a mensagem do que leram. Quanto à escrita, “escrevem textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho”. Porém, ainda cometem alguns erros de ortografia, substituindo o “u” por “o” e confundem por vezes o “q” com o “c”, bem como o “s” e o “z”. Relativamente ao conhecimento explícito da língua, são capazes de “manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua, bem “explicitar regras de ortografia e pontuação” e “mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.” (Programa de Português do Ensino Básico, 2009).

Na valência de Educação Pré-Escolar, a **Expressão Plástica** é uma das áreas do saber que o grupo melhor domina. Apresentam um controlo da motricidade fina já bastante desenvolvido e gostam de exteriorizar espontaneamente imagens que interiormente construíram, desenhando figuras humanas com cabeça, tronco e membros. Colocam cinco dedos em cada mão e distinguem o sexo da figura humana,

desenhando saias nas meninas e calças nos meninos. “As crianças desta faixa etária, encontram-se no estágio pictórico. Os desenhos deste estágio sugerem objectos reais ou pessoas”. Rhoda Kelloga (1970, cit. Papalia e Olds, [2000:290]).

Pode-se verificar que a maioria dos desenhos do grupo demonstram normalmente elementos característicos, tais como o sol, as nuvens, a relva, flores, borboletas, animais diversos, personagens que as crianças conhecem através da hora do conto e a o auto-retrato da criança com a sua família. No 1º Ciclo, os alunos gostam bastante de manipular materiais e desenvolver formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. Gostam de desenhar e demonstrar a sua singularidade expressiva. Utilizam diferentes materiais e técnicas e realizam projetos individuais ou de grupo, com frequência, ligados a trabalhos desenvolvidos noutras áreas.

Relativamente à **Expressão Motora**, o grupo da instituição A já possui uma boa motricidade global e fina. Detêm consciência do corpo em relação ao exterior, no entanto, em relação á lateralidade, ainda confundem a “direita” e a “esquerda”. Na instituição B, a turma demonstra interesse em atividades desportivas, e frequentam diversos tipos de desporto fora da escola, tal como natação, ginástica rítmica, dança, futebol, entre outros.

Na área da **Expressão Musical**, as crianças do contexto de Educação Pré-Escolar frequentam, semanalmente, aulas de música com bastante agrado. Para além das aulas de expressão musical, as crianças têm contato com esta área em diversos momentos, nas rotinas, por exemplo no momento dos bons dias, e por vezes na formação do comboio. “O cantar é uma atividade frequente na educação pré – escolar” e no 1º Ciclo do Ensino Básico, “podendo ser enriquecida pela produção de diferentes ritmos. Ao trabalhar as letras das canções é uma diferente forma de associar a palavra à expressão musical” (Ministério da Educação, 1997).

Os dois grupos demonstram interesse em escutar e aprender canções novas, cantar e dançar. Têm sentido de ritmo, e memorizam rapidamente as letras de uma canção.

Na **Expressão Dramática**, as crianças da instituição A interagem com outras, em atividades de jogo simbólico, criando situações de comunicação verbal e não-verbal. No “faz de conta”, recriam experiências da vida quotidiana e utilizam objetos livremente, aos quais atribuem diversos significados.

Realizam pequenas dramatizações e apresentam às restantes crianças do Jardim de Infância, uma vez que

“é neste domínio que as crianças têm a oportunidade de explorar e utilizar suportes, como fantoches, que facilitam a expressão e comunicação através de

“um outro” e sombras chinesas, que são formas mais simples de projetar o corpo ou as mãos como um meio de comunicação” (Ministério da Educação, 1997).

Paralelamente na Instituição B, a exploração de situações imaginárias, permite que os alunos vivenciem diferentes papéis, entendendo melhor o outro. Utilizam a linguagem dramática nos seus jogos espontâneos. Recriam e inventam situações e personagens, como por exemplo, na atividade em que foi inaugurado um restaurante na sala, e todos participaram na escolha do nome e da sua ementa.

No âmbito da **Matemática**, as crianças que frequentam o Jardim de Infância têm consciência da dimensão espaço e tempo, tendo como ponto de partida as rotinas e atividades que são realizadas ao longo dos dias da semana, por exemplo o dia da Culinária, o dia da Hora do Conto, o dia da Surpresa, entre outros. O conceito de tempo apresenta uma noção difícil de compreender pelas crianças, por isso existem as rotinas, que facilitam a orientação temporal das crianças. Considera-se que a matemática é uma área do saber que as crianças dominam, razoavelmente, pois o grupo já tem consciência da posição e deslocação no espaço, e consolida conceitos como “perto e longe”, “dentro e fora”, “em cima e em baixo”, por exemplo.

No 1º Ciclo de Ensino Básico, gostam de resolver desafios com questões sobre matemática. A turma possui capacidade de raciocínio, de comunicação e consegue resolver os problemas que lhe são propostos de acordo com os conhecimentos previamente adquiridos, embora uma minoria de alunos necessite de ajuda na sua resolução. Já contam até ao milhar e realizam a decomposição dos números para efetuar adições. Compreendem diagramas, tabelas, esquemas e gráficos. Estabelecem relações entre os números e relacionam a dezena e a centena com a unidade.

Enquanto na valência de Educação Pré-Escolar, a área que se considera estar menos desenvolvida é a de Formação Pessoal e Social, em valência de 1ºCiclo, não se identifica nenhuma lacuna a nível específico de uma área. Desta forma, pensa-se ser necessário, que a prática pedagógica em Pré-Escolar e 1º Ciclo, promova o desenvolvimento pessoal e social do grupo, incutindo comportamentos que favoreçam as aprendizagens significativas de atitudes e valores que permitam às crianças tornarem-se cidadãos solidários e críticos.

b) Intervenção Educativa

É o momento de apresentar como se sucedeu a intervenção educativa, realizada na prática do estágio de Pré-Escolar, bem como no 1º Ciclo do Ensino Básico, com base na sequência Observar - Planear - Agir - Avaliar, como é defendido

nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997:14). Assim, defende-se que, na intervenção profissional do educador/professor, devem existir as etapas referidas anteriormente, encontrando-se interligadas e devem suceder-se e aprofundar-se.

b.1) Observar/Preparar

Observar o grupo/turma, consiste em conhecer as capacidades, os interesses e dificuldades de cada criança/aluno, bem como as características do meio, com o objetivo de tornar o processo educativo adequado às necessidades do grupo, tendo sempre em vista uma pedagogia diferenciada. De modo a que a observação faça sentido, torna-se necessário a elaboração de diversos registos, que auxiliam a planificação e a avaliação, contribuindo para a intencionalidade do processo educativo. “A observação em educação destina-se a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico.” (Sousa 2011:109). Deste modo, obteve-se uma base de planificação, avaliação, e sistematização de toda a prática pedagógica a ser desenvolvida.

“Os objectivos gerais e específicos da observação, serão determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta inicial – «Observar para quê?» ” (Estrela, 1986: 29), portanto, e seguindo na mesma linha de pensamento, o autor defende que na observação é necessária a “delimitação de um campo de observação”, que aborde “situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços de acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais, etc”; bem como “a definição de unidades de observação”, sendo estes “a classe, a turma, a escola, o recreio, o aluno, o professor, um tipo de fenómenos”; e “o estabelecimento de sequências comportamentais”, ou seja “a continuidade dos “comportamentos, o relatório comportamental, etc”. (Ibidem: 29)

Assim, numa fase inicial existiu a preocupação, de se perceber como funcionavam as duas instituições frequentadas. Para tal, foi necessário conhecer e compreender os documentos pelos quais se regiam as duas instituições.

Por outro lado, de modo a garantir o sucesso de todo o trabalho que se iria realizar, foi fundamental, conhecer todas as crianças pertencentes aos dois grupos de estágio, recorrendo-se a uma observação participante, uma vez que o “observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1986: 32),

Em relação ao contexto de Educação Pré-Escolar, utilizaram-se diversos instrumentos de observação e avaliação, que serviram de diagnóstico, tais como

registos de incidentes críticos (Ver anexo III – Registo de Incidente Crítico), listas de verificação (Ver anexo IV – Lista de Verificação Educação Pré-Escolar) e o portefólio de crianças.

Efetuar-se também registos fotográficos (Ver anexo II – Registos Fotográficos), já que estes contêm a informação visual para tornar possível ilustrar posteriormente, em determinados momentos, apresentando informações sobre o que e como as crianças estão a aprender, tal como elaboração de trabalhos, e atividades realizadas.

A nível de Educação Pré-Escolar, uma vez que o estágio se iniciou em fevereiro, e não no início do ano letivo, a educadora comunicou à estagiária que as crianças se interessavam por conhecer o corpo humano, mostrando curiosidade em aprender mais sobre este assunto. Esta afirmação encontrava-se de acordo com os interesses das crianças observadas. Assim, através da leitura de uma história sobre o corpo humano e apresentação lúdica com imagens da mesma, dialogou-se com as crianças e colocou-se a seguinte questão “Como será o nosso corpo, dentro da pele?”. Neste sentido, foi possível observar a motivação e interesse das crianças pelo tema do corpo humano, bem como o interesse que surgiu, de um modo geral, nas crianças em brincar aos médicos. Estas representavam estas brincadeiras na área da casinha e na biblioteca, uma vez que não existia na sala um espaço próprio para este tipo de brincadeiras. Como se pode verificar, mais à frente, este registo de observação (Ver anexo V – Registo de Observação), influenciou profundamente as seguintes etapas da intervenção educativa.

No 1º Ciclo do Ensino Básico foram-se estabelecendo diálogos informais, com os alunos, e com a professora cooperante, com o intuito de se esclarecer assuntos que iam surgindo através da observação.

Nesta etapa da intencionalidade educativa, tentou-se compreender os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, com o propósito de adaptar as estratégias na sala de aula, sabendo que se tratava de uma turma heterogénea, composta por alunos com diferentes ritmos de aprendizagem.

Foram utilizados alguns instrumentos de observação, tais como grelhas de observação (Ver anexo I, b – Grelha de Observação 1ºCiclo do Ensino Básico), fichas de trabalho (Ver anexo VI – Ficha de Trabalho 1º Ciclo) e fichas de auto-avaliação (Ver anexo VII – Ficha de auto-avaliação 1º Ciclo), os quais ajudaram a compreender quais os conhecimentos e competências que os alunos tinham adquirido em relação às diferentes áreas curriculares, e em que medida seria possível melhorar a intervenção educativa, colaborando para que estes se motivassem, refletindo sobre estratégias que pudessem melhorar o seu empenho e garantir o desejo e interesse

pela aprendizagem nas áreas em que, através da observação, se constatou serem menos estimuladas.

Contudo, é de referir que existiu alguma dificuldade em preencher estes instrumentos de observação, aquando a intervenção da estagiária, pelo que foi solicitada a cooperação do par pedagógico, na realização de tais evidências.

b.2) Planear/Planificar

Relativamente ao ato de planear/planificar o processo educativo, é necessário o educador/professor refletir o que sabe sobre o grupo/turma e cada criança/aluno em particular, para que a Educação Pré-Escolar, bem como o 1ºCiclo de Ensino Básico promovam um ambiente que estimule o desenvolvimento de aprendizagens significativas, mediante as áreas de conteúdo/curriculares e, contribuindo para a aquisição de competências através de uma igualdade de oportunidades. Segundo Zabalza (2000:48), a planificação é definida por um “conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações”, o que necessita de uma adaptação ao grupo/ turma, como também de estar de acordo com a intencionalidade educativa, permitindo que esta seja realizada de uma melhor forma com o grupo.

De acordo com o perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) relativamente à planificação, 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, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo”.

Deste modo, no estágio em valência de Educação Pré-Escolar, aproveitaram-se as situações que partiam de imprevistos por parte das crianças, adequando a planificação à situação, agindo com o objetivo de proporcionar novas aprendizagens. Assim, planificou-se semanalmente em conjunto com as educadoras cooperantes, pensando e repensando em atividades, que desenvolvessem e atingissem certos objetivos, através da compreensão das necessidades das crianças. As planificações realizadas em conjunto com a educadora eram construídas em rede, tornando a leitura mais geral. (Ver Anexo VIII, a. Planificação Semanal em Rede). No entanto, sentiu-se a necessidade de detalhar mais as atividades, especificando quais os recursos materiais e humanos a utilizar, descrevendo-a, bem como a forma de avaliação a realizar. Construiu-se individualmente e de forma a apoiar a prática, uma planificação

em grelha. (Ver Anexo XIII, b. Planificação em Grelha) e (Ver Anexo X, c. Planificação De Sessão De Movimento).

De acordo com a motivação do grupo e vontade de aprender mais sobre o tema, combinou-se que iria ser construído um consultório médico na sala, pelas crianças. Neste sentido, foi realizada uma organização, em grande grupo, onde se construiu uma planificação em teia, desenhada pelo grupo, que definia o que iria existir nesta nova área da sala. (Ver Anexo II, Ilustração 2). Para ajudar neste processo, no momento da planificação, colocaram-se à disposição várias imagens e fotografias de diferentes consultórios, com os respetivos materiais existentes, de forma a ajudar a definir o que o grupo queria construir e colocar no seu consultório.

Neste sentido, aconteceram, na prática profissional, momentos em que se assumiram opções, tomaram decisões, geriram conteúdos, bem como metodologias e prioridades.

Relativamente ao contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor, deve ter em conta “a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico).

Durante a intervenção, a professora cooperante teve sempre a preocupação de transmitir quais os conteúdos que deveriam ser abordados nas intervenções das estagiárias. Nesta medida, após o conhecimento do que iria ser lecionado, existiu a preocupação de se desenvolver uma prática pedagógica integradora, articulando as áreas curriculares, bem como, as competências, uma vez que se considera que a melhor forma de ensinar é aquela que propicia aos alunos, o desenvolvimento de competências, para lidar com as características da sociedade atual, destacando a autonomia do aluno para a procura de novas compreensões, por meio da génese de ideias e de ações criativas e colaborativas.

Sendo que neste contexto de ensino, existe um Currículo Nacional do Ensino Básico que deve ser obedecido, as planificações realizadas tiveram sempre em conta os objetivos propostos pelo Programa Nacional para esta valência, sendo estes utilizados “para descrever a intenção dos professores em relação ao desenvolvimento e à mudança dos alunos.” (Arends, 2008:108)

As planificações realizadas ao longo do estágio efetuado, foram centradas no aluno e diárias, uma vez que “este formato de aula inclui uma declaração de objetivos e uma sequência de actividades de aprendizagem para a aula, começando por uma forma de ativação dos alunos e terminando com uma espécie de conclusão e atribuição de prática.” (Arends, 2008:118).

A abordagem da planificação utilizada foi a racional-linear, uma vez que esta

“distingue as finalidades e os objectivos como os primeiros passos num processo sequencial---os modos de acção e actividades específicas são então seleccionados entre as alternativas disponíveis para concretizar fins previamente especificados. O modelo assume uma ligação forte entre aqueles que definem os fins e os objectivos e aqueles encarregados de os levar a cabo.”(Ibidem:118)

Os planos de aula empregados serviram também de suporte para avaliar as aprendizagens dos alunos.

A gestão de tempo foi uma tarefa um pouco mais difícil, uma vez que por norma, as actividades demoravam mais do que o previsto, no plano de aula, pelo que a organização temporal, foi uma preocupação, e foi sofrendo uma evolução ao longo do estágio, alterando-se, de modo a tornar a utilização do tempo mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez que as escolas se sentem “ansiosas para que as crianças que educam se tornem depois de crescidas pessoas plenamente ativas” e “a educação [...] deve ajudar indivíduos a desenvolver plenamente seus talentos” (Torrance, 1976:21), planificou-se, tendo em conta estratégias, nas quais a “criança altamente criativa tem impulso extraordinariamente forte para explorar e criar [...]”, no sentido de que “Quando imagina idéias ou as submete à prova e as modifica, tem impulso extraordinariamente forte para comunicar suas idéias e o resultado das suas provas.” (Ibidem:29). Por exemplo, na Planificação sobre “A ementa/ Menu” (Ver anexo III, d. Planificação “ Ementa/Menu”), foi utilizada como estratégia a

“inauguração de um restaurante, com o objetivo de criar uma ementa. Nesta sessão, os alunos demonstraram-se motivados e empenhados em participar, sendo que todos participaram na escolha do nome e ementa saudável para o restaurante. Através desta atividade, foi possível articular áreas curriculares como o estudo do meio, com o português (escrita de uma ementa individual) e da matemática (atribuição de preços por estimativa e cálculo a cada refeição), de uma forma autónoma, onde os alunos recorreram à imaginação e à criatividade, criando a sua própria ementa” (Portefólio Reflexivo, 20 de Novembro de 2012).

Resumidamente, considera-se que planificar é um processo importante, e indispensável, do trabalho dos Educadores/Professores, que contribui para que o processo de ensino-aprendizagem se desenrole com harmonia e eficácia, promovendo o sucesso nos resultados desejados. Com a elaboração de planos de aula, tanto em valência de Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico, foi possível facultar situações educativas aos alunos, evitando as perdas de tempo, desordem no espaço, uma errada aplicação dos recursos, colaborando para um melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem.

b.3) Ação/Intervenção

“Ainda há quem pense que a criatividade é um dom reservado a um grupo de superdotados - os génios – ou um privilégio extensivo apenas a meia dúzia de iluminados – os inventores.” (Ferreira, 1994:85). Segundo o autor, tal visão de criatividade é limitada e desatualizada, visto que todos possuímos talentos criativos que, tal como as aptidões físicas e intelectuais podem ser desenvolvidos e aperfeiçoados.

“Sempre que soltamos a fantasia, e damos largas à imaginação para pensar, inventar ou fazer algo de novo e diferente, estamos a ser criativos” (Ibidem:85).

Neste sentido, no estágio em contexto de Educação Pré-Escolar, concretizaram-se na acção, as intenções pedagógicas, bem como as propostas sugeridas pela imaginação e criatividade das crianças.

Desta forma, visto o entusiasmo do grupo, procedeu-se a diversas atividades relacionadas com o tema, uma das quais foi a construção de um corpo humano em três dimensões, de tamanho real, com a ajuda dos pais, envolvendo desta forma a família no projeto a desenvolver.

Considera-se uma grande vantagem, o envolvimento parental na intervenção do projeto, visto que as crianças deram mais valor ao trabalho que estavam a desenvolver e após a atividade acabar, o grupo tinha orgulho em informar, qual o órgão que tinha elaborado com os pais, memorizando de uma melhor forma o seu nome e função. (Ver Anexo II – Registos Fotográficos, Ilustração 3)

Posteriormente, as crianças construíram uma nova área na sala, que denominaram o “Consultório Médico”. Pensa-se que esta nova área foi um sucesso, pois, no geral, todas as crianças mostraram interesse na sua construção e posteriormente, em trabalhar nessa mesma área (Ver Anexo II – Registos Fotográficos, Ilustração 4).

O “Consultório Médico” promoveu o desenvolvimento de todos aqueles que se envolveram no processo de aprendizagem, na medida em que, as crianças aprenderam através da descoberta e da investigação. O envolvimento do grupo foi imprescindível, pois ao brincarem aos médicos, compreendiam as relações de semelhança/diferença entre eles e melhoraram o conhecimento do seu corpo. Por exemplo quando a criança C. brincava que ia ao médico com o seu bebé porque este tinha dores de barriga, a outra criança R., que representava o médico, após ter conhecido os órgãos do corpo humano, compreendeu imediatamente que o bebé estaria com algum problema ou no estômago ou nos intestinos.

Relativamente ao contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico, a prática ocorria quinzenalmente, alternando-se semanalmente a ação, com o par pedagógico.

Tal como aconteceu na outra valência, existiu sempre o objetivo de cativar o interesse pelo “talento criativo e crescimento criativo das crianças, que resulta de seus legítimos e tradicionais interesses por higiene mental, pleno funcionamento de personalidades, realização educacional, sucesso vocacional e bem-estar social” (Torrance, 1976:33).

Por exemplo, de modo a que os alunos realizassem composições e decomposições de figuras geométricas, foi utilizado o Tangram Chinês. Esta intervenção iniciou-se pela leitura individual em voz alta, por parte de todos os alunos, da lenda da origem do Tangram Chinês (Ver anexo II, Ilustração 5). Deste modo, usufruiu-se deste tema, para demonstrar, através do globo terrestre, onde estava localizado o nosso país, e a China, comparando os diferentes tamanhos destes e verificando as características e distâncias de um país do outro (Ver anexo II, Ilustração 6). Explicou-se também à turma algumas particularidades e curiosidades deste país, tal como o nome do continente em que se encontra, o número de habitantes, a capital, o nome da moeda oficial, a diferença de horários (sendo que em grupo calcularam que horas seriam na China, naquele preciso momento), a língua oficial, entre outros.

Posteriormente, os alunos formaram figuras através das peças do Tangram, utilizando a sua imaginação e criando trabalhos completamente distintos uns dos outros, baseando-se na originalidade e criatividade. (Ver anexo II, Ilustração 7). Por fim, deram um título à sua obra, e procederam à demonstração do seu trabalho à turma. Neste sentido, orientou-se e estimulou-se para uma atitude criativa, uma vez que

“os trabalhadores de orientação estão numa posição única para encorajar o talento criativo, [...] ajudando a criança a compreender e aceitar a sua divergência, fazendo com que ela comunique suas idéias e com que seu talento criativo seja reconhecido [...]” (Torrance, 1976:33).

Ao longo do trabalho realizado nesta sessão, ouviam uma melodia calma chinesa. Foi possível verificar que a sala ficou circundada por uma magia, inspirada numa cultura oriental, diferente do usual, o que motivou os alunos a trabalhar com gosto, entusiasmo e mais empenho. Neste sentido, para além da possibilidade de articulação de todas as áreas curriculares, pensou-se e agiu-se criativamente, na medida em que se teve “coragem para questionar hábitos, rotinas, crenças, e valores enraizados no mais profundo de nós próprios, das organizações e das instituições.” (Ferreira, 1994:89)

Paralelamente à criatividade, agiu-se no sentido de fornecer encorajamentos e estímulos, que se pudessem transformar em motivos facilitadores da aprendizagem.

Neste sentido, a questão que influenciou a prática, consistia no que se poderia fazer, para que, os alunos realmente aprendessem, e mais do que isso, quisessem aprender.

Insistiu-se em lecionar, através de tarefas estimulantes e desafiadoras, com um grau intermédio de dificuldade, ou seja, que nem fossem acessíveis, nem complexas demais. Por exemplo, com o objetivo de os alunos classificarem, compararem e descreverem os sólidos geométricos, identificando semelhanças e diferenças, bem como números de faces, vértices e arestas, foram distribuídos vários sólidos geométricos para que estes os pudessem manipular, de forma a assimilar melhor a informação transmitida. Posteriormente, foi realizada uma atividade desafiadora, intitulada de “Descobre o Sólido Geométrico”, na qual, após o estudo de cada sólido, um aluno era convidado a sentar-se na cadeira, que se encontrava junto ao quadro, onde permaneciam os sólidos geométricos, realizados em cartolina, pousados na mesa. Dos sólidos que se encontravam atrás do biombo, esse aluno escolhia um, enquanto os restantes tentavam adivinhar o sólido, colocando questões, por uma determinada ordem. Deste modo, estes teriam que dominar os conceitos lecionados, classificando os sólidos geométricos, quanto ao número de faces, vértices e arestas que cada um apresenta, comparando-os entre si.

Através deste jogo, foi possível verificar o entusiasmo e motivação da turma em querer participar e acertar nas respostas, uma vez que os desafios

“ [...] percebidos como difíceis, porém em grau acessível, são, por sua própria natureza, incentivos para o esforço. Esse carácter motivacional deriva do fato de que todo verdadeiro desafio excita e ativa a mente. Além disso, a superação de um desafio, através do esforço pessoal, gera no aluno emoções positivas de satisfação, realização e até orgulho «consegui!»” (Bzuneck et al, 2010:20).

Pensa-se que para o sucesso de toda a prática, foi fundamental que os recursos utilizados fossem igualmente motivadores, uma vez que estes enriqueceram a aprendizagem, e propiciaram um ambiente que estimulou o empenho e a motivação em querer aprender, por parte dos alunos.

Por exemplo, na intervenção em que consistia a leitura de um texto sobre uma ementa, foi idealizado um restaurante, no qual foram distribuídas cartas de ementa, a todos os alunos, nas quais estes escreveram a sua sugestão, para o restaurante imaginado e intitulado de “Restaurante da sala do 2ºB”. Deste modo, através de um recurso simples, elaborado a partir de um cartão colorido, em que se fazia parecer com uma ementa verdadeira (Ver anexo II, Ilustração 8), foi possível “provocar o interesse pela actividade e suavizar o carácter de obrigatoriedade das tarefas, para combater o tédio e para corrigir a aridez de certos conteúdos” (Ibidem:23).

Noutras intervenções, tais como, “Atividades com o Geoplano”, “Prevenção Rodoviária”, “Os Cinco Sentidos”, Texto sobre “Álbum de Família”, foram também elaborados e utilizados recursos lúdicos, com dedicação e imaginação. Existiu sempre a preocupação de estes meios se aproximarem das necessidades dos alunos e despertarem neles, o gosto e a curiosidade pela aprendizagem, motivando-os e envolvendo-os no contexto, uma vez que se trata de uma turma de 2º ano de escolaridade, e se considera que se deve permitir que alunos desta faixa etária, se envolvam em atividades de forma significativa, com uma atitude criativa e prazerosa, através do lúdico.

b.4) Avaliação

Em relação à valência de Educação de Infância, pode-se considerar que o ato de avaliar, implica analisar aquilo que foi realizado para garantir a aquisição de conhecimentos através das atividades com as crianças.

Segundo as Orientações Curriculares, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997:27).

Esta avaliação deve ser realizada em conjunto com as crianças, já que assim é garantido que as aprendizagens também se efetuam no próprio ato de avaliar, e conseqüentemente, favoreçam a capacidade de o grupo adquirir competências de meta cognição, reflexão e pensamento crítico.

Nesta etapa, as crianças da sala dos quatro anos reuniram todos os conhecimentos adquiridos em exposições, de forma a apresentar o projeto desenvolvido, a toda a comunidade educativa. Deste modo, conversou-se com o grupo, para se perceber como é que as crianças pretendiam divulgar o projeto à comunidade, dando-lhes liberdade para se exprimirem, criarem e darem sugestões, ajudando-se no trabalho, enquanto elemento mediador.

As crianças realizaram convites (Ver Anexo II – Registos Fotográficos, Ilustração 9) e entregaram-os diretamente às outras salas da instituição (Ver Anexo II – Registos Fotográficos, Ilustração 10).

No dia combinado, os grupos das outras salas da instituição, visitaram a sala onde o projeto se desenvolvia e assistiram a uma pequena peça de teatro, protagonizada por todas as crianças do grupo. O teatro consistia numa história em que uma menina ao deitar-se para dormir, pergunta à mãe como é por dentro da pele. Assim, a mãe explica à filha, as funções de cada parte do corpo. Na apresentação do

teatro, uma criança de cada vez, ia explicando um determinado órgão, transportando consigo um pendente ao pescoço, realizado previamente pelas crianças, de modo a representar o mesmo (Ver Anexo II – Registos Fotográficos, Ilustração 11).

Fazendo uma retrospectiva de todo o percurso, considera-se que a avaliação efetuada, ao nível da Metodologia de Projeto, no estágio profissionalizante foi positiva, sendo que as crianças conseguiram, através da divulgação do projeto, transmitir os seus conhecimentos à restante comunidade educativa, com sucesso, demonstrando que existiu uma boa assimilação dos conteúdos, bem como foi conhecido o envolvimento em todo o processo de construção do projeto lúdico, sendo notória a participação/envolvimento das crianças, a autonomia criada por estas, a capacidade crítica, tal como, a capacidade de cooperação e de trabalho em equipa.

Todavia, o profissional da educação deve assumir uma postura reflexiva, criticando e questionando a sua ação, utilizando instrumentos de avaliação, tais como, fichas de diagnóstico, registos de observação direta, análise dos trabalhos realizados e grelhas de avaliação.

No entanto, a avaliação realizada foi fundamentalmente **formativa**, já que se tratou de um “processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados” (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011).

Com o intuito de avaliar as aprendizagens das crianças, foram realizados diversos momentos de avaliação, nos quais se utilizaram os seguintes instrumentos: avaliação semanal, cujo objetivo era averiguar se as planificações eram concretizadas com sucesso e se as crianças iam adquirindo as competências pré-estabelecidas (Ver Anexo IX – Avaliação Semanal); Listas de Verificação, nas quais se constatava se as crianças alcançavam os objetivos pré-estabelecidos; Registos Contínuos, que constituem descrições por ordem sequencial, num determinado período de tempo, Registos Fotográficos, nos quais era possível estabelecer uma análise, percebendo se o grupo estava a evoluir ou não, em determinados aspetos; realização de Fichas de Avaliação Diagnóstica e Formativa, onde eram avaliadas competências específicas, definidas no decorrer da planificação com a educadora; e o Portefólio de Crianças, no qual se encontrava presente uma compilação de trabalhos efetuados ao longo do ano letivo, sendo avaliado o desenvolvimento das aprendizagens das crianças.

Contrariamente, no 1º Ciclo do Ensino Básico, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, Artigo 24.º, refere que “a avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.”

Ao longo do estágio foi realizada a avaliação **diagnóstica** em certos momentos, com o objetivo de se saber se os alunos tinham consolidado conhecimentos e capacidades necessários para efetuar uma aprendizagem, funcionando como previsão das eventualidades de sucesso ou de insucesso.

Por exemplo, no início do estágio, para explicar à turma o que são os cinco sentidos e quais as suas funções, foi realizado “O jogo dos cinco sentidos”, no qual os alunos tinham que explorar os seus sentidos, descobrindo (com os olhos vendados, em alguns casos), aquilo que cheiravam, comiam, sentiam através do tato, visualizavam num vídeo sem som, e, ouviam através de sons de animais, sem observar imagens. Deste modo, procedeu-se a um jogo lúdico, para se realizar uma avaliação diagnóstica, dos conhecimentos que os alunos teriam, antes de se partir para a aquisição destas novas competências (Ver anexo II, Ilustração 12).

Normalmente, este tipo de avaliação

“realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional. [...] A avaliação diagnóstica visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino” (Decreto-Lei n.º 139/2012).

A **avaliação formativa** regulou e facultou feedbacks, durante toda a intervenção, entre a estagiária e o aluno, na medida em que,

“assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias. [...] A avaliação formativa gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver” (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Este tipo de avaliação, foi o mais utilizado, ao longo da intervenção, por ter um carácter contínuo e sistemático, sendo desenvolvida ao longo da prática de estágio, através do recurso a grelhas de observação, fichas de trabalho, exercícios dos manuais escolares, observação direta em relação à compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos, trabalhos realizados pelos alunos, individual ou coletivamente, entre outros. Desta forma, foi possível garantir informações das aprendizagens e competências, com o objetivo de rever e melhorar os processos de trabalho.

No âmbito da avaliação formativa, também foram realizadas auto-avaliações, pelos alunos, no final de cada atividade, na medida em que a estagiária ficava a compreender o que os alunos tinham ou não compreendido. Inicialmente, este tipo de

avaliação era preenchido em fichas de auto-avaliação (Ver anexo VII – Ficha de Auto-avaliação), no entanto, para evitar a monotonia e desmotivação, o processo de auto-avaliação, foi evoluindo, sendo construído o “Semáforo do Comportamento” (Ver anexo II, Ilustração 1), aliado a uma intervenção em que os conteúdos abordados se relacionavam com a Prevenção Rodoviária - os alunos decoravam o seu nome, num cartão colado numa mola de madeira, e, seguidamente colocavam a mola na cor do semáforo, respetiva ao seu desempenho (verde, amarelo, vermelho). Este tipo de auto-avaliação foi um sucesso, já que

“ [...] ao adotar o semáforo do comportamento como meio de auto-avaliação dos comportamentos e aquisição de conhecimentos dos alunos, permitiu que a qualidade do trabalho da turma melhorasse consideravelmente. Penso que tal aconteceu, porque através do semáforo do comportamento, a avaliação de cada aluno se apresentaria exposta para toda a turma e equipa educativa, o que fez com que cada aluno tentasse melhorar a sua ação, para que posteriormente possam demonstrar a evolução de competências e de comportamentos perante os colegas e professores, aumentando o ego de cada um. Pude verificar que, na primeira utilização, alguns alunos ainda colocaram nomes no símbolo vermelho, embora se sentissem tristes e envergonhados por isso. No entanto, numa segunda aplicação, os alunos que anteriormente haviam colocado o nome na cor vermelha do semáforo, já apresentaram outro tipo de comportamento, colocando no final da aula os seus nomes na cor verde, na sua auto-avaliação” (Portefólio Reflexivo, 5 de Janeiro de 2013).

Por outro lado, também foi realizada uma **avaliação sumativa**, onde se obtinha um balanço no final do período, no qual os alunos realizaram fichas de avaliação relativamente às áreas de Português, Matemática e Estudo do Meio, sendo-lhes atribuída uma classificação.

Este tipo de avaliação,

“traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui: A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito. [...] A avaliação sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012).

No final do estágio, foi realizado o jogo “Quem quer ser Sabichão?”, apresentando o formato do conhecido programa “Quem quer ser Milionário?”, o qual consistia em várias perguntas sobre os conteúdos abordados, ao longo de todo o estágio, funcionando como um modo de avaliar sumativamente, no fim da prática de profissionalização, se os alunos tinham adquirido todos os conhecimentos e competências determinados por todas as fases da intencionalidade educativa (Ver anexo II, Ilustração 13).

Em modo de conclusão, considera-se que, a essência, das diferentes etapas da intencionalidade educativa, observar, planificar, agir, avaliar, é a mesma, em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que os objetivos de ambos os contextos são potencializar o desenvolvimento pessoal e social da criança/aluno, promover a aquisição de conhecimentos, despertar a curiosidade e o pensamento crítico, entre outros, tendo em conta apenas as diferenças nos instrumentos que foram aplicados, a idade das crianças, o currículo e, ainda, a forma como o ambiente educativo está organizado.

As diferentes etapas interligadas e que se foram sucedendo na intervenção realizada, influenciaram de um modo positivo a prática profissional, já que ao longo do trabalho, se foi ganhando a consciência da identificação com modelos pedagógicos que mobilizaram os saberes, envolvendo os diversos intervenientes de forma ativa, e que valorizaram os interesses e a autonomia das crianças.

Só através do papel ativo das crianças/alunos no poder de decisão sobre aquilo que querem fazer, de modo a participar na construção de novos saberes, se considera possível existir um desenvolvimento harmonioso, permitindo a aquisição de aprendizagens significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em qualquer profissão, é necessária a existência de uma avaliação de desempenho de forma a tomar consciência do percurso profissional realizado. Através da autoavaliação da ação pedagógica, dos processos de aprendizagem, torna-se possível refletir, se as decisões efetuadas são as mais convenientes relativamente ao envolvimento das instituições, bem como em relação às atividades curriculares e didáticas executadas com as crianças/alunos.

Em relação à caracterização dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e de 1ºCiclo do Ensino Básico, desde o início se procurou obter o maior número de conhecimentos acerca das instituições e dos seus intervenientes, através da análise documental e observação direta. Colaborou-se nas dinâmicas institucionais, participando-se em todas as comemorações festivas, através da realização de atividades, tais como o dia de Carnaval, dias do Pai e Mãe, dia da Criança, Festa de Final de Ano, Feira das Comotas, entre outras.

Relativamente ao envolvimento parental, a participação e colaboração dos pais nas aprendizagens dos filhos, foi sempre vista como uma contribuição para melhorar a

prática. Desta forma, após a análise das fichas de anamnese e de conversas informais com os pais, tentou-se compreender melhor, as relações existentes com as crianças/alunos. Posteriormente, na valência de Educação Pré-Escolar, foi incentivada a participação parental no projeto “Corpo Humano”, no qual os pais construíram juntamente com as crianças um corpo humano em três dimensões e de tamanho real. No dia da Mãe, foram propostas atividades de Expressão Plástica, para as mães realizarem com os filhos na sala (Ver Anexo II – Ilustração 14).

As crianças participaram com empenho e satisfação, conversando com os pais sobre alguns aspetos que tinham sido abordados. Foi ainda possível constatar o interesse e o entusiasmo de todo o grupo, uma vez que todas as crianças puderam contar com um elemento da família, sendo visível a satisfação e a motivação, por parte de todos. Verificou-se ainda o desenvolvimento da auto-estima por parte de alguns elementos que se mostraram mais confiantes e desinibidos.

Em relação à valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, este envolvimento era realizado através de exercícios e desafios que os alunos levavam para casa, para realizarem com a ajuda dos pais, de modo a estes participarem indiretamente nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhorando o desempenho escolar das crianças.

No que refere à colaboração em iniciativas em contexto local, foram realizadas diversas manhãs recreativas, no contexto de Educação Pré-Escolar, nas quais se juntavam as crianças das diferentes salas da instituição, sendo realizadas Horas do Conto, Jogos Tradicionais, Teatros, Dança entre outras (Ver Anexo II – Registos Fotográficos, Ilustração 15). No 1º Ciclo do Ensino Básico, esta colaboração foi menor, sendo que foi realizada a articulação de saberes e conhecimentos entre as diferentes turmas, como por exemplo, no jogo “Quem quer ser Sabichão?”, no qual os alunos podiam utilizar a “ajuda do telefone”, sempre que não conseguiam responder individualmente a uma questão do jogo, comunicando desta forma, com elementos de outras turmas de 2º ano, através dos telemóveis das estagiárias, pedindo auxílio aos colegas, sobre os conteúdos abordados nas aulas.

Com estas iniciativas, os grupos dos diferentes contextos desenvolveram competências, de saber estar com os colegas, num ambiente de convívio agradável que permitiu sempre a aquisição de aprendizagens num contexto diferente da sala de atividades/ aula. Para além da troca de saberes, estas atividades, que contaram com o entusiasmo das crianças/alunos, promoveram o sentido de pertença e coesão entre os diferentes grupos pertencentes à mesma instituição.

A respeito da intervenção com o grupo de crianças/alunos, teve-se sempre em conta uma pedagogia diferenciada, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem

de cada criança/aluno. As crianças do estágio em Educação Pré-Escolar, participaram de forma ativa no projeto de sala e a partir da planificação em teia, realizada em grande grupo, escolheram os materiais e instrumentos que queriam ter. Assim, tendo em vista a planificação inicial, procedeu-se à construção, de forma autónoma, de uma nova área na sala, o “Consultório Médico”. O grupo desenvolveu capacidades de tomar decisões em conjunto, aprendendo a respeitar a opinião do outro e a trabalhar em equipa na escolha de mais opções. Este envolvimento permitiu uma adesão maior ao trabalho realizado, favorecendo uma construção de novas aprendizagens com mais motivação, empenho e dedicação da parte de todos (Ver Anexo II – Registos Fotográficos, Ilustração 16).

A planificação realizada pela estagiária foi elaborada de acordo com as rotinas semanais, tal como as atividades se delinearão tendo em atenção as necessidades e interesses das crianças.

Por sua vez, no 1º Ciclo de Ensino Básico, deu-se prioridade à participação ativa dos alunos, na aquisição de conhecimentos, no qual se promoveram oportunidades e atividades que encorajassem e apoiassem a aprendizagem; foram respeitados e valorizados os mecanismos mentais de cada um; foi incentivado e estimulado o pensamento criativo e espírito crítico, bem como a promoção do trabalho em equipa, do debate em grande grupo e do incentivo à tolerância e aceitação de opiniões diferentes (Ver Anexo II – Registos Fotográficos, Ilustração 17).

Na intervenção existiu sempre intencionalidade educativa e agiu-se no sentido das crianças/alunos adquirirem novos conhecimentos, articulando as aprendizagens com os conhecimentos já existentes, numa perspetiva construtivista. Considera-se que o resultado das intervenções foi muito positivo, pois permitiu a assimilação e o desenvolvimento de conhecimentos e competências, evidenciados através de diálogos, conversas com familiares e na elaboração de trabalhos alusivos.

De acordo com as metodologias de investigação em educação, para compreender e analisar práticas educativas, elaboraram-se e utilizaram-se vários instrumentos, tais como listas de verificação, grelhas de observação, registos de caso, registos de incidente crítico, entre outros. Através da análise, refletiu-se e houve uma adequação da postura pessoal e profissional relativamente aos contextos inseridos. Deste modo, foi possível verificar os conhecimentos, interesses e as dificuldades das crianças/alunos, com o auxílio dos instrumentos referidos, o que contribuiu para analisar e adequar a prática, refletindo sobre as melhores estratégias para planificar.

Todo este processo de observação/reflexão/ação foi valioso e essencial para a prática do profissional de educação. Embora a prática do primeiro estágio tenha sido realizada numa sala de quatro anos, existiu a necessidade da continuidade

pedagógica entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, trabalharam-se competências com o objetivo de preparar as crianças para o futuro, através de atividades que estimulassem todas as áreas de conteúdo, tais como as contagens, as sequências e os registos da culinária na área da matemática, bem como a hora do conto na área de linguagem oral e abordagem à escrita, por exemplo.

Ao longo de toda a prática, realizou-se uma autoavaliação, refletindo-se sobre a experiência realizada, analisando criticamente todas as competências relativamente ao planeamento, estratégias utilizadas e avaliação, sendo que, foram elaborados, ao longo dos dois estágios, portefólios reflexivos, que contribuíram para o crescimento da capacidade reflexiva, no sentido de se melhorar o desempenho, enquanto futura profissional de educação. Foi também realizada, no âmbito do estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, pelo par pedagógico, uma heteroavaliação da prestação, através do preenchimento de grelhas de acompanhamento, grelhas de observação e comentários sobre a prestação, o que ajudou a compreender, quais as propostas para a melhoria dos resultados, bem como, o que se poderia modificar, de forma a aperfeiçoar os procedimentos e conseqüentemente, os resultados.

“A formação inicial é a base da construção da profissionalidade. Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir a ser um professor de qualidade” (Roldão e Alonso, 2005:29).

No que concerne o balanço da prática pedagógica, pode-se averiguar que tanto existiram êxitos, alegrias e satisfações, como, por vezes, aconteceram momentos de ansiedade e, insegurança.

Nesta fase final do estágio profissionalizante, considera-se importante realizar um exercício de reflexão global, sobre a experiência de estágio no seu conjunto. Esta prática reflexiva esteve sempre presente, uma vez que

“um «professor reflexivo» não pára de reflectir [...], pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interacção com outros profissionais. [...] Ele reexamina constantemente seus objectivos, seus procedimentos, suas evidências, e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo de permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza a sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica” (Perrenoud,2002:44).

O registo realizado através de grelhas de observação, grelhas de auto-avaliação, comentários do par pedagógico, portefólio reflexivo, e do próprio relatório de estágio, permitiu a própria reflexão, na medida em que, no desenrolar deste processo, se conheceram modelos teóricos, experimentando e verificando a sua eficácia e

funcionalidade numa realidade prática, adequando ao contexto educativo inserido, ajustando ao perfil profissional, fortalecendo esta atividade reflexiva.

Segundo Roldão e Alonso (2005:78), o registo e a reflexão são dois elementos, que, em conjunto, formam um professor investigador, uma vez que, “ao realizar registos e reflexões sobre os sucessos e os insucessos, numa procura constante de novas soluções, estamos a assumir o papel de investigadores.”

De acordo com Gonçalves (2010:91-92), este profissional, “procura encontrar, também na teoria, algumas soluções para os problemas com os quais se depara, reformulando-a e integrando-a com o conhecimento que emerge da sua reflexão sobre a experiência.”

No início de cada estágio profissionalizante, sentiu-se sempre algum receio, uma vez que se tratava de uma nova etapa, de uma transição para um novo patamar, onde surgiram desafios às capacidades e competências.

“Nesta fase inicial, confesso que me sinto um pouco apreensiva e ansiosa quanto à interação com os alunos e com a professora cooperante. [...] Como forma de conhecer melhor a turma, e adequar de melhor modo as atividades a realizar, tenho observado a dinâmica na sala de aula, tentando conhecer melhor cada aluno individualmente, bem como as estratégias que a professora utiliza para motivar a turma e manter a ordem na sala de aula” (Portefólio Reflexivo, 24 de Setembro de 2012).

Porém, no primeiro dia de estágio em Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo de Ensino Básico, o receio inicial foi minimizado pela recetividade e simpatia do grupo de crianças. Como forma de as conhecer melhor, conversou-se com elas, e brincou-se nas diferentes áreas da sala, relativamente ao contexto de Educação Pré-Escolar.

Parafraseando Friedmann (1996:75), “a brincadeira não é somente um divertimento ou uma recreação”, pelo que o brincar não pode ser interpretado como competição ou apenas imaginação. Este ato, é uma atividade que não serve apenas como forma de divertimento, mas sim como um meio que irá contribuir para o enriquecimento do desenvolvimento intelectual e para um fortalecimento da relação entre as crianças e adultos. Desta forma, sempre que se procurava uma aproximação perto de um grupo de crianças, outras surgiam querendo interagir. (Ver Anexo XII – Reflexão “A relação entre o Brincar e a Aprendizagem no Jardim de Infância”)

Assim, para além de se criarem relações de amizade, observou-se e registou-se para conhecer melhor os interesses e necessidades do grupo/turma, de modo a poder ser realizada uma análise que promovesse uma prática mais intencional e significativa.

No que respeita à Educadora de Infância e à Professora de 1º Ciclo de Ensino Básico, sentiu-se que houve uma enorme disponibilidade para a realização de um trabalho conjunto de cooperação e apoio. Considera-se que se criou uma relação de

empatia que permitiu realizar um trabalho de grande empenho, direcionado para o desenvolvimento das crianças/ alunos.

Tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação de Infância, “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997:31), bem como na valência de Ensino de 1º Ciclo, já que, uma boa relação com o grupo/turma e com toda a equipa educativa, constitui uma base imprescindível para a estruturação de um ambiente educativo edificante, estimulando, desta forma, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças/alunos. “Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto”. (Ministério da Educação, 1997:31).

Constata-se assim que na Educação Pré-Escolar, para além do trabalho de sala e de forma a enriquecer o trabalho na instituição, foram realizadas semanalmente reuniões, com a equipa pedagógica, nas quais estavam presentes as educadoras da instituição, a coordenadora e as estagiárias.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, existiu sempre um diálogo com a professora cooperante, no sentido de se apurar, quais os conteúdos a lecionar pela estagiária, sendo que as intervenções eram realizadas quinzenalmente, intercaladas com a prática do par pedagógico.

À semelhança do outro contexto, trabalhou-se em grupo, sendo que no 1ºCiclo do Ensino Básico, este era formado pela estagiária, o par pedagógico e a professora cooperante. Tal espírito de equipa, possibilitou a promoção de momentos de partilha, sugestões e de troca de saberes. Assim foi possível conhecer, vivenciar e participar na dinâmica da instituição, na organização e planificação de diversas atividades em comum. Este envolvimento institucional foi muito importante, uma vez que permitiu um enriquecimento pessoal e profissional. As pessoas envolvidas tinham objetivos e finalidades comuns, apresentaram e ouviram propostas dando o seu contributo para um trabalho em equipa.

Relativamente às descobertas pessoais realizadas, pensa-se que a Hora do Conto, na instituição de Educação Pré-Escolar, foi uma surpresa para a intervenção da estagiária, pois, tratando-se de uma pessoa tímida, considera-se ter superado as expectativas, já que, se conseguiu colocar de lado todos os receios. Julga-se que o sucesso destas atividades se deveu a um trabalho prévio, em que se investiu na preparação e pesquisa das histórias. Atendendo a que a preparação das atividades é muito importante para que a prática pedagógica tenha sucesso, foram tidos em conta, diversos fatores, tais como, a observação do grupo na presença de outras Horas do Conto, na qual se teve em consideração o desenvolvimento da capacidade de

atenção; a planificação para delinear as competências a desenvolver, o tempo e recursos necessários; a imaginação e criatividade na escolha das estratégias a utilizar; e, finalmente, a avaliação para refletir sobre todo o processo para continuar a agir, melhorando a prática. Desta forma, foram explorados e utilizados adereços, imagens ou objetos que suscitassem mais interesse para o grupo. Constatou-se ainda a capacidade de proporcionar às crianças, momentos de descoberta e apreensão de conhecimentos importantes de uma forma lúdica, agradável e do seu interesse já que através da brincadeira se pode passar de um simples ato de lazer, para uma contribuição na área cognitiva, contribuindo para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e na construção de referenciais do conhecimento do mundo. Com estas atividades, que foram ao encontro do mundo imaginário das crianças, pensa-se ter adquirido uma atitude mais confiante e autónoma perante o grande grupo.

Também no 1º Ciclo de Ensino Básico, se apresentavam receios iniciais, uma vez que, relativamente ao estágio anterior, se trata de uma transição onde existem novas tarefas a realizar, surgindo assim as seguintes questões: “Será que os alunos vão gostar da profissional e das aulas?”; “Será que se vai ser bem recebida pelos professores mais experientes?”; “O que fazer diante das dificuldades de aprendizagem?”; “Será que se vai conseguir ter controlo na turma?”; “Como se poderá fazer um bom trabalho com tantos alunos na sala?”. Pode-se considerar que logo após a primeira atividade realizada em conjunto com o par pedagógico “O outono”, se perdeu a maioria dos receios iniciais, uma vez que,

“a sessão contou com todo o entusiasmo e colaboração da parte de todos. A recolha de folhas e, posteriormente, o seu decalque foi um sucesso. Todos optaram por utilizar esta técnica e pediram para realizar mais do que uma folha. A caixa de correio também foi uma surpresa agradável, pois todas as crianças realizaram em casa, com a ajuda dos pais, mensagens sobre o outono, bastante criativas e originais, as quais colocaram de manhã, no posto de correio, previamente construído. Penso que, o fato de as crianças lerem as cartas uma das outras e receberem feedbacks positivos, pela parte da professora e das estagiárias, estimulou a sua auto-estima, o gosto pela escrita e a articulação entre a escola e a família. Desta forma, considero que a atividade foi um sucesso, uma vez que foi possível, sensibilizar as crianças para o desenvolvimento do sentido estético, valorização do espaço sala de aula, estimulando o espírito de civismo e de trabalho em grande grupo” (Portefólio Reflexivo, 16 de Outubro de 2012).

Em contexto de Educação Pré-Escolar, relativamente ao trabalho de pedagogia de projeto, considera-se que foi uma metodologia aliciante, em que se confirmou uma identificação, já que contou com a motivação e o envolvimento das crianças e dos adultos envolvidos. Foi um trabalho exigente e contínuo onde a ação e a reflexão estiveram sempre associadas na escolha e planificação de atividades que fossem de encontro ao interesse das crianças (Ver anexo XI - Reflexão Modelos Pedagógicos). Foi o caso da abertura do “Consultório Médico”, no âmbito do projeto “Corpo Humano”,

que se revelou de um modo muito positivo para o desenvolvimento e alcance dos objetivos previstos. Para além de desenvolver conhecimentos acerca do corpo humano, proporcionou o alargamento do projeto e a sua divulgação para as famílias e posteriormente para as crianças das outras salas.

O papel ativo das crianças/alunos foi muito importante, nos dois contextos, uma vez que, na Educação Pré-Escolar, as crianças tiveram o poder de decisão sobre aquilo que queriam ter e fazer na sala, de modo a participar na construção de novos saberes, tal como no 1º Ciclo, os alunos realizaram um trabalho colaborativo, envolvendo-se na aprendizagem com motivação, criatividade, autonomia, responsabilidade e sentido crítico.

Considera-se que se foi apercebendo, ao longo da prática, da existência de uma identificação com modelos pedagógicos que mobilizam os saberes, envolvendo os diversos intervenientes de forma ativa, e que valorizam os interesses e autonomia da criança/aluno. Só desta forma, se pensa ser possível existir um desenvolvimento harmonioso, que permite a aquisição de aprendizagens significativas em ambos os contextos de estágio.

No que se refere aos obstáculos, deparou-se, na instituição de Educação Pré-Escolar, inicialmente com uma situação de falta de comunicação por parte de duas crianças, uma extremamente tímida (I.C) e outra de naturalidade Russa (A), que não se expressava oralmente, pois não sabia falar Português. Procurou-se sempre que possível estar atenta aos seus interesses, necessidades e comportamentos e, aos poucos, tentou-se conversar com eles, estabelecendo diálogos, conhecendo-os melhor e mostrando que podiam ter confiança. Pouco a pouco, conseguiu-se que estas crianças se fossem integrando e, gradualmente, foi-se estabelecendo uma comunicação mais eficaz.

Sentiu-se a necessidade de enfrentar estas barreiras de comunicação, uma vez que são uma grande entrave para a integração no grupo, tentando assim melhorar as relações pessoais e possibilitar a aquisição de conhecimentos. Considera-se que o Educador de Infância, bem como o professor de 1º Ciclo, tem o dever de ajudar todas as crianças/alunos do seu grupo, evidenciando as suas qualidades, encorajando-as a ultrapassar as dificuldades e evitar que sejam olhados de forma negativa. Atendendo às especificidades de cada um, é essencial que o profissional de educação adote uma postura pedagógica ajustada às características de cada criança/aluno, procedendo assim a uma diferenciação pedagógica, sempre que as circunstâncias o exijam.

Outra limitação com que se deparou neste estágio foi o domínio e controlo do grande grupo, relativamente ao primeiro contexto. É de referir a existência de três crianças muito ativas, com dificuldades no cumprimento de certas regras e uma delas

ainda com a barreira do domínio da língua portuguesa para comunicar, o que por vezes destabilizava o grupo. Perante isto, por vezes, sentiu-se dificuldade em manter as crianças calmas, durante algumas atividades, ou mesmo nas rotinas de transição, por exemplo na hora das refeições e da higiene. Para contornar a situação foi de grande valia a utilização de diversas estratégias, partilhadas e sugeridas pela educadora que orientou o estágio, conseguindo assim uma maior atenção e concentração das crianças. Esta mudança a nível estratégico, evidencia bem a necessidade de ter em conta uma planificação flexível, justificando em determinadas situações, o interesse de um currículo emergente que se adequa a determinado contexto e ao interesse das crianças no momento. Nestas situações atrás referidas, em que o grupo se mostrou um pouco destabilizado e com a atenção dispersa, foram importantes as estratégias que promoveram, novamente, a capacidade de atenção das crianças e a sua adesão para o desenvolvimento da atividade.

Este foi um obstáculo difícil de ultrapassar, pela consciência que sempre se teve de muitas das dificuldades e carências que algumas crianças apresentavam e, por isso, se tinha uma atitude benevolente e mais tolerante. Tal não poderia ser uma justificação, e, depois desta experiência, compreendeu-se a importância de o adulto estabelecer limites e da necessidade que as crianças têm que ele o faça, para se sentirem seguras. Tal como Brazelton (1995) refere, as crianças precisam tanto de amor como de limites para poderem crescer de forma equilibrada. A disciplina na educação será essencial para a aprendizagem.

Neste sentido, no estágio em 1º Ciclo do Ensino Básico, trabalhou-se para uma melhoria na postura, percebendo-se a existência da necessidade de se ser mais objetiva e assertiva, procurando-se ser mais determinada, de forma a incutir regras na sala e proporcionar um ambiente favorável à aquisição de conhecimentos.

No entanto, para além de se privilegiar a assertividade como um elemento fundamental para a construção de uma boa relação pedagógica, considera-se que foi essencial uma postura afetiva e tranquila, aliada a uma atenção individualizada.

Ambos os estágios profissionalizantes foram sem dúvida muito importantes e determinantes para o percurso profissional, tornando possível um desenvolvimento de conhecimentos que permitiu articular de melhor forma a teoria com a prática.

Tendo presente as exigências e as responsabilidades, pensa-se que se evoluiu, humana e profissionalmente, apresentando-se agora uma postura mais confiante, assertiva e determinada. No entanto, considera-se que se deve continuar a trabalhar, para alterar os aspetos que necessitam de ser melhorados, tais como a gestão do tempo e fortalecer as qualidades enquanto futura profissional de educação,

podendo assim dar o melhor, para se contribuir, no desenvolvimento global de cada criança.

Por fim, salienta-se a intenção de se continuar a trabalhar de um modo exigente e adequado, privilegiando uma postura reflexiva e investigadora, de autoconhecimento e inovação, através do questionamento da realidade educativa do contexto.

“O Conhecimento/Reflexão é uma actividade imprescindível a todo aquele que deseja ocupar lugar no centro da vida, assumindo-a condignamente e de forma reflectida. Só assim o seu pensamento se harmonizará com a sua acção e os seus valores; a sua teoria com a sua prática.” (Gonçalves, 2005: 108)

Considera-se que existe a necessidade de articulação entre a valência de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo de Ensino Básico, uma vez que devem existir “«pontos» de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos, encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes” (Serra, Célia 2004: 75).

“Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória [...].

É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.” (Orientações Curriculares, 1997:28)

Através do percurso profissionalizante, realizado nos dois estágios em diferentes valências, compreendeu-se a importância da continuidade pedagógica, entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo de Ensino Básico, uma vez que, apesar destes dois contextos se tratarem de dois campos de acção diferentes, o segundo deveria ser um seguimento do primeiro, compreendendo que no ensino básico, é essencial recorrer às vivências e saberes que os alunos têm, ao entrar neste novo ciclo, sendo essencial uma articulação, que proporcione uma evolução, desde as atividades lúdicas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais metodizadas do 1º Ciclo de Ensino Básico, reverenciando assim o processo de desenvolvimento natural das crianças.

No entanto, apesar da existência de continuidade educativa, entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1º Ciclo, ambas as valências, têm propósitos distintos, exigindo uma articulação.

Segundo Dinello (1987, cit. Serra, 2004:77) na Educação Pré-Escolar são utilizadas metodologias que levam a criança à descoberta da verdade, através do seu próprio esforço, e, que desenvolvem o poder imaginativo com liberdade de representação, enquanto, no 1º Ciclo do Ensino Básico, as metodologias utilizadas,

privilegiam o valor da descoberta para construir conteúdos de conhecimentos, de relações entre realidades.

Esta distinção, entre os dois níveis educativos, faz parte do crescimento das crianças, uma vez que se não existissem diferenças “metodológicas, o aluno caminharia numa simples continuidade menos interessante e menos valiosa para ele” (Dinello, 1987:52). Neste sentido, compreende-se que as diferenças existentes entre os dois contextos, não são prejudiciais, já que tais alterações, estimulam o desenvolvimento global das crianças.

Através da análise de documentos legais, tais como, os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, na Lei Bases do Sistema Educativo, e das áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e do Programa de 1º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se que existe preocupação pela continuidade educativa, uma vez que os itens programáticos, presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, se desenvolvem e exploram, no programa do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, pode-se averiguar que a aprendizagem deve ser produzida de uma forma articulada e globalizante, onde o desenvolvimento da criança é contínuo, não existindo áreas estagnadas.

“Esta continuidade educativa fundamenta-se, sobretudo numa mesma concepção de criança que tem por referência um conjunto de teorias psicopedagógicas da aprendizagem que se encontram subjacentes aos dois documentos legais. [...] ambos deixam transparecer uma perspectiva construtivista do saber, apelando a um ensino individualizado, em que cada um tem direito à diferença” (Serra, 2004: 80).

Por vezes, apercebe-se que, no geral, o Professor do 1º Ciclo e o Educador de Infância, não conhecem o trabalho, um do outro, podendo constituir assim, um obstáculo ao desenvolvimento de projetos comuns. Neste sentido, considera-se que o reconhecimento da importância do trabalho dos profissionais dos dois níveis, pode fomentar a articulação curricular, proporcionando a realização de atividades comuns às duas valências educativas.

Enquanto futura profissional da educação, pensa-se que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo, se torna uma mais-valia, uma vez que,

“Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças.” (Serra, 2004: 78)

Nesta medida, acredita-se que

“ [...] não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspective no

sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (Despacho nº 5220/97, nº2).

Em modo de conclusão, no final de toda a experiência de estágio no contexto de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, que conduziu ao desenvolvimento da profissionalidade, assume-se a postura de um docente generalista, uma vez que se admite a importância de uma sequencialidade progressiva, proporcionada pela articulação entre as diversas etapas do percurso educativo, nomeadamente, Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Só deste modo, se torna possível completar e aprofundar os conhecimentos e competências da etapa anterior, assimilando-se na etapa seguinte as aprendizagens realizadas, garantindo a continuidade e globalidade do processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, P. (2002). "Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico". In *Avaliação das aprendizagens: Das concepções às práticas*. Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- ALVES, R. (2001). *É Brincando que se Aprende*. Páginas Abertas.
- ARENDS, Richard (2008), *Aprender a Ensinar*, Madrid, McGraw-Hill.
- BALANCHO, Maria José S.; COELHO, Filomena Manso (1996), *Motivar os alunos - criatividade na relação pedagógica: conceitos e prática*. Lisboa, Texto Editora.
- BECKER, Fernando (2001) *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos. Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre, Artmed.
- BRAZELTON, T.B. (1995) *O Grande Livro da Criança. O Desenvolvimento Emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa, Ed. Presença.
- BOGDAN. Robert e BIKLEN. Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.
- BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Suely Édi Rufini (2010), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, Vozes.
- CABANAS, José (1995), *Teoria da educação – Concepção antinómica da educação*, Porto. Edições ASA
- COSTA, Jorge Adelino (1994), *Gestão Escolar – Participação, Autonomia*. Projecto Educativo da Escola. Lisboa. Texto Editora, 3ª Edição.
- DEVRIES, Rheta [et al.] (2004) – *O Currículo Construtivista na Educação Infantil: Práticas e Actividades*. Porto Alegre. Artmed.
- DEWEY, J. (1952). *Experiência e Educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- DINELLO, R (1987) *Actualização na Educação Infantil*. Santa Maria, Palloti.
- EDWARDS, Gandini e Forman (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre, Ed. Artmed.

- ESTRELA, Albano (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.
- FERREIRA, Paulo da Trindade (1994). *Reinventar a Criatividade – Dirigentes em Tempo de Mudança*. Lisboa, Editorial Presença.
- FIGUEIREDO, Manuel (2003) *Projecto Curricular no Jardim de Infância*. Lisboa, Projecto Bola de Neve.
- FORMOSINHO, J. (Org.), Spodeck, B., Brown, P., Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3.ª Ed.). Porto, Porto Editora.
- FRIEDMANN, A. (1996). *O Direito de Brincar: a Brinquedoteca*. 4ª ed. São Paulo, Abrinq.
- GONÇALVES, Daniela (2006). - *Da inquietude ao conhecimento. Saber(e)Educar* nº11. Porto, ESE de Paula Frassinetti. Pp.101-109.
- GONÇALVES, Daniela (2010). *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica o (e) Portfolio Reflexivo como Estratégia(s) de Formação nas Práticas Educativas do Futuro Professor- Um estudo de caso*, Universidade de Vigo, Tese de Doutoramento.
- GONÇALVES, Isabel Moreno. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – das Conceções às Práticas*. 1ª Ed. Penafiel, Editorial Novembro.
- HOHMANN, M. & Post, J. (2007). *Educação de Bebés em Infantários, Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. (2009). *Educar a Criança*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L.; Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LUDOVICO, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel, Editorial Novembro.
- MARQUES, Ramiro (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa, Editorial Presença.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa, Ministério da Educação.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). Metas de Aprendizagem da Educação Pré-Escolar. Lisboa, Ministério da Educação.
- MOYLES JANET et al.(2006) – *A Excelência do Brincar*; Porto Alegre; Artmed.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., COSTA, H. e AZEVEDO, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras: Revelando as Aprendizagens*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa, Ministério da Educação, DGIDC.
- PAPALIA, D, Olds, S, & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa, Mcgraw-hill.
- PEIXOTO, A. (2008). *A Criança e o Conhecimento do Mundo*. Penafiel, Editorial Novembro.
- PERRENOUD, P. (2000) *10 Novas Competências para Ensinar*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed Editora.
- PONTE, João Pedro (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática*. Bolema
- QUIVY, R., Campenhoudt, L (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 2ªed. Lisboa, Gardiva.
- QUIVY, R., Campenhoudt, L (2005) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 4ªed. Lisboa,Gardiva.
- Regulamento Interno 2011/2012
- ROLDÃO, Maria do Céu e ALONSO, Luísa (2005) *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra, Edições Almedina.
- SÁ-CHAVES, I. (2009). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Universidade do Minho
- SANTOS, Ana M. R.; Balancho, Maria José, *A criatividade no Ensino do Português*, Col.Educação Hoje, Texto Editora, 1990.

- SERRA, Célia (2004), *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto, Porto editora.
- SIRAJ-BLATCHFORD, Iram [et al.] 2004, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*, Lisboa, Texto Editora.
- SOUSA, Alberto B. (2011), *Investigação em Educação*, Porto. Livros Horizonte
- STAKE, R.E. (2005). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid. Morata - tradução do original de 1995, *The art of case study research*, Sage Publications.
- TORRANCE, Paul E. (1976) *Criatividade – Medidas, Testes e Avaliações*. São Paulo, Ibrasa.
- VASCONCELOS, T. (2000). *Das Orientações à Prática Profissional : O Educador como Gestor do Currículo*. Cadernos de Educação de Infância.
- VASCONCELOS, T. (2012). *Trabalhos por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa. Direção Geral de Educação (DGE) – Disponível em <http://www.dgidec.min.edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>.
- VERÍSSIMO, A. (2002) – *Registos de Observação na Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos*. 1ª edição, Porto, Areal Editores.
- VYGOTSKI, L. (2000). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo. Martins Fontes.
- Zabalza, Miguel Angel (2000) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 5ª Ed. Rio Tinto. Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

- Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo
- Lei 5/97, de 10 Fevereiro- Lei-quadro da Educação Pré-Escolar
- Despacho Normativo nº 5220/97, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- Despacho n.º 9590/99 de 14 de Maio - Gestão flexível do currículo do Ensino Básico (Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011).

-Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto. - Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

-Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. - Gestão do currículo na Educação Pré-escolar. ME-DGIDC

-Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, Ministério da Educação e Ciência – Autonomia e Gestão das Escolas

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação na Educação Pré-Escolar

-Despacho Normativo n.º 17169/2011, de 23 de dezembro

-Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Ministério da Educação e Ciência. - Organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário

ANEXOS

ANEXO I – GRELHA DE OBSERVAÇÃO

a. Grelha de Observação Educação Pré-Escolar

Grelha de Observação		
Educador	SIM	NÃO
Promove regras de convívio e de respeito mútuo		
Adequa as planificações às necessidades das crianças		
Encoraja o trabalho autónomo		
Utiliza e promove uma utilização correcta da língua materna		
Gere o tempo de forma a atingir os objectivos anteriormente planeados		
Explica de forma clara as tarefas a realizar		
Promove o trabalho de grupo		
Estimula a participação de todas as crianças nas actividades		
É flexível/inflexível nas decisões tomadas		
Promove o debate na hora do acolhimento		
Utiliza diferentes recursos na sala		
Reconhece a criança como um construtor do seu saber, implementando metodologias construtivas		
Crianças		
Respeitam as regras da sala		
Levantam o braço antes de se exprimirem		
Escuta atentamente o educador		
São amigos		
Participam com agrado nas actividades		
Levantam questões frequentemente		
Relações Interpessoais		
Existe respeito mútuo entre o Educador e as crianças		
Existe respeito mútuo entre as crianças		
Existe respeito mútuo entre a equipa educativa		
Espaço		

Luz natural		
Disposição favorável das áreas		
Existe computador na sala		
Estado do material		
Existem ecopontos distribuídos pela instituição		
Existe aquecimento distribuído pela instituição		

ANEXO II – REGISTOS FOTOGRÁFICOS

Ilustração 3 – Envolvimento Parental



Ilustração 4- Construção Consultório Médico



Ilustração 5 - Leitura da lenda do Tangram Chinês



Ilustração 6 – Localização de países no Globo Terrestre



Ilustração 7 – Composição de Figuras com Tangram



Ilustração 8 - Realização Ementa para Restaurante

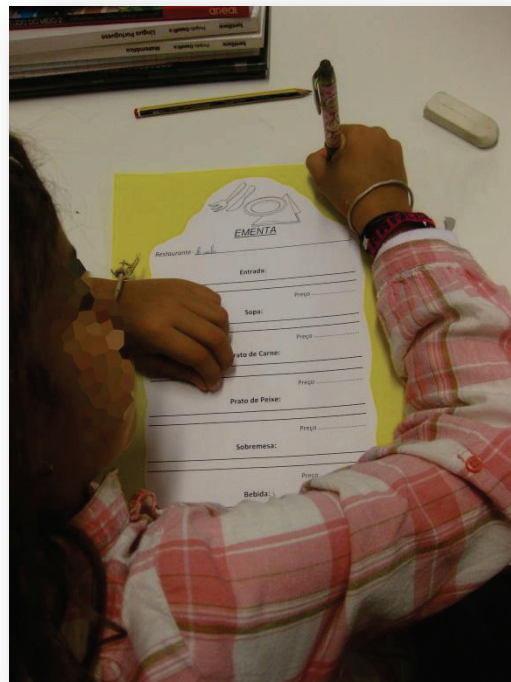


Ilustração 9 – Realização de Convites



Ilustração 10 – Entrega de Convites a outras salas da Instituição



Ilustração 11 – Avaliação do Projeto “Corpo Humano”



Ilustração 12 – Avaliação Diagnóstica – Jogo “Os 5 Sentidos”



Ilustração 13 – Avaliação “Jogo quem quer ser Sabichão

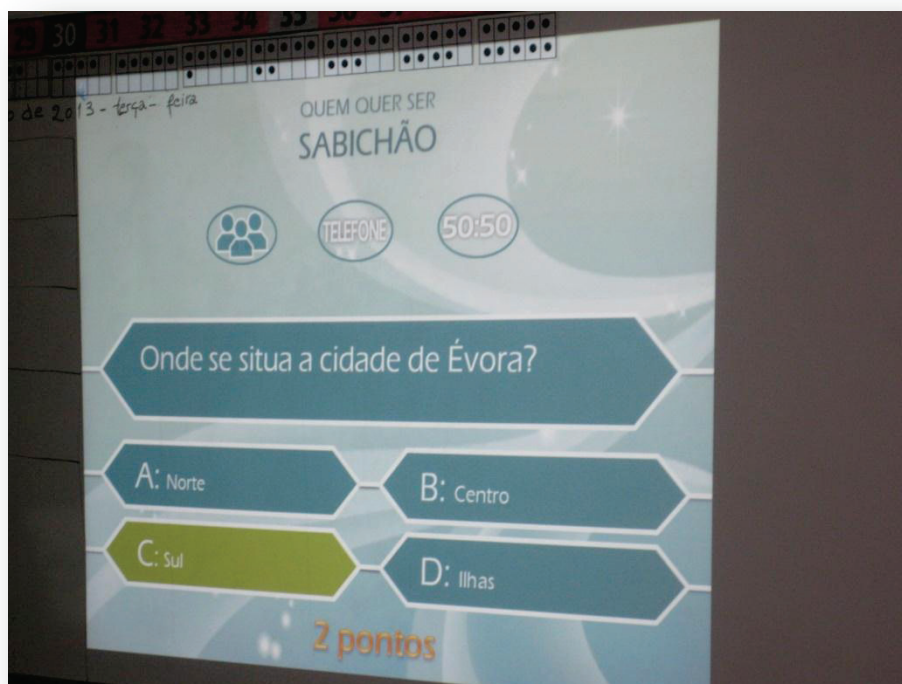


Ilustração 14 - Envolvimento Parental “Dia da Mãe”



Ilustração 15 – Hora do Conto



Ilustração 16 - Brincadeira no Consultório Médico



Ilustração 17 – Debate de Ideias



ANEXO III – REGISTO DE INCIDENTE CRÍTICO

Data: 01-03-12

Sala: 4 anos

Observadora: Estagiária

Crianças: R

Incidente:

No momento do acolhimento em grande grupo, a estagiária mostrou às crianças uma Apresentação em Power Point, que conta a História “O Corpo Humano é uma Casa”. Ao explicar que a pele é um órgão que reveste todo o nosso corpo, a criança R afirma:

-“Quando caí, deitei sangue nos joelhos, porque a pele rasgou e o sangue saiu cá para fora”.

Comentário:

Esta afirmação da criança demonstra que compreende que o sangue circula dentro do nosso corpo, e que a pele funciona como barreira. A criança R, revela que possui competências na área de Conhecimento do Mundo.

ANEXO IV – LISTA DE VERIFICAÇÃO

A criança deve ser capaz de:	A	B	C	D	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	Q	R	S	T	U	V	X
Seguir indicações	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	F	S	S	S	S	S
Saltar com os pés juntos	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	F	S	S	S	S	S
Saltar com pé-coxinho	S	S	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	F	S	S	S	S	S
Equilibrar em cima de um banco	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	F	S	S	S	S	S
Esperar pela sua vez	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	F	S	S	S	S	S
Identificar partes do Corpo	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	F	S	S	S	S	S
Identificar a Esquerda da Direita	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	N	F	N	N	N	N	N
Relaxar e tirar proveito do momento	S	S	S	S	N	S	S	S	N	S	S	S	S	S	N	F	S	S	S	S	S

Legenda: S – Sim; N – Não; F- Faltou

Data: 11 -04-2012

ANEXO V – REGISTO OBSERVAÇÃO

Data: 02-05-12

Sala: 4anos

Observadora: Inês (Estagiária)

Crianças: Todas as crianças da sala

Descrição:

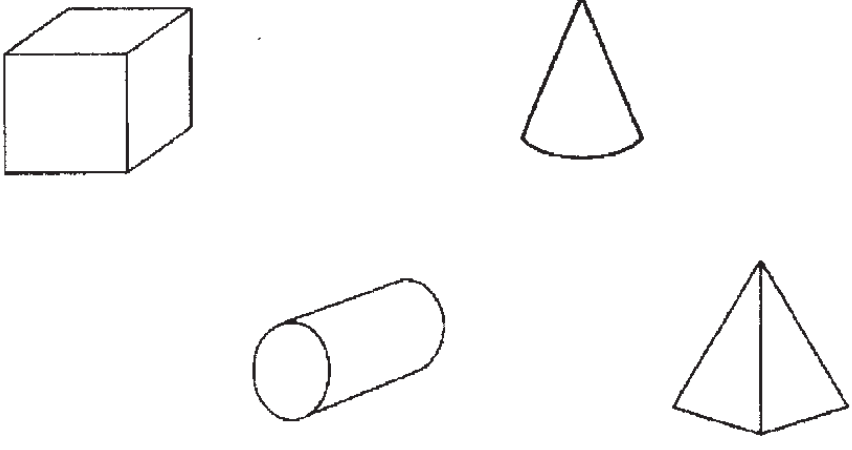
Durante a aula de Sessão de Movimento, todos os alunos aderiam às atividades propostas pela estagiária, no entanto, a criança C., sentava-se num banco constantemente. Muitas vezes a estagiária perguntava: “*Então C, porque te foste sentar?*” Ao que a criança respondeu: “*Estou cansada, quero-me sentar*”.

Comentário:

Perante esta situação, foi necessário refletir sobre a postura da estagiária, onde se analisou se a planificação estaria adequada às capacidades do grupo, e se estava de acordo com o que estes gostavam de realizar nas sessões de movimento. Refletiu-se ainda sobre as causas da falta de motivação da criança, considerando várias hipóteses, tais como a falta de descanso da criança, ou até o facto de as atividade necessitarem de mais trabalho e movimentação do corpo.

Nome _____ Data ___ / ___ / ___

1. Faz corresponder cada sólido geométrico à etiqueta que tem o seu nome.

	Cilindro
	Cone
	Cubo
	Pirâmide

2. Completa as frases que se seguem, usando as palavras destacadas.

esfera **cilindro** **cubo** **cone** **paralelepípedo**



O dado tem a forma de um _____.



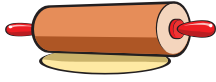
O chapéu de palhaço tem a forma de um _____.



A bola tem a forma de uma _____.

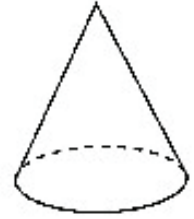
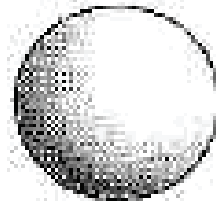
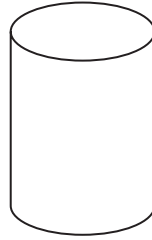
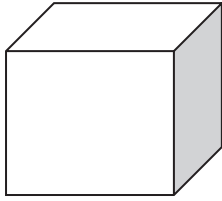


A caixa de fósforos tem a forma de um _____.



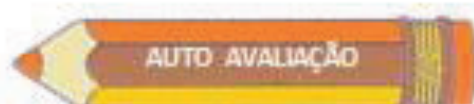
O rolo da massa tem a forma de um _____.

3. Liga cada um dos sólidos ao tipo de superfícies que nele existem:



• superfícies curvas	• superfícies planas	• superfícies planas e curvas
-------------------------	-------------------------	-------------------------------------

ANEXO VII- FICHA DE AUTO AVALIAÇÃO 1º CICLO



SIM 	MAIS OU MENOS 	NÃO 
--	---	--

LI O TEXTO COM ATENÇÃO?



COMPREENDI O TEXTO?



CONSTRUI O MEU TANGRAM?



FUI CRIATIVO NA CONSTRUÇÃO DE FIGURAS COM O TANGRAM?



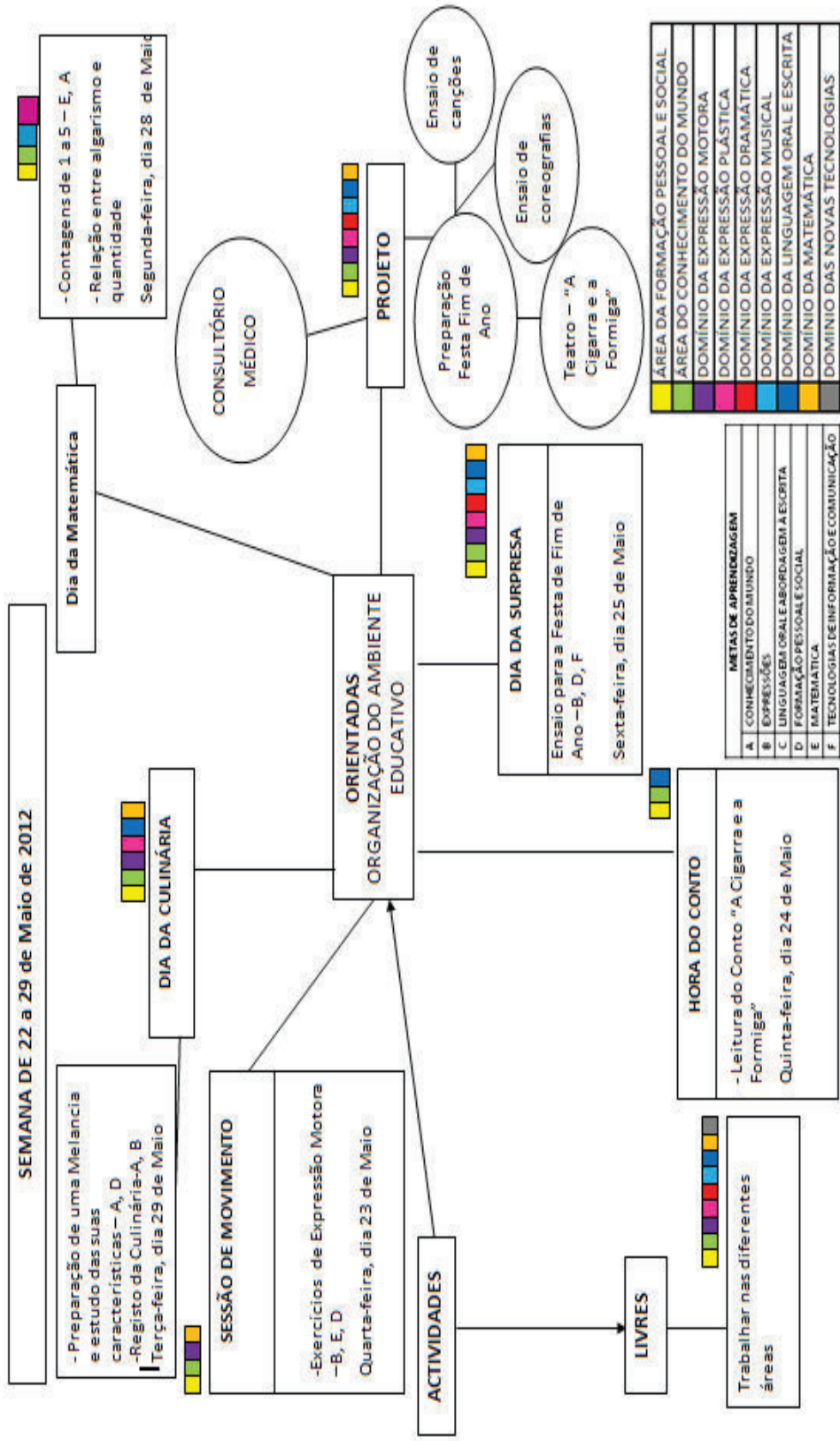
CONSEGUI REALIZAR A FICHA DE TRABALHO?



CUMPRI AS REGRAS DE BOM COMPORTAMENTO NA SALA?



a. Planificação Semanal em Rede



b. Planificação em Grelha – Educação Pré-Escolar

Horário

9h00 – 10h00 – Acolhimento

10h00- 11h30 - Actividades Lectivas

11h30 – 12h30 - Higiene e Alimentação

12h30– 15h30Actividades livres

15h30 – 16h00Higiene e Alimentação

16h00 – 19h00Actividades livres/Saída

Áreas de Conteúdo	Objetivos	Descrição da atividade	Recursos Humanos	Recursos Materiais	Avaliação
Expressão Plástica -Produção e Criação	Meta Final 1) Representar vivências através de vários meios de expressão (pintura, desenho, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos).	Contagens de 1 a 5 / Relação entre algarismo e quantidade: -As crianças pintam uma ficha de trabalho que contém imagens das diferentes fases de crescimento do Corpo Humano (Bebé; Criança; Adolescente, Adulto; Idoso). - Recortam a imagem e colam numa outra folha que contém 5 molduras, segundo a ordem de	Estagiária	-Folha A4 com imagens da sequência do corpo humano - Folha A4 com molduras desenhadas -Lápis de Cor	Observação directa -Todas as crianças demonstraram interesse na actividade realizada? -Identifica a sequência no processo de crescimento? -Recorta respeitando
-Reflexão e Interpretação	Meta Final 9)				

<p>Conhecimento do Mundo</p> <p>Matemática -Números e Operações</p>	<p>Utilizar de forma autônoma, diferentes materiais e meios de expressão</p> <p>Meta Final 21) Reconhecer que o ser humano passa por um processo de crescimento e desenvolvimento.</p> <p>Meta Final 22) Identificar permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebê, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso).</p> <p>Meta Final 9) Reconhecer os números de 1 a 5. Meta Final 11)</p>	<p>crescimento. - A partir de 5 peças numeradas de 1 a 5, colocam em cima de cada imagem, a peça que corresponde à ordem. - Escrevem o número de 1 a 5, correspondente a cada moldura, relacionando a sequência numérica à sequência de crescimento do Corpo Humano.</p>		<p>-Canetas de Filtro -Tesoura -Cola -Lápis de grafite</p>	<p>os contornos?</p> <p>-Todo o grupo teve acesso a diferentes materiais permitindo livre manipulação dos mesmos?</p> <p>-Relaciona os números com a sequência?</p> <p>-Estabelece sequências temporais?</p>
--	--	--	--	--	--

<p>-Organização e Tratamento de dados</p>	<p>Estabelecer relações numéricas entre números até 5.</p> <p>- Meta Final 27) Evidenciar os atributos dos objectos utilizando representações adequadas.</p>				
---	--	--	--	--	--

c. Planificação Sessão de Movimento – Educação Pré-Escolar

Data: 23 de Maio de 2012

Idade: 4 e 5 anos

Nº de Alunos: 21 crianças

Partes da aula	Conteúdo	Organização Didático - Metodológica	Material	Tp
Parte Inicial	Correr realizando pequenos jogos de movimento e distinguindo a lateralidade	<p>1 - As crianças correm e o adulto dá indicação de qual a parte do corpo que deve mexer (ex: Rodar o braço esquerdo no ar, abanar os dedos das mãos, rodar os pulsos...). Correr de lado para a direita e para esquerda.</p> <p>2- Jogo do Espelho.</p> <p>3 - Jogo das estátuas. As crianças correm, e quando para a música ficam estáticas numa certa posição.</p>	Rádio CD	10 min
Parte Principal	Jogo de reconhecimento da lateralidade e de equilíbrio	<p>1- Jogo dos conjuntos;</p> <p>2- Jogo “Os Pescadores e os Peixes”;</p> <p>3- Jogo com bola.</p>	Giz Banco Corda Pinos Bola	10 min
Parte Final	Flexibilidade e retorno a calma	<p>1 – Sequência de relaxamento:</p> <p>-“Á descoberta do Olfacto”: Deitados de olhos fechados sentem os diferentes cheiros.</p> <p>- Abrir olhos devagar - Esticar os braços - Levantar perna direita - Levantar perna esquerda - Levantar as duas pernas - Sentar (pernas chinês) e chegar com as as mãos aos pés, com pernas esticadas - Levantar - Rodar pescoço. -Rodar os braços, os joelhos, e os tornozelos.</p>	Canela; Sabo- nete; Mara- cujá; Limão. Rádio CD	5 min

a. Planificação “ A Ementa” – 1º Ciclo do Ensino Básico

ÁREA	BLOCO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ACTIVIDADES (por ordem cronológica)	TEMPO (aprox.)	RECURSOS
	Língua Portuguesa	COMUNICAÇÃO ESCRITA	Compreender o que é uma ementa; Interpretar questões; Desenvolver as competências de leitura e escrita;	Realização de exercícios do manual de Língua Portuguesa, 2º ano, Projeto Desafios.	30min	<p><u>Recursos materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Manual de Língua Portuguesa, 2º ano, Projeto Desafios; -Toldo para restaurante (papel crepe, fita-cola e arame) -Letreiro do restaurante em cartão; - Cartões para ementa; - Folha coloridas; -Lápis de carvão, -Lápis de cor e canetas de filtro; <p><u>Recursos humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Professora cooperante.
		COMUNICAÇÃO ESCRITA	Desenvolver a criatividade;	Escolha de um nome e construção de um letreiro, para o restaurante fictício da turma do 2ºB	15 min	<p>Fichas do manual</p> <p>“Semáforo do Comportamento”</p>

AVALIAÇÃO

Língua Portuguesa	COMUNICAÇÃO ESCRITA	Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita;	Elaboração individual de uma ementa	30 min			
Expressão Plástica	EXPLORAÇÃO DE TÉCNICAS DIVERSAS DE EXPRESSÃO	Ilustrar de forma pessoal e criativa;					
	NÚMEROS NATURAIS	Compreender várias utilizações do número e identificar números em contextos do quotidiano.	Atribuição de preços e cálculo do preço da refeição escolhida por cada aluno.				
Matemática	OPERAÇÕES COM NÚMEROS NATURAIS	Adicionar, utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito.					

21 a 24 de Maio

Segunda-Feira:

As crianças demonstraram interesse na realização da actividade. Pintaram correctamente as imagens, esforçando-se por o fazer por dentro do contorno. No entanto, por vezes ainda utilizam cores que não correspondem à realidade, por exemplo pintam a pele de verde ou o cabelo de azul. Observei que houve algumas dificuldades ao realizar a sequência desde o bebé até ao idoso, existindo alguma confusão. As crianças recortaram os quadrados autonomamente e sem dificuldade, à excepção de uma criança (L). Realizaram a sequência de um a cinco sem dificuldade, no entanto, ao realizarem a cópia dos números das peças para a folha, existia a tendência de escreverem o número em espelho.

Terça- Feira:

Através de perguntas orais realizei uma avaliação diagnóstica e , observei que as crianças não apresentavam muito conhecimento acerca deste fruto (Melancia). Desta forma, aprenderam que existe uma planta rasteira e anual, com folhas triangulares e flores pequenas e amareladas, que gera um fruto arredondado de polpa vermelha, succulenta e doce, com alto teor de água. Depois de cortarmos e comerem a melancia, as crianças perceberam que a melancia tinha um sabor doce e quiseram repetir. Souberam identificar a melancia como um fruto e perceberam a importância da melancia no âmbito de uma alimentação saudável. Realizaram ainda operações de Matemática, pois registaram que se cortarmos uma melancia a meio, ficamos com duas metades.

Quarta-Feira:

O grupo demonstra interesse em participar nas actividades e realizam a aula de Sessão de Movimento com agrado. Respeitam as regras dos jogos, à excepção de uma criança, que tem dificuldade em esperar pela sua vez (F). Segundo a Meta Final 15, da área de Formação Pessoal e Social, “no final da educação pré-escolar, a criança aceita algumas frustrações e insucessos

(perder ao jogo, dificuldades de realizar actividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar”, no entanto, observo que o grupo ainda apresenta dificuldade em superar estas frustrações, já que alguns elementos ficam realmente tristes com a derrota, chorando e por vezes desistem até de jogar mais. Na parte final, não foi realizado o relaxamento, por dificuldade na gestão de tempo por parte da estagiária.

Quinta –Feira:

A actividade não foi realizada neste dia, pois fomos com as crianças ao espaço destinado para a festa de final de ano, onde as crianças realizaram um ensaio geral.

No entanto a actividade foi realizada na semana seguinte, e pela observação directa, posso concluir que as crianças estiveram atentas e concentradas. No final da hora do conto, compreendi que o grupo percebeu a mensagem da história e todos quiseram pintar o seu “Elmer” utilizando a criatividade e diferentes materiais. Foram autónomos durante toda realização da actividade e mostraram gostar do seu trabalho, pedindo à estagiária se podiam levar o trabalho para casa.

*ANEXO X – REFLEXÃO “A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A
APRENDIZAGEM NO JARDIM DE INFÂNCIA*

A brincadeira é uma atividade predominante no Jardim de Infância, que passa de simples actos de lazer, para uma contribuição na área cognitiva, contribuindo para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e na construção de referenciais do conhecimento do mundo. Alves (2001) afirma que a brincadeira é qualquer desafio que é aceite pelo simples prazer do desafio, ou seja, confirma a teoria de que o brincar não possui um objetivo próprio e tem um fim em si mesmo. No entanto, Friedmann (1996) defende que “a brincadeira não é somente um divertimento ou uma recreação”. O brincar não pode ser interpretado como competição ou apenas imaginação. Este acto, é uma atividade que não serve apenas como forma de divertimento, mas sim como um meio que irá contribuir para o enriquecimento do desenvolvimento intelectual e para um fortalecimento da relação entre as crianças.

Desta forma, penso que através das atividades lúdicas, torna-se possível um desenvolvimento cognitivo no grupo com que me encontro a estagiar, e que permite uma preparação nas crianças para um estado de desenvolvimento mais avançado.

Considero também que através do brincar, as crianças começam a compreender o funcionamento do mundo. Por exemplo, com a construção do Consultório Médico, a nível da identidade e auto-estima pessoal, as crianças consolidam melhor os conhecimentos do seu corpo, enquanto a nível do meio físico e social estabelecem relações de semelhança/diferenças e emitem opiniões próprias. Ao nível da comunicação e compreensão utilizam a comunicação como canal eficaz de expressão, tendo a possibilidade de enfrentar os desafios propostos em prol do equilíbrio nas relações sociais. Trabalham também a área da Matemática, quando realizam operações tais como contagem de medicamentos a dar ao bebé, a quantidade de instrumentos médicos que têm no consultório, a quantidade de doentes que atendem nas suas consultas, entre outros.

Como refere Blatchford, (2004: 15) os processos chave de aprendizagem das crianças são brincar, observar, experienciar e falar destas experiências com outras pessoas.

Desta forma, as crianças encontram-se no contexto educativo com conhecimentos e experiências, pois desde muito cedo brincam como forma de conhecimento de si próprios e do mundo que os rodeia, tendo por isso a

capacidade progressiva de realizar funções cada vez mais complexas. Este processo construtivo, vai decorrendo através do resultado de interações entre os factores biológicos e os factores culturais próprios do meio social onde as crianças se encontram inseridas. O espaço de Jardim de Infância é fulcral no acto de brincar. Segundo as Orientações Curriculares, “*a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida*” (Orientações Curriculares, 1997:15). Desta forma, o espaço deve proporcionar pesquisas, descobertas, e criações, usufruindo de um ambiente alegre e agradável de forma a estimular a actividade lúdica no ambiente educacional. Este espaço não precisa de usufruir brinquedos caros, mas sim de materiais e espaço para que as crianças explorem as diferentes linguagens que a brincadeira lhes possibilita tais como, musical, gestual, corporal, e escrita.

Penso que deve existir uma planificação com espaço para o “brincar” e a educadora deve actuar como mediadora e proporcionar momentos de brincadeira onde as crianças constroem aprendizagens significativas. Assim, na minha prática de estágio, tento sempre criar momentos enriquecedores para o acto de brincar e tento aproveitar recursos materiais onde as crianças expressem o seu sentido estético, e a sua criatividade. Por exemplo, na construção da área do Consultório Médico, o grupo de crianças construiu a estrutura a partir de caixas de papelão, pintando a seu gosto. (Anexo - Fotografia 2).

Relativamente a alguns materiais que se encontram na área, tal como o ecrã de computador, o teclado e o rato, também foram realizados pelas crianças, o que permitiu que libertassem a capacidade de criar e sentirem-se produtivas.

Através das brincadeiras realizadas, reparo que as crianças realizam uma transformação do que observam no seu quotidiano, para a formação de uma nova realidade, que responde às exigências e interesses de cada um, ou seja constroem inconscientemente, uma reinvenção da realidade, através da imaginação. Por exemplo, na área das construções, gostam de elaborar casas e cidades, reproduzindo cenas do quotidiano, mas por vezes, também reflectem situações imaginárias, quando fingem ser índios, ou na construção de castelos, onde representam ser cavaleiros de uma época medieval. Penso que

tais situações alcançam uma grande importância no desenvolvimento global da criança, já que desta forma, estas expressam o que teriam dificuldade em realizar através do uso de palavras.

Em relação ao meu ponto de vista, enquanto futura profissional da educação, considero que devo estimular a imaginação e as fantasias criadas, tão próprias desta faixa etária. Reconheço que devo despertar ideias e questionar as crianças, para que estas encontrem as soluções para os problemas e conflitos que possam surgir.

Penso que é importante adaptar-me e integrar-me na brincadeira, procurando estimular as crianças e servir de modelo, ajudando-as a crescer. Por outro lado, ao brincar com elas, estou a demonstrar que me preocupo com o grupo e a fazer uma demonstração da minha amizade, o que poderá reforçar os laços afetivos. Como modo de conclusão, reforço a importância do brincar no Jardim de Infância, já que é através desta atividade lúdica que a criança se prepara para as situações do dia-a-dia, assimilando a cultura e valores da sociedade existentes no seu meio, integrando-se nele, e a aprender a conviver como um ser social.

As investigações realizadas no campo da Educação, revelam a importância da adoção de um modelo pedagógico. Deste modo, o educador de infância deve optar por escolher e implementar o modelo curricular que considerar possuir mais benefícios e vantagens no desenvolvimento do grupo com que trabalha, utilizando-o como um instrumento fulcral na intervenção entre a teoria e a prática. “O modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção.” (Oliveira-Formosinho, 2007,).

O estudo dos modelos pedagógicos para a educação de infância é importante pois permite a análise e reflexão sobre as próprias práticas do educador de infância e permite a reformulação e experimentação do contexto educacional.

O modelo da escola Tradicional, surgiu no século XVI e desenvolveu-se ao longo do século XIX. Este método de ensino foi trazido pelos Jesuítas, com autoritarismo, disciplinas rígidas, e onde os conteúdos abordados não se relacionavam directamente com a prática. É valorizada a aprendizagem pela memorização da matéria e a criança não poderá desenhar nem exprimir-se, se um adulto não lhe ensinar previamente as leis essenciais.

Na minha opinião, este tipo de modelo pedagógico pode dificultar o desenvolvimento das crianças pelo estabelecimento de um rígido método de ensino que não tem em atenção as diferentes maneiras de pensar das crianças.

Além disso, penso que a necessidade que existe em alcançar a realização cognitiva, em detrimento de aspectos que levem ao crescimento intelectual da criança, impede que esta desenvolva a criatividade e o sentido crítico, já que este modelo exige mais esforço de memorização em vez de incentivar ao raciocínio lógico.

A partir dos últimos anos do século XIX e passado o século XX, novas alternativas curriculares deram origem a diferentes formas de conceber a educação da criança.

Os conceitos pedagógicos foram-se modificando tal como a visão dos jovens pela sociedade. A criança passa, então, a ser livre numa escola que se relaciona com a vida e experiências pessoais de cada um.

Entende e trabalha matérias de uma forma crítica, onde a individualidade e a voz de cada um se possa fazer ouvir de uma forma diferente.

Com esta nova forma de pensar, surge o Movimento da Escola Moderna, que trouxe vantagens em relação à educação, visto os conteúdos estarem orientados de acordo com os interesses e vivências das crianças, bem como o facto de as relações pessoais serem privilegiadas. Segundo (Niza, 1998), este movimento trata-se de uma associação de “profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social”. Segundo este autor, a prática educativa do Movimento da Escola Moderna foi fundamentada na autoformação cooperada, no apoio à formação de profissionais de educação e a animação pedagógica das instituições educativas. O MEM contraria a visão individualista do desenvolvimento infantil, e sugere a existência de uma perspectiva social, no qual o desenvolvimento das crianças é realizado através de práticas sociais, valorizando a história e a cultura. Este modelo valoriza a relação da criança com o contexto mais próximo, tal como a família, e também com um contexto mais alargado, por exemplo a cultura do seu país.

No modelo curricular de Reggio Emília, podemos salientar que todos os elementos que participam no processo educativo, tais como, Educadores de Infância, as, crianças e os pais são sujeitos com direitos próprios (Malaguzzi, 1993). Segundo (Rinaldi, 1994), todo o grupo de educadores integrantes de uma comunidade educativa, possuem o direito de trabalhar o grupo como um todo que trabalha em conjunto. O mesmo autor defende que o o “bom desempenho profissional” implica mudança e contribui para uma melhoria de qualidade das interações entre os educadores e as crianças. Segundo Spagarri (1998), as interações existentes na comunidade educativas são o ponto principal da educação. Assim, este modelo defende uma “pedagogia das relações”, que confere importância ao facto de o conhecimento se sustentar no trabalho cooperativo e se construir nas interações.

Considero que as mudanças estruturais demoram algum tempo e obrigam aos professores uma atitude crítica e uma maior responsabilidade perante os processos de ensino-aprendizagem e de socialização das crianças. Em relação ao centro de estágio onde me encontro a estagiar, defende-se um modelo integrado, já que não se seguem as ideias de um modelo curricular

puro, mas sim ideias de vários modelos como o High Scope e Metodologia de Projecto.

A metodologia de High-Scope tem como objetivos a aprendizagem realizada através da ação da criança, em detrimento da repetição e memorização, defendendo que as vivências diretas e imediatas que as crianças realizam no seu dia-a-dia são muito importantes e por isso, logo pela manhã, na sala de reuniões do centro onde realizo estágio, são programadas e construídas com as crianças todas as actividades do dia. Estas aprendem pela acção e compreendem as experiências. A educadora proporciona actividades para que as crianças possam agir, resolver situações e construir o seu próprio conhecimento. Este modelo de orientação cognitivista e construtivista, visa a manipulação e exploração de novas experiências e apresenta a criança como um ser que vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos. Segundo Dewey (1952) , a criança deve aprender fazendo e experimentando e, portanto, o contexto educacional deve centrar-se na ação da criança.

Já Freinet (1937) refere que a aprendizagem só é efetiva se envolver o “tateamento experimental” que constitui a base de organização das atividades educacionais e é fundamental para o desenvolvimento da inteligência das crianças.

Piaget (1970) e Vygostky (2000) referem a importância da ação da criança sobre o meio físico e social e das interações que se estabelecem para a construção de conhecimentos. Estes autores, defendem ser necessário uma ação para a construção do conhecimento, por parte do educador de infância.

No meu ponto de vista, considero que o educador de infância deve optar por uma pedagogia da participação, já que desta forma incentiva o desenvolvimento de todos aqueles que se envolvem no processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo que se aplica o modelo High Scope, trabalha-se de uma forma mais intensa com a Metodologia de Projeto.

Segundo Lilian Katz, a vivência de um projecto, implica passar por três frases primordiais, que se interligam entre si, tais como o planeamento e arranque, o desenvolvimento do projecto e as reflexões e conclusões. Segundo

a mesma autora, “um projecto é um estudo em profundidade, de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. (Katz, 1997)

Um projeto deve sempre surgir dos interesses das crianças, e desta forma, foi importante captar inicialmente, as necessidades do grupo, já que estas representam o elemento essencial do trabalho a ser desenvolvido.

Na fase de planeamento e arranque onde foram realizados o diagnóstico e a discussão introdutória, a estagiária ainda não se encontrava a exercer a prática no centro de estágio. Desta forma, foi-lhe comunicado pela educadora que as crianças se interessavam por conhecer o corpo humano, mostrando curiosidade em aprender mais sobre este assunto. Assim, a estagiária organizou acontecimentos importantes para levar ao surgimento de questões, informações e ideias por parte das crianças. Por exemplo, através de uma apresentação em power point, foi explicado às crianças, como seria o nosso corpo por dentro da pele. Através da motivação pelo tema, surgiu o interesse das crianças em brincar aos médicos.

Desta forma, combinamos que iríamos construir um consultório médico na sala, pelo que realizei em grande grupo com as crianças uma planificação, onde construímos uma teia em rede, que definia o que iria existir no Consultório Médico. Para ajudar neste processo, a estagiária levou para a planificação várias imagens de diferentes consultórios, com os respetivos materiais existentes, de forma a ajudar as crianças a definir o que queriam construir e colocar no seu consultório.

Na fase de desenvolvimento do projeto, visto o entusiasmo destas, a estagiária procedeu a diversas atividades relacionadas com o tema, uma das quais foi a construção de um corpo humano em 3D de tamanho real, com a ajuda dos pais, envolvendo desta forma a os pais no projecto a desenvolver. Senti que foi uma grande vantagem envolvê-los na actividade, visto que as crianças deram mais valor ao que estavam a fazer e após a atividade acabar, o grupo tinha orgulho em informar às pessoas, qual o órgão que tinha elaborado com os pais, memorizando de uma melhor forma o seu nome e função. (ver anexo 2.1)

Posteriormente, as crianças construíram uma nova área na sala, que seria o “Consultório Médico”. Penso que esta nova área foi um sucesso, pois

no geral, todas as crianças mostraram interesse na sua construção e posteriormente em trabalhar nessa mesma área.

Este novo espaço de brincadeira, ajudou também a melhorar o comportamento das crianças, visto que servia de motivação para que quem se portasse bem, poderia ir brincar para o consultório, ajudando alguns elementos a controlar comportamentos menos adequados, e a esforçar-se por serem merecedores de brincar nesta nova área.

Considero que o “Consultório Médico” promoveu o desenvolvimento de todos aqueles que se envolveram no processo de aprendizagem, na medida em que, as crianças aprenderam através da descoberta e da investigação. O envolvimento do grupo foi imprescindível pois ao brincarem aos médicos, estes compreendiam as relações de semelhança/diferença entre eles e melhoraram o conhecimento do seu corpo. Por exemplo quando a criança brincava que ia ao médico com o seu bebé porque este tinha dores de barriga, a outra criança que representava o médico, após ter aprendido os órgãos do corpo humano, compreendia imediatamente que o bebé estaria com algum problema ou no estômago ou nos intestinos.

A última fase do projeto é a fase de reflexão e conclusão, sendo este o momento em que o grupo reúne todos os conhecimentos adquiridos em exposições de forma a apresentar o projecto desenvolvido a toda a comunidade educativa. Desta forma, a estagiária conversou com o grupo, de forma a perceber de que forma as crianças pretendiam divulgar o projeto à comunidade, dando liberdade ao grupo para se exprimirem, criarem e darem sugestões, enquanto que ajudei no trabalho apenas como mediadora.

Desta forma, as crianças realizaram convites, e foram entregar diretamente às outras salas da instituição. No dia combinado, os grupos das outras salas da instituição visitaram-nos e assistiram a uma pequena peça de teatro, protagonizado por todas as crianças da sala dos 4 anos. O teatro consistia numa história em que uma menina ao deitar-se para dormir, pergunta à mãe como é seu corpo. Assim, a mãe explica á filha, as funções de cada parte do corpo, explicando uma criança de cada vez o órgão que escolheu para descrever. No geral a divulgação do projecto correu bem, e as crianças conseguiram transmitir os seus conhecimentos á restante comunidade educativa com sucesso, demonstrando que assimilaram bem os conteúdos.

Para além da observação directa e dos registos efectuados, foram realizadas grelhas de avaliação e grelhas de observação, que permitem verificar o que as crianças sabiam inicialmente e os conhecimentos que adquiriram com o decorrer do projeto.

Penso que estas Metodologias juntas, High Scope e Metodologia de Projecto, dão a liberdade de ação e construção diária de novas ideias que vão surgindo das crianças.

Ao mesmo tempo vão sendo feitas pequenas alterações e adaptações de acordo com os interesses e necessidades do grupo de crianças, respeitando assim as regras do Jardim de Infância.

Considero que apesar da existência de diferenças significativas próprias de cada modelo pedagógico, encontramos aspetos favoráveis e comuns à maioria dos modelos curriculares, tais como a autonomia da criança, a aprendizagem através do jogo, a participação da comunidade educativa, o desenvolvimento social e harmonioso, as atividades centradas nos interesses das crianças, e o seu papel ativo no processo de construção de saberes.

Deste modo, penso que os métodos de educação ideais seriam a descoberta de um meio termo, cabendo ao educador fazer uso da sensibilidade para que haja flexibilidade e oportunidade para a criança se tornar mais responsável e consciente da sua aprendizagem.

Assim, o educador deverá ter em conta fatores, tais como a sua maneira de ser, as características das crianças, as características do saber, o condicionamento e os recursos presentes.