

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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



**Docente generalista:
complementaridades, diferenças e
desafios de dois níveis educativos**

Por Ana Rita da Silva Soares

Sob orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

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

Porto
julho de 2013

RESUMO

O presente relatório descreve os aspectos essenciais da experiência de estágio vivida como uma profissional de educação com dupla habilitação, no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, assente na prática reflexiva, enquanto requisito indispensável para o crescimento pessoal e profissional como docente.

Dá a conhecer, em traços gerais, o trabalho desenvolvido ao nível da profissionalização nestes dois níveis do sistema educativo, bem como o itinerário seguido segundo os princípios e modelos normativos legais, subjacentes à intervenção pedagógica, de natureza intencional, realizada ao longo do processo de observação, planeamento, intervenção e avaliação.

Apostando, numa metodologia de práticas pedagógicas de cariz diferenciado, privilegiou-se a perspetiva construtivista, através duma aprendizagem pela ação, baseada na experiência e descoberta, com utilização de instrumentos de organização social do grupo.

Dá-se relevo especial aos aspectos considerados mais relevantes a nível da observação, planeamento/planificação, ação/intervenção e avaliação da intervenção educativa, bem como da avaliação das aprendizagens dos alunos/crianças.

Enquanto experiência fundamental para a aquisição das competências necessárias ao exercício da função de profissional com habilitação para a docência generalista, acentua-se a articulação entre estes dois níveis educativos enquanto base de toda a intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar. 1º Ciclo do Ensino Básico. Criança. Aluno. Docência Generalista. Observação. Planificação. Intervenção. Avaliação.

ABSTRACT

The present report describes the essential aspects of the internship experienced/lived as an educational professional with double qualification regarding the Masters Degree in Pre- School Education and First Cycle of Basic Education supported on the reflexive practice, as an essential requirement for the personal and professional growth/development as a tutor/teacher.

Generally, it shows, the work developed at the professionalization level in this two levels of the educational system, as well the itinerary that was followed according to the standards and legal models, underlying to the pedagogic intervention, of intentional nature, produced during this the observation, planning, intervention and evaluation periods.

Betting, in a methodology of pedagogics practices of different nature, focused on the constructive perspective, through learning by action based on the experience and discovery, with the utilization of social organization of the group.

It's given special attention to the aspects considered as more relevant at the observation, intervention and evaluation levels of the educational intervention, as well as the evaluation of the learning skills of the students/children.

As a fundamental experience for the acquisition of the required competences to the exercise of the professional function with abilities to the generalized teaching, it's given importance to the articulation between this two educational level as a base to all the pedagogic intervention.

Keywords: Kindergarten Education. First Cycle of Basic Education. Children. Student. Generalist Teaching. Observation. Planning. Intervention. Evaluation.

Lista de Abreviaturas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré- Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré Escolar

JI – Jardim de Infância

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Projeto Curricular de Turma

PCG- Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

Índice

| | |
|--|----|
| Introdução | 7 |
| Enquadramento Teórico..... | 9 |
| Papel do educador de infância..... | 9 |
| Papel do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico | 10 |
| A reflexão como disposição essencial na prática docente | 13 |
| Metodologia e modelos de intervenção educativa | 14 |
| O lúdico como instrumento indispensável no processo educacional | 18 |
| Envolvimento parental como mais valia no processo educativo | 19 |
| Procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de recolha de dados | 22 |
| Contexto Organizacional | 25 |
| Caracterização das instituições..... | 25 |
| Caracterização sócio-familiar do grupo da EPE e da turma do 1º CEB | 29 |
| Caracterização da turma do 1º CEB | 30 |
| Caracterização do grupo de crianças da EPE..... | 32 |
| Intervenção Educativa..... | 35 |
| Observar/Preparar | 35 |
| Planear/ Planificar | 37 |
| Agir/Intervir..... | 40 |
| Avaliação | 49 |
| Considerações finais..... | 54 |
| Bibliografia | 58 |
| Anexos | 63 |

Índice de Anexos

Anexo I – Instrumentos de organização social do grupo/turma

Anexo II – Entrevista realizada à Professora Cooperante e à Educadora Cooperante

Anexo III- Instrumentos metodológicos utilizados

Anexo IV – Horários

Anexo V – Organização espaço sala

Anexo VI – Análise dos dados para a caracterização sócio – familiar

Anexo VII – Planificação semanal

Anexo VIII- Avaliação semanal realizada pelos alunos/crianças

Anexo IX – Metodologia de trabalho de Projeto

Anexo X – Atividades interdisciplinares no 1º CEB

Anexo XI – Registo fotográfico de atividades de carácter lúdico

Anexo XII – Trabalho de pesquisa

Anexo XIII- Atividades da área das Expressões

Anexo XIV – Escrita Criativa no 1º CEB

Anexo XV – Dinamização da Hora do Conto na EPE

Anexo XVI – Atividades lúdicas relacionadas com o Estudo do Meio

Anexo XVII – Atividades experimentais na EPE

Anexo XVIII – Atividades contextualizadas na vertente das emoções

Anexo XIX – Trabalho cooperativo /interações pessoais

Anexo XX – Envolvimento Parental

Anexo XXI – Visitas de Estudo

Anexo XXII – Atividades de articulação entre EPE e 1º CEB

Anexo XXIII - Avaliação

Introdução

O presente relatório de estágio contextualiza-se no âmbito Mestrado em Educação Pré- Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), sob a orientação da Doutora Brigitte Carvalho da Silva.

Em termos sintéticos, descreve a nossa ação docente em estágio, enquanto prática e propedêutica que qualquer semelhante situação pressupõe: preparação e formação nas vertentes predominantemente de implementação de conteúdos científicos e de práticas didático-pedagógicas.

Os dois estágios processaram-se em dois períodos diferentes, em contextos de organização estrutural e funcional específicos das duas instituições, assim como atendendo à individualidade própria das crianças/alunos, diferentes faixas etárias correspondendo, como tal, a graus de diferente desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional/afetivo.

A instituição onde decorreu o estágio em 1ºCEB fazia parte de um agrupamento de escolas. A sala contemplava 23 alunos, do 3º ano, com idades compreendidas entre os 7 e 9 anos.

Foi possível caracterizar o centro de estágio através dos documentos de regime autónomo, administração e gestão dos mesmos respeitando os seus ideários e valores.

No respeitante ao estágio da EPE, norteou-se em respeito aos valores específicos definidos e realçados pelo colégio, insertos no seu Projeto Educativo (PE) e direcionados para as vertentes «instruir, incluir, inovar, investigar e interiorizar» em prol e em nome do ideal que preside à referida comunidade educativa: formação integral da criança, como ser livre, autónomo, responsável, decidido e original.

A sala era constituída por 25 crianças: 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, sendo que as suas idades estavam compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade.

Como partes essenciais, constantes no presente relatório, destacam-se,

entre outras, num primeiro capítulo, a revisão de literatura respeitante ao perfil do educador de infância e papel do docente do 1.º CEB. Em termos de intervenção educativa nas duas situações de estágio, indo ao encontro dos princípios orientadores da prática pedagógica, refletimos sobre a importância de observar, planificar, agir e avaliar.

O intuito de tal atuação processou-se em prol de aprendizagens ativas, significativas e diversificadas, a serem testemunhadas pelo sucesso escolar de cada aluno/criança, quanto à aquisição de conhecimentos, competências, bem como de comportamentos e condutas ajustadas aos princípios éticos próprios da sua faixa etária.

A intervenção educativa desenvolveu-se, assim, através de uma pedagogia diferenciada, com devida planificação e contextualizada em situações de envolvimento parental e por parte da restante comunidade, recorrendo-se a metodologias específicas no sentido de compreender e ajustar as práticas educativas utilizadas.

Todas as áreas de conteúdo foram abordadas, das mais diversas formas, acrescido pela realização de ajustadas atividades que desenvolvessem o contemplado pelos currículos de ambos os níveis educativos lecionados.

Como tal, a avaliação implicou termos continuamente adequado ao processo educativo a metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e interesses dos educandos, características do grupo/turma e sua evolução.

Assim, através da avaliação do ambiente educativo e do cumprimento dos respetivos currículos, pensamos ter respeitado as devidas planificações quanto às atividades e projetos implementados, tendo consciência da construção de aprendizagens integradas, em termos de aquisição de conhecimentos, competências e valores, específicos ao grau de desenvolvimento dos alunos/crianças.

Enquadramento Teórico

Papel do educador de infância

Pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, foram estabelecidos um conjunto de princípios de apoio ao educador de infância na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças, nomeados como Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

Referência comum para todos os educadores de infância, estas orientações curriculares destinaram-se, essencialmente, para a organização da componente educativa e, surgiram como valiosas indicações para o educador, enquanto potenciadoras da possibilidade de fundamentar as opções educativas.

Este documento, enquanto quadro de referência para todos os educadores, constituiu um «conjunto de princípios gerais organizados, para serem utilizados pelo educador», no sentido de o ajudarem a «planear e avaliar o processo educativo a desenvolver com as crianças» (Silva, 2001: 53). Conforme proposto e sugerido pelas mesmas, os educadores devem dar uma atenção particular «à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo, à continuidade educativa e à intencionalidade educativa, sendo que este último aspeto se apresenta como suporte da sua “intervenção profissional”» (ME, 1997: 25). Por sua vez, a definição de um perfil de desempenho profissional dos educadores de infância, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, vem fixar o que se espera destes docentes e, conseqüentemente, da EPE. Trata-se, no fundo, de um perfil amplo e complexo, exigindo ao educador uma articulação entre os diferentes âmbitos que o integram. A ação dos educadores de infância constitui um complemento da ação educativa das famílias junto das crianças contribuindo, assim, para a descoberta da sua individualidade, estimulando o seu desenvolvimento e integração no meio envolvente. Na verdade, enquanto agentes do processo de socialização primária da criança, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento global da sua personalidade em todas as suas dimensões,

seja cognitiva, afetiva, linguística ou psicomotora. Igualmente, ajudam as crianças a expandirem as suas atividades sociais indispensáveis à sua formação pessoal e social, ensinando-as a interagir, conviver e cooperar com crianças da mesma idade e de idades diferentes, através de brincadeiras e atividades em grupo. Em termos mais concretos, podemos referir o perfil do educador de infância que organiza e implementa os instrumentos educativos ajustados ao desenvolvimento integral das crianças nas suas diversificadas dimensionalidades, nomeadamente nas áreas da psicomotricidade, afetiva, intelectual, social e moral. Inserido em contextos próprios e específicos, a sua ação desenrola-se em instituições devidamente equipadas em termos de espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos, desempenhando um papel de acompanhamento à criança, acompanhando a sua evolução e contando com o apoio parental no sentido de poder ser possível uma ação educativa integrada.

Em termos pedagógicos, a intervenção profissional do educador passa pela observação de cada criança para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, a fim da recolha de dados acerca do contexto familiar e meio em que está inserida para, desta forma, proceder à planificação do processo educativo e concretizá-lo. Neste âmbito, as suas funções incluem a conceção, desenvolvimento e gestão dos currículos, através da planificação educativa e respetiva avaliação, tendo em atenção o grupo de crianças, o seu meio familiar e social; a organização intencional do espaço e dos materiais, bem como a mobilização e gestão de recursos educativos, de modo a criar no estabelecimento educativo um ambiente favorável ao bem-estar e à aprendizagem das crianças; a criação e manutenção das necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

Papel do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

O Decreto – Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, é elucidativo quanto ao estatuto e papel a ser desempenhado pelos professores do 1.º CEB, bem como do educador de infância, ao aprovar os perfis específicos quanto às

competências para a atividade letiva. Desta forma, o ensino básico direciona-se, contextualizado no processo de socialização primária dos alunos e na área inicial da vida escolar, para a formação de cidadãos conscientes, capazes de fazerem escolhas coerentes e de viverem numa sociedade democrática.

No «perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB», encontramos a seguinte proposta: «O perfil de desempenho do professor do 1.º CEB é o perfil geral do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em diploma próprio, com as especificações constantes do presente diploma, as quais têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem daquele perfil».

No ponto II - Conceção e desenvolvimento do currículo, no ponto nº 1 - é salientado que «o professor do 1.º CEB desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos».

Segundo o ME (2004:13), o ensino básico assenta em três grandes objetivos gerais: «Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social»; «proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores» e, por fim, «desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática».

O professor deste nível de ensino, enquanto insubstituível e privilegiado agente de socialização, desempenha o papel fundamental no global desenvolvimento do aluno bem como, de uma forma específica, no campo da aquisição e desenvolvimento das aprendizagens e na aquisição, desenvolvimento e reforço de competências e valores, tendo sempre em conta a «dimensão pessoal da formação», a «dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais» e a «dimensão para a cidadania».

Neste espírito, consideramos pertinente a opinião de Sá e Varela (2004) quando referem que o professor é o catalisador indispensável para que o

contínuo fluxo de pensamento e ação na sala aconteça. Requer-se, como tal, uma clara intencionalidade pedagógica do professor e o domínio de competências, designadamente a competência do questionamento pertinente que, em cada situação e momento, fornece o estímulo intelectual e a adequação do grau de dificuldade. Estas são condições indispensáveis para que os alunos possam evoluir para patamares cada vez mais elevados.

Constata-se, assim, a importância do professor como incentivador do desenvolvimento através da motivação, do estímulo, das questões relevantes em cada situação de aprendizagem, indo ao encontro da perspectiva piagetiana, em que a aprendizagem do aluno depende do seu estado de maturação, das suas estruturas cognitivas e dos esquemas de assimilação da realidade.

Para tal, torna-se necessário o acompanhamento do professor que, com devido estatuto e formação, vai permitir que o aluno ultrapasse os limites impostos pelos esquemas inerentes ao seu período de desenvolvimento cognitivo, afetivo e emotivo, sendo capaz de evoluir para outros patamares.

É também nesta perspectiva que interiorizamos, na prática docente, o introduzido na legislação, proposto diretamente aos professores, nomeadamente no respeitante ao «Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB» que, no ponto II, releva a responsabilidade do professor em desenvolver «o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva (...)» e, no ponto III, que deve promover «a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável (...)».

Desta forma, tal como é referido por Vasconcelos (1997:18), «o elemento comum mais importante no sucesso é não o currículo por si só ou o material utilizado, mas o empenhamento e a competência dos [professores] que o põe em prática».

Neste espírito, cabe ao professor criar todo o tipo de estratégias para que os alunos progridam ativamente durante esta fase da sua vida, proporcionando instrumentos metodológicos e atividades que os preparem para cidadãos responsáveis e participativos, de forma ativa, para uma ajustada e condigna inserção na comunidade.

Segundo Sá e Varela (2004), a focalização da atenção do aluno sobre a reflexão recorrente das evidências repetidas, num clima de interação com os pares e com o adulto, permite desenvolver a acuidade de observação, estabelecer relações entre as observações e, assim, construir novas representações mentais da realidade observada e explorada.

Depreende-se, assim, não ser apenas o desenvolvimento o único requisito indispensável à aprendizagem dos conteúdos curriculares dado que, embora estejam implícitas as condições maturacionais para o desenvolvimento cognitivo adequado às aprendizagens propostas, estas também vão permitir engrandecer o seu desenvolvimento.

Como refere Vygotsky (1999:89), «o único tipo positivo de aprendizagem é aquele que caminha à frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia; deve voltar-se não tanto para as funções já maduras, mas principalmente para as funções em amadurecimento».

A escola torna-se, desta forma, num espaço privilegiado para a aprendizagem e formação integral do educando, recorrendo por excelência ao diálogo e reflexão sobre experiências vividas, interesses e preocupações sentidas pelos educandos sobre questões relativas à participação individual e coletiva na vida escolar.

Como tal, o papel do profissional de educação tem, também, como competências prioritárias a desenvolver: inculcar nos alunos o espírito de respeito e cooperação; fomentar e desenvolver o espírito cívico e cultural; desenvolver hábitos de vida saudáveis através de atividades lúdico-culturais ao longo do ano letivo, tendo sempre presente o envolvimento dos pais e encarregados de educação neste itinerário de processo educativo dos seus educandos.

A reflexão como disposição essencial na prática docente

Refletir é de facto uma tarefa muito difícil de cumprir e, por esta razão, antes de envolver os alunos/crianças em atividades reflexivas, nós,

professores/educadores, deveremos também desenvolver a atitude reflexiva de forma ativa, em termos de observação e intervenção, tomando consciência que os factos observados e posteriormente narrados fomentam a qualidade do próprio processo de ensino aprendizagem.

Como dizia Freire (1993:83),«as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre o que temos de pensar constantemente», e daí a grande necessidade da reflexão na e sobre a prática docente.

O papel de professor – investigador, tal como o dos educandos, está sempre dependente da forma como compreendemos o desenvolvimento desse processo, ou seja, cada reflexão produzida permitir-nos-á elaborar uma nova intervenção pedagógica. Essa dimensão do professor/educador como investigador direciona-se, assim, para adquirir contínua valorização, testemunhada por um processo de avaliação das tarefas e materiais desenvolvidos durante a formação, as produções dos educandos sobre tarefas construídas (devidamente comentadas pelo professor), bem como as reflexões acerca do trabalho desenvolvido na sala.

Em síntese, fruto da experiência vivenciada ao longo do processo de estágio, a necessidade de uma contínua atitude e comportamento reflexivos tornou-se uma constante disposição e conduta motivadora para o sucesso da nossa ação educativa. Na verdade, tais disposições contribuíram, de forma decisiva, para as diversificadas aprendizagens desenvolvidas, a partir de momentos fortes testemunhados, de sobremaneira, aquando do recurso à autoavaliação e reflexão sobre as atividades (identificação de pontos fortes e fracos), desenvolvendo, assim, o espírito de investigação e contribuindo, igualmente, para o nosso futuro profissional.

Metodologia e modelos de intervenção educativa

A ação educativa desenvolve-se em contexto, tendo como base uma filosofia centrada na ação da criança/aluno, na esteira do modelo High-Scope, como é definido por Hohmann e Weikart (2009: 5), a partir da compreensão

dos princípios básicos que sustenta a aprendizagem ativa e que passa por interações positivas entre adulto e criança.

Igualmente, é necessário ter presente algumas propostas das OCEPE, nomeadamente no respeitante à constatação do desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança/aluno como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que o educando já sabe valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens.

Em oposição à pedagogia da transmissão, orientou-se a prática educativa por uma pedagogia da participação, de teor construtivista. De facto, conforme refere Formosinho et al., (2007:18), «a pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da ação e dos valores».

Como tal, o papel do educador passa pela interiorização, no educando, de ser ele próprio o centro da ação educativa, indo ao encontro do modelo High-Scope, ao assumir a aprendizagem da criança/aluno pela ação. Entre outras benesses, contempladas por este modelo, valoriza-se a ação da criança/aluno, aprendendo-se a ouvi-la (o), dando-lhe voz. Este processo, favorece a participação mais ativa das crianças/alunos e sustenta a reconstrução da prática pedagógica em direção a uma pedagogia de participação.

Por sua vez, a construção articulada do saber implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada. A exigência de resposta a todas as crianças/alunos pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança/aluno beneficie do processo educativo desenvolvido com o grupo/turma.

No fundo, a utilização da teoria construtivista foi norteadada, conforme refere Fosnot (1996), enquanto teoria sobre o conhecimento e aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer.» Igualmente servimo-nos, como ponto referencial da nossa

intervenção pedagógica, do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), integrado numa perspetiva de pedagogia da participação que, de acordo com Formosinho et al. (1996), assenta em três ideias fundamentais: cooperação, comunicação e participação. Valoriza-se também neste modelo a ação da criança/aluno e aprende-se a ouvi-la, dando-lhe voz, pois deixando-a participar ela torna-se mais criativa, cooperante e crítica, sentindo-se mais valorizada.

Acerca do MEM, e suas orientações, poderemos referir que o modelo em questão é bem elucidativo quanto à necessidade da organização da ação educativa envolvendo um acordo, progressivamente negociado, entre o educador/professor e crianças/alunos, e os educandos entre si. Assim, Niza (1998) faz uma referência especial e relevante sobre a gestão dos conteúdos programáticos, organização dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços em termos de cooperação formativa e reguladora. É consensual que os educadores/professores, enquanto responsáveis pela condução do processo de ensino/aprendizagem, devem promover medidas de caráter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento dos seus educandos.

A realçar também o facto dos professores/educadores deverem possibilitar à criança/ aluno um papel ativo na sua aprendizagem, isto é, que percorra o seu caminho, encontre as suas soluções e tenha acesso ao verdadeiro saber. Neste espírito, os alunos/crianças têm de ser levados a pensarem criativa e criticamente, com o educador/professor a ter sempre presente em não ensinar aos educandos aquilo que eles podem descobrir por si próprios. Para tal, é necessário, por um lado, estimular as crianças/alunos a construir o seu próprio saber e, por outro, diferenciar a aprendizagem, tendo em conta os ritmos e as motivações dos diversos educandos.

O educador/professor deve apelar à criatividade, esforçar-se por desenvolver destrezas, adaptar cada estratégia à realidade da sua sala, medidas imprescindíveis para criar um ambiente saudável que conduza a uma melhor aprendizagem, onde o professor/educador e o aluno/criança se encontrem. Para além dos modelos curriculares já mencionados, uma outra metodologia utilizada é a Metodologia de Trabalho de Projeto. Nesta

metodologia os alunos/crianças são ativos e construtores do seu conhecimento. De acordo com Ferreira & Ribeiro dos Santos (2000: 51), «ao implementarem projetos, os alunos compreendem os efeitos e as vantagens das aprendizagens e do seu significado nas suas histórias de vida. Não existe, pois, uma separação entre o saber adquirido e a sua aplicação na concretização de um projeto. A aquisição, a aplicação e a transferência do saber interagem processualmente».

Em termos gerais, as grandes finalidades da Metodologia de Projeto direcionam-se para: aprender fazendo; realizar aprendizagens; investigar; praticar competências sociais; resolver problemas; desenvolver a criatividade e contribuir para a autonomia da criança/aluno e do grupo/turma. Assim, a Metodologia de Trabalho de Projeto tem implícita na sua ação um caráter multidisciplinar, sendo desenvolvidas competências ao nível das áreas de conteúdo, mas também competências transversais fundamentais à aprendizagem integral da criança/aluno. Foi importante, também, a divulgação do projeto junto da comunidade para que a mesma tivesse conhecimento do trabalho desenvolvido durante aquele determinado período.

Enquanto potenciador do desenvolvimento de disposições, conhecimentos, capacidades e sentimentos, no contexto pedagógico específico o trabalho de projeto pode então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou, segundo Katz e Chard (1989:2), «um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico» com o trabalho de projeto a promover o desenvolvimento intelectual de crianças/alunos e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores. Desenvolvimento intelectual que, segundo Katz e Chard (1997:4), engloba não apenas os conhecimentos e capacidades, mas também «a sensibilidade emocional, moral e estética das crianças», isto é, as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender.

O lúdico como instrumento indispensável no processo educacional

Mais do que a vertente de instrução, a escola dos nossos dias é um local privilegiado de formação, só possível através do estabelecimento de empáticas relações humanas, condição fundamental para o crescimento e desenvolvimento do aluno/criança.

Neste contexto se insere, nas duas valências de ensino, a importância das atividades lúdicas e de entretenimento, das quais o jogo assume um lugar por excelência, ao permitir-lhes não só explorar o mundo, como desenvolver as suas funções intelectuais, emocionais e afetivas permitindo-lhes, assim, uma adequada e ajustada socialização.

Para Aamodte, e Sam, (2012) uma das principais maneiras das crianças se adaptarem às circunstâncias é a brincadeira. Da EPE à adolescência, a brincadeira é uma preparação para a vida adulta e ajuda a desenvolver algumas das funções mais importantes do cérebro.

O jogo deve ser interpretado, nesta perspetiva, com fins pedagógicos, enquanto instrumento indispensável no processo educacional dos alunos/crianças, graças aos contactos que eles estabelecem com os objetos e as pessoas que as rodeiam, aos quais se sentem ligadas. Na verdade, os jogos não só favorecem esses contactos como permitem-lhe, também, criar situações experimentais artificiais, que as colocam temporariamente no lugar do adulto.

De facto, o jogo constitui para o educando um elemento importante para o seu equilíbrio psíquico porque, através dele, possibilita exprimir os seus sentimentos, angústias e desejos. Piaget (1974), na sua teoria do desenvolvimento, numa perspetiva cognitiva, realça a importância do jogo no desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor do aluno/criança ao afirmar, elucidativamente, que o jogo consiste em transformar um meio num fim em si mesmo.

Com efeito, o jogo desenvolve um espírito construtivo entre as crianças/alunos, despertando a imaginação para os fins e os meios, com os jogos cooperativos, de uma forma muito especial, a favorecerem o

desenvolvimento cognitivo (atenção, memória, raciocínio e criatividade) e o desenvolvimento afetivo-social (relações humanas).

Vygotsky (1999), por sua vez, estabelece uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem, atribuindo-lhe uma grande importância e onde põe em relevo a máxima de que o desenvolvimento cognitivo resulta da interação entre o educando e as pessoas com quem mantém contacto regular.

Para tal, tornou-se necessário (além da relação proximal, cooperativa e solidária com os educandos) a devida planificação das atividades lúdicas, com escolha de um jogo devidamente seriado e escolhido, no qual constaram os objetivos (claros e dominados pelo professor/educador), características inerentes à especificidade dos jogos e que fossem de aplicação fácil, motivante e eficaz.

O jogo, como um elemento fundamental da inserção do aluno/criança no mundo, permitiu-nos uma possibilidade de intervenção (dentro da sua faixa etária), utilizando-o numa forma o mais racional possível, isto é, enquanto devida e apropriada estratégia pedagógica.

Envolvimento parental como mais valia no processo educativo

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro), no seu artigo nº10, é bem elucidativa quanto à importância do envolvimento parental, isto é, da participação e colaboração dos pais na vida dos seus filhos. Com efeito, consigna - como principais objetivos a estarem presentes nas práticas decorrentes na vida escolar - o envolvimento, participação e colaboração das famílias no processo educativo, uma forma privilegiada também de estabelecimento de relações de colaboração com a comunidade.

Estabelece, igualmente, como princípio geral, que «a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção

na sociedade como ser autônomo, livre e solidário.»

Também, segundo o ME (1997: 43), as OCEPE - englobando também idênticas orientações relativamente ao 1º CEB - são de parecer que «a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas» e, assim, «porque os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos».

A família e a escola, enquanto agentes iniciais do processo de socialização primária da criança surgem, no contexto da EPE, como dois agentes educativos privilegiados para a educação da mesma. Entende-se, desta forma, que o envolvimento parental é de grande importância na planificação das atividades, dado que nas palavras de Zabalza (1998: 55) «esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola (...), enriquece os próprios pais e mães (...) a própria ação educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas e também os professores (as) aprendem muito com a presença dos pais e das mães, ao ver como eles enfrentam os dilemas básicos da relação com crianças pequenas.»

Na verdade, pensamos que a escola deve tornar-se num espaço cada vez mais aberto à participação de todos e, por isso, tendo em conta a identidade própria e específica da instituição, torna-se indispensável que haja uma relação empática entre a equipa pedagógica, as crianças/alunos e os pais.

De uma forma mais específica, enquanto responsáveis por excelência no processo de socialização primária dos seus filhos, é na escola que os pais dão seguimento ao seu papel de fundamentais e imprescindíveis agentes de educação, uma vez que, para além da responsabilidade de envolvimento no desenvolvimento harmonioso do educando, a participação dos pais na educação escolar pode imprimir uma certa dinâmica ao funcionamento da escola. Perspetivando este desafio, do lado da organização da escola, o esforço em causa não passa, apenas, por chamar ou envolver os pais e

encarregados de educação, mas por assumir, inteiramente, uma lógica de trabalho conjunto, alicerçada no princípio da corresponsabilização.

Envolvimento, também, traduz-se e materializa-se numa participação voluntária da família na melhoria não só dos espaços escolares, bem como no apoio a diversos serviços disponibilizados para os filhos: caso da cantina, apoio à biblioteca, sala de estudo, na organização de atividades de tempos livres e de tantas outras atividades consoante os contextos sociodemográficos e identidade própria das escolas. Nesta linha de pensamento, Hansen (1985:10-12) salienta que «a participação dos pais em programas educacionais a todos os níveis transformou-se em prioridade máxima nos últimos vinte anos.» Na verdade, os pais revelam uma necessidade natural de serem compreendidos, aceites e valorizados pela escola e nomeadamente pelos professores/educadores. Neste caso, a manifestação de estima leva à empatia, à identificação e conseqüentemente à participação.

Finalmente, o envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em casa, requer o conhecimento do trabalho que o educador/professor desenvolve na sala acerca das competências que a criança/o aluno deve adquirir em cada momento da aprendizagem e de como podem estar envolvidos em atividades de aprendizagem.

Procedimentos metodológicos, técnicas e instrumentos de recolha de dados

A título introdutório, os procedimentos metodológicos pautaram-se, por serem eminentemente de índole qualitativa, assentando preferencialmente na observação direta e participativa. O professor/educador assume um lugar central na observação que, como refere Lessard-Hebert (2010:155), «é o próprio investigador instrumento principal da observação». Por outro lado, a observação, segundo Afonso (2005:43), contextualiza-se no ambiente natural, fonte direta dos dados a partir «de situações concretas existentes e identificáveis». Outros procedimentos foram utilizados a partir das observações, proporcionando análises, reflexões e posteriores procedimentos essenciais para consolidar e melhorar a intencionalidade educativa do processo de observar, planear, agir e avaliar.

Em ambos os estágios procedeu-se, de imediato, à consulta e análise dos documentos das instituições, caso do PE, RI, PAA e PCT, enquanto documentos de apoio e orientação à prática educativa, a partir da compreensão do funcionamento organizacional da instituição, dos seus valores e ideários. Através da observação foi possível, como realça Quivy (2008:183), «recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra», neste caso os educandos e crianças/alunos de ambas as instituições. Mais concretamente, no 1º CEB, uma turma de 3º ano, composta por 11 alunos do género feminino e 12 alunos do género masculino, com idades entre os 7, 8 e 9 anos. Na EPE, um grupo constituído por 25 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade.

Como estratégia inicial procedemos à consulta de alguns planos de desenvolvimento individual das crianças/alunos, com elaboração do registo e análise dos dados a partir das respetivas fichas de identificação, sendo construídas tabelas e gráficos dos dados obtidos (cf. anexo VI)

A observação permitiu-nos, posteriormente, conhecer melhor o contexto socioeducativo dos alunos/crianças e avaliar constantemente as nossas práticas pedagógicas no sentido de implementarmos programas de

intervenção adequados e ajustados. Assim, registamos tudo o que de mais importante ocorreu para ser documentado, dada a utilidade destes registos quando o interesse recaía no que os educandos faziam e como faziam (cf. anexo III.I, 1.3 e anexo III.II, 1.3). As observações limitaram-se a serem factuais, não recaindo unicamente no contexto de sala, mas sempre com a preocupação da precisão da situação e, como tal, de registar os comportamentos e atitudes dos alunos/crianças no seu contexto de ocorrência, para minimizar as dúvidas que pudessem surgir na sua interpretação. Assumimos, como tal, uma observação orientada para os factos, tarefas e situações específicas ocorridas no ambiente escolar, testemunhando, conforme palavras de Sousa (2009:113), um «envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior».

Ao longo da nossa atividade educativa, tivemos a preocupação e o cuidado de observarmos os comportamentos e as atividades dos educandos não só na sala, como noutros espaços e momentos. Procurou-se registar os seus comportamentos, com ênfase para os registos fotográficos dos trabalhos desenvolvidos e sua importância enquanto registo de informações visuais, tornando-se disponíveis, segundo Máximo-Esteves (2008:91), «para mais tarde serem analisadas e reanalisadas».

No que concerne à utilização dos diversos instrumentos metodológicos é de relevar outros instrumentos de investigação, nomeadamente de teor qualitativo, dos quais destacamos as grelhas de observação, respetivos critérios de avaliação no estágio das duas valências (cf. anexo III. I, 1.1 e 1.2 e anexo III.II, 1.1) e o portefólio reflexivo. Do seu conteúdo constam reflexões sobre a nossa prática docente e educativa (cf. anexo III.I,1.3 e anexo III.II, 1.2).

Relativamente à construção do portefólio, enquanto instrumento reflexivo fundamental no percurso pessoal e profissional, permitiu, conforme realça Pinheiro (2007:130), «estimular a prática reflexiva do profissional, contribuindo para uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se alterem ou reestremem possíveis práticas». Constituiu, na verdade, como salienta Sá-Chaves (2000:20), «uma estratégia de consciencialização para a mudança

conceptual, existindo um exercício contínuo e crítico de construção de conhecimentos acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprio enquanto pessoas em desenvolvimento».

Através de registos de incidente crítico (cf. anexo III – 1.5) descrevemos a atuação do educando, incluindo dados dos próprios como respostas às questões do docente, raciocínios que exprimiram, dificuldades que revelaram. Importa referir que, através dos instrumentos de registos de observação, foram realizados, registos de incidente crítico sendo estes, como realça Parente (2002:181), «breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado, permitindo, ainda, indicar comportamentos e aprendizagens significativas».

Foi, também, criado registos de amostragem de acontecimentos (anexo III.II, 1.4) que permite, segundo Parente (2002:181), focalizar a «atenção num tipo particular ou classe de comportamentos, registando todos os exemplos ou acontecimentos que aí se inserem». Ainda foi realizada uma entrevista semiestruturada à educadora e à professora cooperante, permitindo-nos, como refere Afonso (2005:97), através da «interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face» um procedimento de recolha da informação.

A utilização da mesma ocorreu no sentido de auscultarmos a professora e a educadora cooperante sobre a prática de intervenção da sua estagiária (cf. anexo II.I e anexo II.II). Após a recolha da informação foi realizada uma análise de conteúdo que teve, como finalidade, aprofundar e realizar uma autoavaliação sobre a prática educativa desenvolvida.

Em síntese, ao longo dos estágios foram elaboradas diversificadas reflexões, que nos proporcionaram um gradual e significativo aperfeiçoamento da nossa prática educativa, privilegiando, de sobremaneira, o trabalho para a eficiência profissional que, nas palavras de Ceia (2001:2), «representa um olhar autocrítico» sobre os métodos e procedimentos aplicados.

Contexto Organizacional

Caracterização das instituições

Como considerandos iniciais, vale a pena referir a importância do conhecimento e das instituições enquanto imprescindível mais-valia no respeitante à transmissão da sua história, valores, recursos, rotinas e gestão da escola.

As instituições onde ocorreram ambos os estágios são norteadas pelos documentos orientadores da organização funcional escolar, com ênfase para o PE, RI, PAA e PC, instrumentos do processo de autonomia das escolas, conforme prescrito no Decreto - Lei nº 115 – A/98. A ação educativa, organização, funcionamento e objetivos da vida da escola baseiam-se pois, fundamentalmente, nos quatro documentos orientadores, supra citados.

Assim, cada instituição elaborou o PE, tendo este documento sido o ponto referencial do funcionamento da atividade educativa, dado que nele estão definidas as competências e aprendizagens a serem adquiridas pelos discentes e, também, se estabelece a identidade e regime jurídico da instituição.

O PAA surge, conforme Decreto - Lei nº 115-A/98, como «documento de planeamento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do PE, os objetivos, as formas de organização e programação das atividades que procede à identificação dos recursos envolvidos». Com base no PAA, foram planificadas todas as atividades escolares a decorrerem durante o ano letivo, baseando-se nos objetivos a alcançar, estratégias a utilizar e métodos de avaliação.

Através da análise dos documentos, constatou-se que as instituições em questão evidenciam características bastante diferentes, como poderemos verificar pelo quadro seguinte:

| | Estágio em EPE | Estágio em 1º CEB |
|--|--------------------------------|--------------------------------|
| Concelho onde se localiza | Vila Nova de Gaia | Vila Nova de Gaia |
| Meio socioeconómico | Meio socioeconómico elevado | Meio socioeconómico médio |
| Instituição Pública/Privada/IPSS | Privada | Pública |
| Níveis educativos presentes na escola | Educação Pré- Escolar e 1º CEB | Educação Pré- Escolar e 1º CEB |
| Número de salas de Pré - Escolar | Cinco | Uma |
| Número de salas do 1º CEB | Dez | Sete |

Tabela 1- Caracterização das instituições

Em linhas sintéticas, a escola onde ocorreu o estágio do 1º CEB está inserida num agrupamento, composto por seis escolas da mesma região - quatro EB1/JI, uma EB1 e uma outra EB 2,3.

O RI, baseado no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), foi elaborado pelo conselho geral transitório, com a colaboração e participação dos professores, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação, autarquia e pela comunidade educativa, conforme constante na legislação em vigor. O regime de funcionamento da instituição contempla o horário de segunda a sexta, composto por turnos mistos (normais, ou seja, das 9h-12h e das 13.15h às 15.15h) e duplo (de manhã, das 8h – 13h e duplo de tarde das 13.15h às 18.15h). A turma em questão tinha um horário, compreendido entre as 9h e 17.30h (cf. anexo IV.I). A elaboração das turmas obedeceu ao definido no RI (2009/20013: 68), ao referir os «critérios pedagógicos definidos em conselho de docentes. Sempre que possível, os alunos são distribuídos de forma a manter a turma do ano letivo anterior». Nestas turmas também foram integrados alunos com necessidades educativas especiais de forma a criarem, conforme espírito do Decreto - Lei nº 3/2008, «(...) uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens».

Esta instituição conta com a colaboração de várias entidades, numa filosofia relacional escola/meio, com objetivos direcionados para a plena inserção da comunidade educativa na sociedade em que a escola está inserida. De salientar as parcerias estabelecidas com várias instituições de diversificada vertente, casos das parcerias com o Parque Biológico, Quintas,

Biblioteca Municipal e Museus.

De acrescentar, o facto de ser um local de fácil acesso, servido por transportes públicos. Relativamente aos espaços da instituição, de referir a existência de oito salas, todas equipadas para um bom funcionamento de toda a atividade escolar, a que acresce um polivalente, um recreio descoberto e um campo de jogos exterior. Tem ainda uma cantina, três gabinetes (sala de professores, sala de coordenação e sala de apoio), casa de banho para professores e outras para alunos. No tocante ao equipamento existente nesta escola há uma grande variedade de recursos, tais como: oito computadores (um por sala), dois scanners, data shows, um ecrã, três televisores, dois vídeos, uma máquina fotográfica digital e um fotocopador. A sala em que se desenvolve o estágio é constituída por dois quadros brancos, um quadro interativo, um data show, mesas, cadeiras, armários e instrumentos de apoio às diversas disciplinas (cf. anexo V.I).

Quanto aos recursos humanos, a escola é composta por 187 alunos, distribuídos por 9 turmas. Os órgãos de Direção Administração e Gestão do Agrupamento são compostos pelo conselho geral (responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade das diferentes escolas); diretor (elemento de administração e gestão do agrupamento nas áreas pedagógicas, culturais, administrativas, financeiras e patrimoniais); conselho pedagógico (que coordena, supervisiona e orienta a ação educativa, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação do pessoal docente e não docente) e, por fim, o conselho administrativo (órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento, nos termos da legislação em vigor).

Na instituição, onde foi realizado o estágio da EPE, o regime de funcionamento ocorre das 9h às 12h e das 14h às 16h (cf. anexo IV.II). Durante este período também decorrem aulas de língua Inglesa e aulas de Educação Moral e Católica. Para além destas, a instituição dispõe também de atividades extra curriculares, como ballet, natação, iniciação a um instrumento musical, ginásio, karaté, informática, entre outras mais ofertas. Em termos de funcionamento, rege-se seguindo valores específicos definidos como os “5 IS”,

valores tão estimados pelo colégio como é referido no PE (2010/2011:3): **instruir** (desenvolver o pensamento crítico e criterioso dos educados); **incluir** (educar para a liberdade, autonomia e aceitação do outro); **inovar** (preparar as crianças para a realidade de um mundo globalizado); **investigar** (preparando o discente a procurar soluções, a resolver problemas que venham a surgir numa vida futura) e **interiorizar** (os valores e virtudes da vida: simplicidade, alegria, amizade, partilha, fraternidade, bondade e concordância). A comunidade educativa do colégio pretende, assim, preparar e instruir a dimensão individual da criança como ser livre, autónomo, responsável, decidido e original.

Em termos de espaço e materiais da instituição, esta é composta por amplos espaços ao ar livre, preenchidos com extensas zonas verdes, de cultivo, mata, jardim e parques de recreio. Ao nível dos equipamentos possui computadores com ligação à internet em 15 salas da instituição, quadros interativos na sala de língua Inglesa e nas salas do 1ºCEB. A nível de outros espaços, destaque-se a existência de uma capela, um ginásio, 5 salas de Jardim de Infância (JI), 2 salas de apoio/recreio ao JI, dormitório, cozinha, dispensa, enfermaria, armazém, casas de banho, salão de festas e reuniões, secretaria, sala de visitas, ballet e piano, gabinete de contabilidade, refeitório, sala de professores/educadores, biblioteca/mediateca, sala de informática, reprografia, gabinetes de apoio, entre outros mais equipamentos.

A sala, onde decorreu o estágio da EPE, dispunha dos necessários equipamentos e materiais de cariz pedagógico-didático: computador com acesso à internet, rádio e vários cds, livros, materiais de construção e seriação de materiais, pincéis, tintas, plasticina, materiais para realização de atividades de colagem, materiais recicláveis (cf. anexo V.II), quadros de organização social do grupo (cf. anexo I.II) e outro pontual material necessário face aos diversificados contextos e circunstâncias repetantes ao processo educativo realizado ao longo do ano.

No respeitante aos órgãos de governo do colégio, estes são personificados pela diretora pedagógica, administradora, entidade titular e direção. A primeira, representa o colégio perante organismos oficiais, instâncias civis e diversos elementos da comunidade educativa; responde pelo

bom andamento da escola, assumindo, também, a responsabilidade da elaboração e eventual alteração do RI. Igualmente, contrata, movimenta e promove todo o pessoal que trabalha no colégio, mantém relações de cooperação entre o JI e o 1º CEB, entre outras mais funções.

A administradora, por sua vez, responsabiliza-se por toda a gestão económica-financeira do colégio, enquanto a entidade titular é responsável por definir os objetivos do colégio e a estrutura orgânica, que adota os demais aspetos fundamentais da sua organização. A direção é constituída pela diretora pedagógica e por dois elementos do corpo docente que tem como principais competência coadjuvar com a primeira no exercício das suas funções, analisar critérios de avaliação e recuperação dos alunos, entre outras funções.

Caracterização sócio-familiar do grupo da EPE e da turma do 1º CEB

Em relação ao contexto sócio-familiar dos alunos do 1º CEB pudemos verificar que, relativamente às habilitações dos pais e das mães dos alunos (cf. anexo VI, gráfico 1 e 2), os pais têm menor grau académico do que as mães, uma vez que há três elementos do sexo masculino com escolaridade inferior ao 7º ano. Refira-se a existência de uma mãe com menor nível de ensino (8º ano), e referente ao ensino superior, cinco mães (22%) e quatro pais (18%) têm licenciatura. As profissões mais comuns referem-se a vigilante, professor (a), empregado (a) de balcão e empregada doméstica (cf. anexo VI, gráfico 5 e 6). De acordo com a «classificação portuguesa das profissões», os pais dos alunos inserem-se nos seguintes grupos: especialistas das profissões intelectuais e científicas, técnicos e profissionais de nível intermédio, pessoal administrativo e similares, pessoal dos serviços, vendedores e operários fabris, dados bem elucidativos quanto à grande heterogeneidade de profissões.

Cerca de 65% dos alunos habita em Santa Marinha, próximo da escola (cf. anexo VI, gráfico 9). Três alunos (13%) têm residência em Canidelo e os restantes pertencem às localidades de Valadares, Rio Tinto, Mafamude e Grijó. Os alunos, não pertencentes a Santa Marinha, deslocam-se para a escola

através de veículo próprio acompanhados pelos pais ou avós.

Em relação ao contexto sócio familiar das crianças da EPE pudemos verificar que, relativamente às habilitações dos pais e das mães das crianças (cf. anexo VI, gráfico 3 e 4), a maioria dos pais possui licenciatura (do grupo das mães 56% atingiu esse grau de ensino e do dos pais 64%). Do grupo das mães há uma que tem mestrado, um pai com o doutoramento e o restante grupo (1.6%) não adquiriu o ensino secundário. As profissões mais comuns no grupo das mães são de professora e no grupo dos pais de empresário comerciante e técnico de informática (cf. anexo VI, gráfico 7 e 8). De acordo com a «classificação portuguesa das profissões», os pais dos alunos inserem-se nos seguintes grupos: especialistas das profissões intelectuais e científicas, pessoal administrativo e similares, pessoal dos serviços e vendedores.

Cerca de 40% das crianças habita em Vila Nova de Gaia, os restantes residem no Porto ou arredores (cf. anexo VI, gráfico 10). A criança que reside mais distante do colégio é de Grijó. Mesmo a residirem próximo do colégio, a maioria dos educandos dirige-se para o mesmo em veículo próprio, acompanhados pelos pais e avós.

Caracterização da turma do 1º CEB

A turma caracterizava-se como um grupo heterogéneo, com níveis de desempenho diversificados e ritmos de aprendizagem específicos. Tratou-se de uma turma de 3º ano, composta por 11 alunos do género feminino e 12 alunos do género masculino, com idades entre os 7, 8 e 9 anos, sendo a aluna de 9 anos repetente. Na condição de futura professora, esta caracterização exigiu-nos ter posto em prática o conhecimento essencial dos estádios de desenvolvimento destes alunos, tendo em consideração os principais teóricos da Psicologia do Desenvolvimento e a caracterização deste período específico que se situa na faixa etária compreendida entre os 7 aos 10 anos. Assim, para Piaget (1985), é o terceiro estágio (operações concretas), entre os 7 e os 11 anos, caracterizado pela ultrapassagem do egocentrismo, formação do pensamento lógico, com o aluno capaz de desenvolver conceitos e de realizar

operações mentais. Como tal, tivemos consciência de que precisávamos dar uma especial atenção ao fator afetivo, na relação a manter com os alunos, indo ao encontro de Moreira (2002) quando referiu que a afetividade deve prevalecer nas relações humanas de modo geral e na escola em particular.

Constatámos, no contacto mantido com os alunos, o indiscutível valor da emoção no processo de desenvolvimento infantil, pelas interações que objetivam não só a satisfação das necessidades básicas, como também a construção de novas relações sociais, com o predomínio da emoção sobre as demais atividades. Tivemos, pois, presente, que as interações emocionais deviam pautar-se pela qualidade, a fim de ampliarem não só o horizonte dos alunos, como levá-los a transcenderem a sua subjetividade e inseri-los em verdadeiras relações sociais. Pautamos, assim, a inter-relação com a turma e com cada aluno em particular de uma forma constante, na sala, no recreio e noutros espaços que, nas palavras de Saltini (1997:89), «essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento».

Neste contexto, considerando estas várias dimensionalidades da personalidade dos alunos, pautámos a nossa ação educativa, no domínio das competências/ conhecimentos, tendo em conta os conteúdos das diferentes áreas curriculares, as metas a atingir e os critérios de avaliação seguidos face às modalidades da avaliação consignadas na lei: diagnóstica, formativa e sumativa do desempenho e rendimento obtido pelos alunos. Assim, em termos gerais, os resultados académicos situaram-se entre os níveis Suficiente e o Muito Bom, com a maioria da turma a obter bons resultados. Na área da Matemática os alunos não demonstraram dificuldades de maior a nível dos Números e Operações, apresentando um raciocínio e um cálculo mental bastante evoluídos, assim como bom raciocínio na resolução de problemas. Apenas dois alunos revelaram algumas dificuldades embora, após devido e ajustado acompanhamento individual por parte da professora e das estagiárias, demonstraram melhoria significativa e com resultados animadores.

Relativamente à área da Geometria, os alunos não demonstraram dificuldades na resolução de exercícios, enquanto, em relação à Organização e Tratamento de Dados, a turma demonstrou algumas dificuldades quanto ao

interpretar, comparar e interligar os dados num gráfico. Tendo em consideração tais dificuldades, processou-se uma atenção especial no sentido de melhoria e, após algum trabalho desenvolvido, esta lacuna foi ultrapassada. Na área de Português, a nível da compreensão oral, os alunos respondiam com facilidade àquilo que tinham ouvido ou tinham lido. Relativamente à leitura, os alunos liam de forma fluente, sem grande dificuldade, com razoável capacidade de compreensão e de interpretação dos conteúdos, objeto da leitura.

Relativamente à escrita, um pequeno grupo ocorria, frequentemente, em alguns erros ortográficos que, depois de serem explicados os casos de leitura e famílias de palavras, referentes ao erro dado, não o repetiam. Relativamente ao Estudo do Meio, os alunos demonstraram bastante interesse pelas atividades, colocando o mais variado tipo de questões, querendo saber mais para além do que consta no programa desta disciplina. No respeitante às Expressões, os alunos ainda demonstraram algumas dificuldades a nível da motricidade fina, mais concretamente a nível do recorte. A nível do desenho, verificou-se uma evolução significativa a nível da criatividade, assim como um grande interesse pela pintura. Relativamente à Expressão Dramática, de início os alunos demonstraram condutas de pouco à vontade e certa inibição com as atividades a serem realizadas e papéis a serem interpretados mas, após esta fase inicial, foram progressivamente adaptando-se.

Caracterização do grupo de crianças da EPE

A sala era constituída por 25 crianças: 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, sendo que as suas idades estavam compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade. Este grupo era heterogéneo, uma vez que cada criança possuía ritmos de aprendizagem diferentes. Na sua maioria tratava-se de um grupo interessado e curioso, revelando desta forma o fascínio pela surpresa e pela novidade, embora nem todas as crianças correspondessem a este padrão. Com a intenção de promover, junto das crianças, aprendizagens significativas e diferenciadas, o educador deve conhecer devidamente o grupo (ME, 1997). Segundo os estudiosos, como Piaget (1985), o desenvolvimento psicomotor,

cognitivo, linguagem e sócio – afetivo permite à criança conquistar determinadas metas que são normais e esperadas. Relativamente ao domínio cognitivo, e de acordo com Piaget (1985) a maioria das crianças deste grupo encontra-se no estágio pré-operatório (2 aos 6 anos) e num subestádio mais desenvolvido, isto é, ao pensamento pré-conceitual (2 aos 3 anos), de caráter simbólico, dando lugar ao pensamento intuitivo (4 aos 6 anos). Um desenvolvimento e organização mental que, a partir dos 4 anos de idade, permite à criança resolver determinados problemas baseados na perceção de dados sensoriais. Trata-se dum subestádio fundamental para o desenvolvimento da criança dado que, na verdade, apesar de ainda não conseguir efetuar operações, a criança já usa a inteligência e o pensamento, organizado através do processo de assimilação, acomodação e adaptação. A criança representa as suas vivências e a sua realidade através de diferentes significantes, símbolos representativos da realidade, dos quais há a destacar: linguagem, desenho, jogo, imagem mental e imitação diferida. Todo o grupo conhecia os números do zero ao dez, conseguindo realizar cálculos simples (cf anexo, grelha de avaliação diagnóstica), dotados de boa orientação espacial que, como é referido nas OCEPE (1997: 73), «(...) pode aprender o que está longe e perto, dentro, fora e entre, aberto e fechado, em cima e em baixo.» São também capazes de formar conjuntos, realizando, bastantes vezes durante as suas brincadeiras, classificar a roupa de adulto e de bebé, os diferentes alimentos entre outros casos. Também são capazes de classificar, de acordo com a sua tonalidade, espessura, intensidade de som, entre outros.

Em termos de aquisição e domínio da linguagem, encontravam-se numa fase de grande exploração, quer física, quer intelectualmente, predispostas e motivadas para experimentar. A linguagem, neste período, começa a ser muito egocêntrica, pouco socializada, ou seja, a linguagem está centrada na própria criança, como acontece muitas vezes na hora de acolhimento, enquanto contam as novidades. Houve um aumento do número de vocábulos, favorecido pela forte motivação de agentes próximos das crianças (pais e educadores), ou seja, quanto mais foram estimulados (canções, jogos, histórias, etc.), melhor desenvolveram a sua linguagem, porque desta forma a criança teve a

oportunidade de experimentar e repetir de forma incessante as palavras que foi apreendendo (cf anexo III.II, 1.5). Em termos gramaticais, as crianças conseguiram compreender ordens dadas em frases na negativa e conseguiram articular bem as consoantes e vogais, construindo frases bem estruturadas. Mesmo assim, houve algumas crianças com dificuldades na fala, principalmente ao empregar o tempo verbal correto. No entanto, com a utilização, repetição e memorização de canções, poemas e lengalengas melhoraram significativamente.

No que se relaciona com o domínio socioafetivo, as crianças gostavam de brincar umas com as outras e, quando em grupo, a maioria delas era seletiva acerca dos seus companheiros. Gostavam de imitar as atividades dos adultos e começaram a aprender, partilhar, aceitar as regras e respeitar a vez do outro. Porém, por vezes ainda sentiam dificuldades em pôr estas regras em prática. No entanto, quando estavam juntos na sala, foram conseguindo resolver alguns dos seus conflitos como, também, já gostavam de estar com os amigos, sentiam saudades quando faltavam, preocupavam-se com o bem-estar dos amigos, quando estes se magoavam, e explicavam aos amigos o que eles não percebiam (cf anexo III.II, 1.6).

No que se relaciona com o domínio psicomotor, indo ao encontro do ME (1997:58), «o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem». Desta forma, todo o grupo teve facilidade em executar jogos de encaixe, manipular adequadamente os diferentes materiais de expressão plástica, recorte, desenho da figura humana, bem como da realidade observada entre outras atividades. Com a elaboração de diversas atividades, as crianças foram adquirindo muitos conhecimentos, desenvolvendo competências essenciais para o seu desenvolvimento.

Intervenção Educativa

Observar/Preparar

A observação, foi o processo mais implementado, dado referir-se a uma técnica privilegiada para o estudo da dinâmica dos comportamentos e das condutas humanas no seu contexto. Como refere Parente (2002: 169), a observação permite-nos «(...) obter informações sobre os interesses e necessidades das crianças; (...) obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou educador sobre as necessárias modificações a implementar». Para Estrela (1986: 48-49), a sua importância é imprescindível e a mais indicada é a usada no meio natural porque «permite a construção do continuum que constitui a ação pedagógica – educativa.» A observação surge, assim, como um método de recolha de dados sobre o qual existem alguns pressupostos, implicando que observar consiste em recolher informação sobre o objetivo a que nos propomos, não devendo formar, à priori, opiniões ou juízos de valor sobre a situação. A observação foi realizada em contextos naturais (na escola), individualizada e em grupo, havendo o cuidado, por nossa parte, de registar tudo o que aconteceu num determinado período de tempo com o intuito de ser documentado. Por sua vez, a observação não foi registada sob a forma de inferências, mas limitou-se a ser factual, não recaindo unicamente na sala de atividades. A observação permitiu-nos, assim, conhecer o contexto socioeducativo dos educandos, avaliar constantemente a relação entre as práticas pedagógicas e a mudança nas atitudes, opiniões e conhecimentos dos alunos/crianças.

Tivemos como preocupação fundamental a precisão da situação, tentando registar os comportamentos e atitudes no seu contexto de ocorrência, para minimizar as dúvidas que porventura surgissem aquando da sua interpretação. Nesta modalidade de observação assumimos, tanto quanto possível, durante as situações, o duplo papel de observador e professor/educador, tendo havido assim, uma observação meramente participante durante o período da prática pedagógica. Neste tipo de

observação, a ação foi orientada para os factos, tarefas ou situações específicas, sendo os comportamentos dos alunos/crianças observados na sala, durante as refeições na cantina, em saídas ao exterior e em espaços como o recreio, o polivalente, entre outros mais. No 1º CEB a observação está inserida num processo de preparação dos conteúdos, dos recursos e do espaço e, como tal, a preparação teve de ser realizada com antecipação adequada e rigor científico para que não se encontrasse erros. Desta forma, foram realizados vários registos de observação, mais concretamente registos de incidente crítico (cf. anexo III.I, 1.4) para compreender em que fase se encontrava esta turma/grupo, quais os seus maiores problemas/dificuldades para que, posteriormente, fosse possível desenvolvermos determinadas estratégias, tendo como ponto de vista melhorar/ultrapassar essas dificuldades (cf. anexo III.II, 1.4). Na maioria dos casos foram realizadas observações diretas /participantes (referida no enquadramento teórico), sob uma observação naturalista, com o intuito de perceber o desenvolvimento do aluno/criança Estes registos permitiram uma posterior planificação, indo de encontro às dificuldades apresentadas pelos alunos/crianças, registadas também nas grelhas de observação (cf. anexo III.I, 1.1) e respetivos critérios de avaliação (cf. anexo III.I, 1.2). Foram igualmente elaboradas várias grelhas de observação, de acordo com a atividade a ser desenvolvida. Para que fosse possível registar todos os momentos, dada a tipicidade própria do contexto naturalista, foi necessário estar atenta a todas as situações que poderiam ocorrer. Nesse sentido, houve o cuidado de estar sempre acompanhada de um bloco de notas e da máquina fotográfica para que nada de relevante passasse despercebido. Nas duas vertentes educativas EPE e 1º CEB, a observação tornou-se crucial, enquanto componente da prática pedagógica, porque só através da informação recolhida é que se constrói a planificação que deve envolver o educando, uma vez que nas palavras de Formosinho (2002:168) «(...) a observação consistentemente realizada poderá permitir obter informações sobre os interesses e as necessidades (...)» dos educandos.

Planear/ Planificar

Durante o período de intervenção no estágio do 1º CEB foram realizadas planificações, semanalmente, que foram de encontro aos conteúdos programáticos, que se encontram em certos documentos referênciais e que serviram de apoio à elaboração destes planos, tais como as metas curriculares, o Currículo do Ensino Básico, as Planificações do Agrupamento e os Programas referentes a cada disciplina deste ciclo de ensino. Houve a preocupação de formular as planificações, de forma clara e precisa, de modo a que soubéssemos, exatamente, o que pretendíamos que os alunos/crianças aprendessem, ao encontro dos seus interesses e motivações. Nas planificações do estágio do 1º CEB, foram incluídos, entre outros, a área curricular abordada, conteúdo programático explorado, os objetivos a alcançar com a proposta da específica atividade, descrição explícita das atividades/estratégias utilizadas, bem como os recursos materiais necessários para a intervenção e avaliação realizada pelos alunos ou pela estagiária. Estas planificações (cf. anexo VII.I) contemplaram, também, como ponto de partida, as opiniões dos alunos, tendo em atenção as suas sugestões de propostas de atividades a realizar na semana seguinte (cf. anexo VIII.II, fig. 23). Ao longo do período de estágio do 1º CEB ocorreram algumas alterações da planificação, fazendo uma descrição mais detalhada das atividades a realizar, a descrição do tipo de estratégias que se iria implementar - que inicialmente eram praticamente nulas - e quanto ao tipo de atividades propostas, as quais tiveram em consideração as opiniões dos alunos, debatidas na avaliação semanal realizada pela turma (cf. anexo VII.I, fig. 22). Estas atividades foram adotando um caráter mais lúdico, gerador de um maior empenho na realização das mesmas por parte da turma. De realçar, também, que estas planificações não foram seguidas de forma rigorosa, em espírito com as sugestões propostas pelo MEM, sendo várias vezes necessário fazer um ajuste das mesmas, face a novas necessidades, interesses e motivações demonstrados pelos alunos.

Os projetos realizados pelos alunos do 1º CEB foram, igualmente, objeto de planificação, com uma grelha afixada numa parede (cf. anexo IX, fig. 26 e 27), onde poderiam acrescentar os dados mais relevantes: elementos que

formavam o grupo, tema/tópico do projeto, data de início e de fim, com apresentação à turma. Assim, foi possível que todos os alunos tivessem conhecimento do trabalho desenvolvido pelos seus colegas assumindo, nesta situação, estarmos perante uma educação participada e partilhada com a turma e os grupos a trabalharem em conjunto, em colaboração e em cooperação. Para que os alunos se sentissem integrados na organização do tempo e espaço foi realizado um quadro de tarefas (cf. anexo I.I, fig. 5) em que grupos de dois elementos se responsabilizavam por uma determinada tarefa. Este quadro era alterado, semanalmente, para que todos os alunos tivessem o mesmo tipo de oportunidades. Uma das tarefas tinha como objetivo apoiar os colegas, que demoravam mais tempo a realizar certas atividades, tendo-se verificado que, com esta proposta de trabalho, os alunos começaram a ter uma postura diferente, testemunhada pelo apoio interativo. (cf. anexo XIX, fig. 107)

No estágio da EPE, as OCEPE (ME, 1997) foram o ponto de apoio para a nossa prática pedagógica, considerando que o educador é o construtor e o gestor do seu próprio currículo, atendendo aos saberes das crianças, das suas famílias e às solicitações da comunidade e de outros níveis educativos. Pensamos que a planificação é um processo pedagógico indispensável para aprendermos e exercitarmos a nossa ação educativa, dado que nos vai permitir ter a capacidade de perceber as necessidades das crianças, os seus interesses e motivações e agir tendo em consideração as suas vontades. Sabendo que a nossa ação educativa, como estagiária, seria desenvolvida em contexto, a planificação da prática pedagógica foi ao encontro de sabermos repensar os modos de ação a serem desenvolvidos, diariamente, com as crianças, a partir dos princípios básicos que sustentam a aprendizagem ativa proposta por Hohmann & Weikart (2011: 5) e que devem respeitar as «interações positivas adulto/criança, ambiente de aprendizagem agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa». A planificação serviu-nos então com um processo, um instrumento orientador do trabalho e, assim sendo, o que fundamentou a planificação das atividades foi a orientação destas para os conteúdos, para o que era considerado importante que as crianças aprendessem (saberes) e

aprendessem a fazer (competências).

Como documento funcional, a nossa preocupação centrou-se na preparação das atividades que considerámos mais indicadas para o desenvolvimento global das crianças. Após reflexão, a partir do referencial teórico High-Scope, procurámos assumir uma postura centrada na escuta das crianças, sobre o que lhes interessava conhecer, planificando com elas (cf. anexo VIII.II). Considerámos pois a planificação como um importante momento de reflexão na sala, no sentido de proporcionar momentos cheios de significado para todos os intervenientes. Para tal, revelou-se importante a observação e a escuta das crianças, de forma a ajudá-las a serem capazes de decidir, optar, seleccionar os materiais, repartir as tarefas e responsabilidades, respeitando os seus gostos, as suas capacidades e registando as experiências que vão realizando. Sabendo que a planificação de atividades nasce da intencionalidade educativa do trabalho do educador, as planificações realizadas semanalmente tiveram em atenção as áreas de conteúdo desenvolvidas em cada atividade, as intenções pedagógicas, os recursos materiais e humanos disponíveis e as estratégias utilizadas para algumas atividades (cf. anexo VII.II). No final do estágio realizou-se uma rede curricular que contemplava todas as atividades realizadas durante todo o período do estágio (cf. anexo VII.II).

A planificação permitiu-nos pensar e repensar as atividades, procurando novos significados na nossa prática pedagógica, com ênfase e relevância para a assembleia semanal em que as crianças referiam o que gostariam de fazer na semana seguinte e, de acordo com as suas sugestões, a educadora e estagiária diversificaram os métodos para que a atividade em concreto fosse um meio da criança desenvolver a sua aprendizagem, criatividade e autonomia. Após a assembleia, na semana seguinte, a estagiária afixava na sala uma planificação com desenhos, para que as crianças conseguissem perceber o que iriam desenvolver durante aquela determinada semana (cf. anexo VII.II). Na segunda-feira, na hora de acolhimento, a estagiária perguntava às crianças que atividades eram aquelas, lembrando o que foi debatido durante a assembleia e explicando, em caso de dúvidas, o que iria decorrer durante essa semana.

Invocando Hohmann & Weikart (2011: 247), «ao fazer planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, as crianças pequenas aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas». Em sala, este trabalho também foi desenvolvido uma vez que, após a realização da atividade, as crianças refletiam sobre o decorrer da mesma. Assim, nesta fase, através do planeamento possibilitou-se que a criança definisse um problema ou objetivo, imaginasse e antecipasse ações, expressando intenções e interesses pessoais, transformando as intenções em propósitos, deliberando e realizando modificações permanentes. Numa palavra, este planeamento tornou-se importante porque encorajou a criança a articular as suas ideias, escolhas e decisões, promovendo a autoconfiança e o seu sentido de controlo, envolvendo-se e complexificando progressivamente as suas ações.

Agir/Intervir

Considerando os contextos diversificados das situações de ensino e aprendizagem, a nossa atuação pautou-se pela flexibilização da intervenção pedagógica (pedagogias diretiva, não diretiva e relacional), quer na utilização de metodologias de ensino, como quanto aos materiais utilizados. Assim, os modelos pedagógicos foram utilizados de forma adequada, consoante os diversos contextos inerentes aos conteúdos a serem explorados e estratégias insertas na planificação. Igualmente, primámos pelo recurso à pedagogia relacional, tentando estabelecer na sala um ambiente de discussão e construção de novos conhecimentos, estabelecendo interações com os alunos/crianças, compartilhando aprendizagens, aquisição de conhecimentos e comungando esforços no cumprimento de tarefas. A intervenção realizada ao longo destes estágios pautou-se e foi sempre direcionada de forma a agir de acordo com os interesses e motivações dos alunos/crianças e com as diretrizes curriculares vinculadas. De uma forma muito pertinente, referimos as motivações dos educandos, não só em relação à escola, como em relação a si

próprios enquanto alunos/crianças, nomeadamente quanto à aquisição de conhecimentos, como ao desenvolvimento do seu bem-estar emocional e expectativas positivas no respeitante ao sucesso pessoal, social e cognitivo.

Neste espírito, o uso de instrumentos de organização social no estágio do 1º CEB (quadro de presenças, de tarefas, calendário mensal, regras da sala, entre outros) foi algo que se teve desde o início do ano letivo. Estes estiveram sempre presentes na organização do quotidiano da turma, como imprescindíveis para o trabalho dos alunos e da professora, assim como para a gestão do ambiente social, permitindo resolver problemas em grupo, desenvolver o sentido do tempo, a continuidade, o sentido de responsabilidade e de autonomia. A organização do espaço de sala, ajustado às necessidades e interesses dos alunos foi prática contínua para uma maior motivação e aprendizagens mais significativas. Em contexto do 1º CEB, o facto de termos lecionado alunos no 3ºano - todos eles tendo obtido sucesso nos anos anteriores, à exceção de uma aluna - contribuiu para constataremos as suas motivações intrínsecas e sentimento de confiança de obterem continuidade do sucesso. Dado a íntima relação entre o autoconhecimento e rendimento escolar destes alunos, verificámos um acréscimo da sua autoestima notando-se, igualmente, no âmbito das relações interpessoais, uma interação mais amistosa com os colegas e professores. Foi possível explorar determinado tema, respeitando os esforços convergentes contemplados na abordagem interdisciplinar dos variados conteúdos abordados, explorando o mesmo tema de forma diferente nas diversas áreas existentes. O recurso e utilização da interdisciplinaridade foram uma mais valia de qualidade no tratamento de temáticas afins, ou similares, em diversas áreas, proporcionando trabalhar em conjunto sobre o mesmo tema. No fundo, tentamos promover a interdisciplinaridade através da exploração de práticas pedagógicas diferenciadas, materializadas com a realização de atividades na sala de aula de forma dinâmica e numa perspetiva de desenvolvimento articulado das competências essenciais e específicas que lhe estavam associadas, como é o exemplo da abordagem dos meios de transporte, dos meios de comunicação, a história de Picasso entre outros mais (cf. anexo X). Durante as primeiras

semanas recorreu-se a algumas atividades lúdicas, com resultados bastante positivos no respeitante à motivação dos alunos e, como tal, começou-se a recorrer a este tipo de metodologia de forma mais sistemática, tendo em consideração as opiniões obtidas nas avaliações semanais realizadas pelos alunos. Conforme referido no enquadramento teórico «O jogo deve ser interpretado (...) com fins pedagógicos, enquanto instrumento indispensável no processo educacional dos alunos, graças aos contactos que eles estabelecem com os objetos e as pessoas que as rodeiam, aos quais se sente ligado». A título exemplificativo, foram realizadas atividades como o jogo da glória do cálculo mental (cf. anexo XI.I, fig. 47), loto do cálculo mental (cf. anexo XI.I, fig. 48), o jogo da memória do cálculo mental (cf. anexo XI.I, fig. 49), o jogo “a caixa das surpresas” (cf. anexo XI.I, fig. 50), dominó das operações (cf. anexo XI.I, fig. 51), o jogo de tabuleiro do sistema digestivo (cf. anexo XI.I, fig. 52), o jogo de cartas da divisão e da multiplicação (cf. anexo XI.I, fig. 53), entre muitas outras atividades. Estes jogos foram realizados ou em pequeno grupo (cf. anexo XI.I, fig. 54) ou individualmente (cf. anexo XI.I, fig. 55). No estágio da EPE também foram realizados vários tipos de jogos, como da memória (anexo XI.II, fig. 61) puzzles, jogos relacionados com a metodologia de projeto vivida em sala (as Profissões e o Elmer) (cf. anexo IX.II) que levaram a criança a desenvolver novas aprendizagens nas mais variadas áreas de conteúdo.

Quaisquer que sejam as teorias, modelos e orientações respeitantes à área da ação/intervenção no contexto dos vários níveis educativos, requer-se como fundamentação básica todo um trabalho proveniente de inúmeras pesquisas (cf. anexo XII.II) em multifacetadas áreas envolventes e direcionadas para o mundo da educação.

Foram implementadas, também, diversas atividades durante o estágio do 1º CEB, nas áreas de Expressão Plástica em atividades de pintura (cf. anexo XIII.I, fig. 67 e 68), recorte e colagem (cf. anexo XIII.II, fig. 69) e modelagem (cf. anexo XIII.II, fig. 70); Expressão Musical, em canções cantadas pelos alunos ou o bingo dos instrumentos musicais (cf. anexo XIII.I, fig. 71) e Expressão Dramática através do ensaio e apresentação da peça do Dia dos Direitos Humanos, dramatização da Lenda de Gaia (cf. anexo XIII.I, fig. 72)

com manifesto interesse, participação e envolvimento por parte de todos alunos. Todas estas áreas, tendo por objetivo a dimensão artística do aluno, permitiram reforçar a vertente emotiva e afetiva dos alunos, elevando a sua autoestima através de multifacetadas expressões da sua criatividade e imaginação. Na verdade, e de uma forma especial, através da pintura, da modelagem, da música e do teatro, os alunos exprimiram os seus sentimentos, ideias e emoções, a partir de uma forma diferente e motivadora de explorar e incentivar a capacidade de comunicação através dessas diversificadas áreas de expressão. Pudemos, assim, registar a exteriorização espontânea da personalidade dos alunos, das suas vivências de pendor afetivo e emotivo graças aos diversos meios de expressão que puderam dispor e usufruir. Uma referência especial para a área da Expressão Plástica é o uso de tintas, técnica com grande impacto na turma, pelo facto de ser um material com o qual os alunos já não estavam habituados a utilizar.

Relativamente a Português, estimulámos a escrita criativa, através da escrita de acordo com imagens sorteadas, recorrendo, entre outros, ao lançamento de dados (cf. anexo XIV, fig. 82 e 83), o reconto da história de uma mala misteriosa (cf. anexo XIV, fig. 85) e criar uma dada história com outro final. Através da escrita criativa os alunos deram azo à sua imaginação, onde puderam afirmar a sua maneira de ser, o seu imaginário, a sua identidade, construindo uma relação equilibrada entre o saber ensinado e a escrita escolar. Foi possível, assim, proporcionar um conjunto de atividades de escrita que estimulasse a imaginação e criatividade, no sentido dos alunos desenvolverem destrezas de leitura e pensamento. Tentámos utilizar a escrita criativa como uma das dimensões da didática da escrita em concordância com as outras dimensões, caso do conhecimento sobre os textos, técnicas de escrita, entre outras mais iniciativas. Nesta aposta da escrita criativa tentamos manter uma atitude positiva em relação ao trabalho dos alunos, criando uma atmosfera em que os alunos se sentissem à vontade para se expressarem livremente. Relativamente ao Estudo do Meio foram abordados os conteúdos programáticos, de forma lúdica, utilizando materiais construídos, instrumentos do quotidiano, uso de materiais didáticos (anexo XVI) e recorrendo a

dramatizações realizadas pelas estagiárias. Através das observações concluiu-se que estes alunos sentiam muitas dificuldades em exprimir as suas emoções, refugiando-se uns dos outros e tentando não comunicar o que os abalava. Realizámos, também, algumas atividades contextualizadas na vertente das emoções, com a finalidade dos alunos virem a lidar melhor com o domínio das suas. Testemunho dessas iniciativas traduziu-se pela elaboração de uma máscara (cf. anexo XVIII, fig. 100), que transmitiria a sua maneira de ser, a identificação de emoções em dadas histórias e a exploração das mesmas, abordagem do que lhes «ia na alma», através da exploração da história o “Pássaro da Alma” e a criação de pássaros que transmitiam o que lhes «ia na alma», tanto as emoções/sentimentos positivos como aqueles menos positivos (cf. anexo XVIII, fig. 101 e 102), bem como a verificação dos sentimentos contidos numa dada história (cf. anexo XVIII, fig. 103). No contexto do estágio em EPE, todas as áreas de conteúdo foram abordadas, das mais diversas formas. Assim, tivemos a oportunidade de desenvolver atividades que desenvolvessem o cálculo mental, problemas simples do quotidiano, identificar semelhança/diferenças entre objetos, aprender novo vocabulário e saber utilizá-lo em contexto corrente, entre outros. De uma forma especial, há a realçar a aposta no domínio das Expressões, cuja exploração obedeceu a diversificadas perspetivas e dimensionalidades, em termos de empenho e criatividade por parte de todos os envolvidos. Assim, no respeitante à área da Expressão Musical, para além da aprendizagem de novos temas musicais adequados ao interesse e motivação das crianças (cf. anexo XIII.II, fig. 73), incidiu-se, durante as aulas semanais de música, com um professor especializado na área, em pormenores relacionados com iniciação elementar relacionada com esta área (cf. anexo XIII.II, fig. 74). Relativamente à Expressão Plástica, uma atenção especial para as atividades de pintura, recorte, colagem e modelagem (cf. anexo XIII.II, fig. 77 e 78). No respeitante à Expressão Dramática explorou-se, preferencialmente, a dança, bem como um relevo especial à interpretação de personagens fictícias em pequenas peças de teatro, com recurso, ou não, a vários instrumentos (fantoques, roupas) (cf. anexo XIII.II, fig. 80 e 81). Finalmente, na área da Expressão Motora há a

sublinhar as sessões de movimento (cf. anexo XIII.II, fig. 79), jogos e atividades que exploravam a motricidade fina/grossa, entre outros.

Realtivamente à “Hora do conto” (cf. anexo XV), esta atividade foi sempre desenvolvida, tendo em consideração o maior e variado tipo de instrumentos, como fantoches, sombras humanas ou chinesas, caracterização de uma dada personagem, recurso ao uso das novas tecnologias, pelo facto de, por vezes, a leitura ser vista como algo maçador, de aborrecimento. Porém, como refere Villardi (1999: 13) «(...) a leitura pode ser vista como um espaço privilegiado, a partir do qual tanto é possível refletir o mundo, quanto afastar-se dele, buscando na literatura aquilo que a vida nos nega, quer sob a perspetiva da realidade, quer sob a da fantasia. Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda a vida». As histórias, por sua vez, despertam o imaginário e as emoções da criança, bem como participam na estruturação da sua personalidade, quando ela reelabora a sua história pessoal. É através das histórias que ela pode descobrir outros lugares, saber de outras maneiras de ser e de agir (Abramovich, 1991).

Também realizámos algumas atividades experimentais para que a criança tivesse um maior conhecimento do mundo que a rodeia (cf. anexo XVII) porque, segundo o ME (1998: 80), «(...) mais ou menos relacionada com o meio próximo, aponta para a introdução de aspetos relativos a diferentes domínios de conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física, a química e a biologia... que, mesmo elementares e adequados as crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico.» Todo este trabalho foi desenvolvido tendo em consideração a utilização da teoria construtivista, indo ao encontro de Cardona (2002), citado por Craveiro (2007:85), ao afirmar que existem «diferentes formas de ser educador», com cada um a adequar a sua prática ao contexto onde se encontra inserido. Neste sentido, atribuíu-se um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens da criança pela conquista e pela sua própria ação. A aprendizagem ativa facilitou, assim, o sucesso do educando, pois este sentiu-se mais motivado de aprender por si só, pela descoberta e pela procura da resposta à questão que o inquietava. Como tal, durante a

intervenção educativa aplicou-se uma pedagogia ativa e participativa, defendendo-se assim uma teoria construtivista onde a criança foi interveniente no seu processo de aprendizagem.

Relativamente à aprendizagem cooperativa, uma vez que nas primeiras observações foi um dos principais problemas detetados no estágio do 1º CEB, apercebemo-nos que tínhamos que criar estratégias que fizessem com que os alunos aprendessem a trabalhar em grupo, respeitando as diferenças dos outros (cf. anexo XIX, 1.1). A importância da aprendizagem cooperativa, tão bem referida e sugerida pelo MEM, deu-nos resultados bastante positivos, a partir da motivação e satisfação expressas pelos alunos nos trabalhos realizados em situação cooperativa, desenvolvendo o espírito de colaboração e de ajuda mútua, longe de idênticas condutas, habitualmente expressas aquando em situações onde prevalecia a competitividade. Pudemos, assim, constatar um maior nível de autoestima nas situações em que os alunos experienciaram aprendizagens cooperativas, tendo como ponto referencial e comparativo as aprendizagens individualizadas. Tratou-se de momentos potenciadores para a formação de um espírito mais cooperativo e altruísta dos alunos revelando, nestas situações de trabalho em grupo, atitudes mais positivas aquando de ocorrências de conflito, assim como proporcionaram o desenvolvimento de um melhor relacionamento com os colegas (cf. anexo XIX, fig. 104), pondo à prova os seus pontos de vista, capacidades de iniciativa, criatividade e uma mais rica motivação individual.

Para concretizar este intento propusemos, logo de início, trabalhos realizados em grupo (cf. anexo XIX, fig. 105 e 106), com posterior autoavaliação, sendo expostos para toda a turma. O representante de cada grupo explicaria quais as estratégias de trabalho utilizadas, de forma a perceberem qual a melhor estratégia a utilizar. Estratégias e procedimentos foram implementados em intervenções seguintes, com novo recurso ao mesmo género de trabalho colaborativo, com outros elementos de grupo e, de dia para dia, os alunos foram abolindo os seus preconceitos, começando a trabalhar em equipa e apoiando aqueles que tinham mais dificuldades.

Também foi proposto a esta turma a exploração de alguns projetos.

Assim, os alunos criavam grupos de acordo com os temas que fossem mais do seu interesse e em conjunto pesquisavam sobre o mesmo e expunham aos restantes colegas da turma (cf. anexo IX.I).

Em contexto do estágio em EPE, também se desenvolveu algum trabalho, tendo em consideração a Metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que as crianças manifestaram interesse em aprofundar os seus conhecimentos relativamente às profissões. Cada criança pesquisava (cf. anexo XII.II), em casa, a profissão que quer ser um dia, e expunha aos seus colegas as conclusões a que chegaram. De acordo com os interesses das crianças, e mesmo dos seus pais, algumas das profissões foram exploradas de forma mais concreta. (cf. anexo IX.II)

Utilizou-se instrumentos didáticos para o desenvolvimento de certas atividades como, por exemplo, «as malas que contam histórias», iniciativa com adesão bastante positiva por parte da turma/grupo. Abordou-se o misterioso e os sentimentos (cf. anexo XIV, fig. 85) com duas diferentes malas, que criaram uma grande motivação e uma maior abertura para exploração destes conceitos.

De salientar momentos marcantes vividos, nomeadamente protagonizados pelo envolvimento da família na escola e em atividades realizadas em casa com os pais. Para além do devido acompanhamento e contactos mantidos com a professora/educadora sobre o desenrolar da vida escolar dos seus educandos - conforme referido na abordagem teórica, aquando da descrição da relação escola / família - a participação e envolvimento dos pais nas diversificadas atividades da escola foram uma constante, postura habitual também testemunhada aquando das iniciativas constantes no PAA, nomeadamente aquando dos tradicionais eventos que a escola promove. Do estágio do 1º CEB, destacamos, entre outras, a construção de meios de transporte com material reciclável, um mealheiro com material reciclável (cf. anexo XX, fig. 108), a caracterização das personagens para a apresentação cénica no dia dos Direitos Humanos (cf. anexo XXII.I), bem como o estudo das falas expressas por cada personagem. Já no estágio em EPE destacámos as pesquisas efetuadas (cf. anexo XII.II). sobre as

profissões que as crianças mencionaram querer ter no futuro, a partir da observação de algumas no seu contexto familiar e perçecionadas, de forma especial, através dos mass media. Este tipo de propostas pontenciaram, igualmente, momentos de encontro e de partilha de saberes, a propósito das profissões, com presença de alguns dos pais na sala, explicando as suas profissões, com descrição pormenorizada do tipo de trabalho exercido, materiais utilizados e pequena demonstração do seu estatuto e papel profissional (cf. anexo XIX.II). Outro trabalho desenvolvido prendeu-se com o projeto «Elmer vai para casa», em que cada criança teve a oportunidade de levar uma saca com um peluche, tal como o Elmer, e uma capa. Ao levarem para casa, a família da criança ficou encarregada de completar a história apresentada anteriormente, deixando sempre o final em aberto, com a criança a ilustrar essa mesma história. Nos dias seguintes, procedimento igual com outras crianças, com as últimas crianças a dar um final à história, sendo que todas dariam uma nova história para o Elmer. (cf. anexo IX.II, 1.2). De referir, igualmente, a realização de atividades com a comunidade exterior, com os alunos do 1º CEB, em visitas de estudo como a ida ao Hipermercado (cf. anexo, XXI.I fig119 a 120) para a realização de atividades sobre a importância de uma alimentação saudável e a visita à sede do “Jornal de Notícias” (cf. anexo XXI.I, fig. 122, 123). No estágio da EPE tivemos a visita ao Museu das Marionetas e a um Parque de Diversões (cf. anexo XXI.II). Sabemos que as visitas ao exterior não promovem, por si só, a aprendizagem (apesar da variedade e diversidade de estímulos), mas têm o condão dos educandos vivenciarem experiências educativas em contextos distintos da sala, em ambientes não formais, apresentadas de forma diferente e favorecendo condições propícias de aprendizagem. Julgámos que as visitas de estudo foram proveitosas, atendendo à devida e cuidadosa preparação das mesmas, visando os objetivos que pretendemos desenvolver. Desta forma, constatámos o valor e importância das mesmas, a partir da participação, envolvimento e motivação dos educandos, com aquisição de novos conhecimentos em diferentes e diversificados contextos de espaços, pessoas e acontecimentos significativos. Consideramos, pois, que a utilização de visitas de estudo ocorreu

como alternativa aos contextos escolares, no desenvolvimento de competências e na construção de conhecimentos desenvolvidos em grupo. Estes momentos foram propícios, também, para os alunos/crianças desenvolverem capacidades como a criatividade, linguagem, comunicação e resolução de problemas. Foram simultaneamente, momentos especiais para exercitarem competências de autonomia e responsabilidade, numa atmosfera de prazer e de diversão. Finalmente, é relevante realçar a colaboração, em articulação, entre o EPE e o 1º CEB. No estágio do 1º CEB, esta articulação decorreu durante os ensaios e na apresentação da peça de teatro, dedicada aos avós dos alunos/crianças, no dia dos Direitos Humanos. (cf. anexo XXII.I). Já no da EPE, processou-se na visita do grupo de 4 anos a uma sala do 1º CEB, para que pudessem observar o trabalho desenvolvido e o ambiente em que trabalha uma professora. Também tiveram a oportunidade de contactar com alunos do 4º ano, na sua visita à nossa sala, para desenvolverem em conjunto o mais variado tipo de experiências (cf. anexo XXII.II).

Avaliação

Em qualquer prática educativa torna-se indispensável assegurar a consistência entre os processos de avaliação com as aprendizagens e competências pretendidas, recorrendo-se à utilização de métodos e instrumentos de avaliação diversificados e ajustados às diferentes tipologias e especificidades de aprendizagens e atividades/tarefas realizadas. Colocamos, pois, na situação dialética de avaliador / avaliado em contextos escolares, em que assumimos estatutos e respetivos papéis: enquanto professora/educadora que avalia e estagiária sujeita a avaliação. A avaliação, na sua conceção geral, surge como parte indispensável na aquisição, processamento, consolidação dos saberes e competências porque, como a propósito referiu Boas (2006:25), «a aprendizagem e a avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre a ajudar a aprendizagem». Neste espírito, avaliar, no contexto educativo, direciona-se prioritariamente para «os processos e os efeitos, que implica tomar consciência da ação para adequar o

processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução» (ME, 1997:27).

A nossa avaliação e respetiva reflexão sobre a prática adotada, quanto a critérios e instrumentos, foram uma constante, numa inter-relação entre as reflexões teóricas com as práticas, como também as respetivas avaliações da semana de intervenção (cf. anexo III.I, 1.5 e anexo III.II, 1.7), tendo em consideração o desenvolvimento integral dos alunos/crianças. Nas palavras de Boas (2006:18), a avaliação «(...) é importante porque dá hipóteses ao professor de conhecer mais amplamente cada aluno: as suas necessidades, os seus interesses, as suas capacidades». Neste sentido, temos a referir a realização de avaliação diagnóstica em ambos os estágios, dirigida aos educandos, através da realização de listas de verificação (cf. anexo XXIII.I, 1.1) preenchidas nas primeiras semanas de estágio e tendo como ponto de vista compreender o nível de desenvolvimento de cada aluno/criança, de forma a intervir colmatando estas dificuldades iniciais evidenciadas. Ao longo da prática deu-se a conhecer aos alunos do 1º CEB os critérios em que iam ser avaliados, possibilitando-lhes um maior empenhamento nas tarefas, uma vez que estavam envolvidos no processo de avaliação. Os alunos do 1º CEB também realizaram registos de avaliação, semanalmente, sobre determinadas atividades, através da autoavaliação (cf. anexo XXIII.I, fig. 141), refletindo o seu empenho na atividade proposta, com reflexão sobre o sucesso ou insucesso das estratégias desenvolvidas e materiais construídos. Para que os alunos fossem parte integrante no processo de avaliação e, como tal, a sua envolvimento foi crucial para que tomassem consciência daquilo que conseguiam ou não realizar e do que ainda tinham a melhorar.

Ao longo do estágio do 1º CEB processou-se a avaliação formativa, permitindo verificar as dificuldades dos alunos no decorrer de todo o processo de aprendizagem pois, desta forma, segundo Perrenoud (citado por Pais e Monteiro, 2002:45) «(...) coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram».

Durante ambos os estágios foram realizadas grelhas de avaliação e

respetivos critérios de avaliação de forma a compreender se os alunos/crianças tinham atingido ou não estes objetivos (cf. anexo III.I, 1.1 e 1.2 e anexo III.II, 1.1). Há a destacar, igualmente, a elaboração de várias avaliações, em cada semana de intervenção, abordando conteúdos aferidos à constante melhoria da intervenção, envolvendo os aspetos positivos e menos positivos, tendo como objetivo a utilização de alterações e/ou novas estratégias a adotar-se para a melhoria da prática de intervenção. No estágio do 1º CEB outros instrumentos foram utilizados no sentido de avaliar a nossa prática, nomeadamente grelhas de autoavaliação mensais, com os critérios definidos pela supervisora responsável de estágio.

Também foram realizadas grelhas de observação individuais, do desempenho de estagiária (cf. anexo XXIII.I, 1.2) e pela professora cooperante, sobre a nossa intervenção, sendo possível apercebermo-nos dos pontos positivos a manter e consolidar, assim como a tomada de conhecimentos negativos, com o fim de melhorar, alterando e ou modificando as estratégias utilizadas. É de referir que os alunos da turma também foram avaliadores das práticas de intervenção das suas estagiárias. Tiveram a oportunidade de descrever, de forma anónima, dando-lhes liberdade total na produção escrita, em que teriam que colocar o que tinham mais ou menos gostado desta prática educativa. (cf. anexo XXIII.I, fig. 142 e 143). Em relação ao estágio na EPE, a temática da avaliação, face às mudanças significativas processadas nas últimas décadas, em nome do pleno desenvolvimento e formação das crianças, exigiu dos educadores uma maior atenção a esta dimensão do processo educativo. O conceito de avaliar, no contexto educativo, direciona-se prioritariamente, segundo as OCEPE (1997: 27), para «os processos e os efeitos, que implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução» e, segundo a circular nº17/DEPEB/2007, ao permitirem «uma recolha sistemática 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». Como tal, em ambos os estágios, a

avaliação implicou adequarmos o processo educativo, ajustar metodologias e recursos de acordo com as necessidades e interesses dos educandos, as características do grupo/turma e a sua evolução. Como é referido na abordagem High/Scope de EPE, para Hohmann & Weikart, (2011: 8) «avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto».

Por essa razão, a preocupação com a avaliação na EPE conduziu à elaboração de diversos documentos oficiais no sentido de orientação e de apoio aos educadores, de forma à utilização de procedimentos de avaliação. Indo de encontro ao proposto pela abordagem EPE High/Scope há a relevar, igualmente, a importância do recurso a todo o tipo de registos dado que, conforme referem Hohmann & Weikart, (2011: 8), é necessário que «em cada dia os membros da equipa reúnem informação válida sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário de notas ilustrativas, apoiando-se naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças». Há a realçar, de uma forma especial, o recurso à construção de portefólios, utilizando-os como um importante instrumento de trabalho e de avaliação na nossa prática pedagógica.

No decorrer das atividades foi necessário avaliar «os processos e os efeitos, que implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução» (ME, 1997:27). No estágio da EPE, o portefólio possibilitou-nos que, através dos trabalhos realizados, fosse visível o desenvolvimento assim como a aquisição das aprendizagens e conhecimentos a atingir. Assim, a experiência da construção do portefólio de uma criança permitiu-nos experienciar o resultado de um trabalho comum, caracterizado por um carácter contínuo, sistemático e organizado de trabalhos, aprendizagens, vivências, registos, relatos, entre muitas outras atividades realizadas e consideradas significativas.

Em termos mais precisos, o portefólio possibilitou-nos poder verificar os trabalhos realizados pelas crianças ao longo de um determinado período de tempo, obtendo dados e informações sobre o seu desempenho e

desenvolvimento nas diversificadas vertentes da sua personalidade, fosse a nível cognitivo, emocional, afetivo. (cf. anexo XXIII.II, 1.3).

Relativamente à organização do ambiente educativo, há a realçar o cuidado e atenção prestados à organização e gestão do espaço sala (áreas, materiais), tendo em consideração a motivação extrínseca que representam para o sucesso do trabalho individual e em grupo dos alunos/crianças. O espaço físico dos dois estágios ofereceu, quanto a nós, oportunidades para o aluno/criança realizar as suas atividades, face aos requisitos anteriormente descritos, assim como tratar-se de locais de fácil acesso, dotados com equipamentos adequados às necessidades, interesses e competências das crianças/alunos. Como tal, pensamos termos usufruído de condições ideais, em termos organizativos (cf. anexo XIII.II, 1.4).

Como único senão a apontar, sobre a sala onde decorreu o estágio da EPE, anotámos o facto da não existência de um sistema que limitasse o número de crianças a frequentar determinada área, originando que estivessem sempre a brincar com os mesmos colegas, nas mesmas áreas. Elaborou-se, assim, umas medalhas, estipulando o número de crianças em cada área e um quadro onde teriam que marcar a área pretendida (cf. anexo I.II, fig. 12). Assim, no final da semana, refletíamos em conjunto, com as crianças a optarem por outras áreas, diversificando assim as suas escolhas.

Relativamente à sala onde decorreu o estágio do 1º CEB, devido ao fator indisciplina alterámos o local das mesas. Como essa alteração não produziu os resultados esperados, face a um aumento de distração, voltámos a colocar as mesas conforme estavam inicialmente, trocando alguns alunos de lugar. Tal aposta originou uma melhoria significativa do comportamento dos alunos.

Considerações finais

A título de considerandos finais acerca dos estágios realizados, em contexto de codocência, em EPE e do 1º CEB, considerá-los como inquestionáveis mais valias na nossa formação científico-pedagógica, bem como tempo significativo de acréscimos aos conhecimentos e formação adquiridos ao longo do nosso percurso académico. No fundo, podemos falar do culminar da fase propedêutica e introdutória ao ingresso profissional na carreira docente, embora entendendo esta formação inicial para a obtenção da profissionalização como um momento difícil, trabalhoso, embora deveras relevante pelo peso que personifica para o futuro. Assim, como experiência pessoal inédita, reconhecemos, de início, a consciência de enfrentar muitas dificuldades face a limitações em vários âmbitos, acrescidas pela singularidade dos diversificados contextos e situações em que se processaram os estágios, especificidade dos dois níveis de ensino, bem como quanto às características do público-alvo. Tentamos direcionar a nossa ação educativa indo ao encontro do espírito da circular nº17/dsdc/depeb/2007, quando refere que «a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino». Na verdade, a constatação de diferentes níveis de ensino e currículos, faixas etárias e níveis de desenvolvimento dos educandos, identidade específica das escolas e agrupamentos, desconhecimento sobre a caracterização das famílias, tipo de envolvimento parental e da restante comunidade, foram constrangimentos com que deparamos inicialmente, embora com consciência que, com o tempo, iríamos ultrapassar esses estados menos positivos. Citando Serra (2004: 76), «a articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte da função da outra». A título de balanço dos estágios, propriamente dito, temos de salientar, antes de mais, as dificuldades normais face aos conteúdos científicos respeitantes às aprendizagens e pedagogias aferidas ao 1º CEB e EPE.

Tivemos, pois, um cuidado e atenção especiais com a revisão de literatura respeitante às vertentes científica e pedagógica, assim como o conhecimento da legislação oficial sobre o ensino em geral e, nomeadamente, em relação a estes níveis de ensino, inserta nas orientações devidamente sugeridas e propostas em diversificados documentos. Contámos, como muito gratificante, os conselhos e sugestões colhidos junto de profissionais (com saberes e competências adquiridos ao longo de uma grande experiência docente), assim como, de forma empática, com o contínuo apoio, colaboração e incentivo das professora e educadora coeoperantes e orientadora de estágio.

Conforme observação realizada sobre a organização dos ambientes educativos (no tocante às vertentes de materiais, equipamentos, atividades e espaço físico), pudemos constatar condições de qualidade, proporcionadoras de um desejável ambiente seguro e cómodo. Com efeito, a boa gestão e organização dos espaços contribuíram, de forma marcante, para a qualidade global do ambiente de aprendizagem, facilitando a regulação dos procedimentos e atuações a tomar.

A organização e gestão do espaço respeitante às salas foi, igualmente, fator determinante e facilitador na orgânica do trabalho do grupo, com os espaços físicos a oferecerem condignas potencialidades e oportunidades para os educandos realizarem as suas atividades, a partir duma boa organização, locais de fácil acesso e existência de materiais adequados às necessidades, interesses e competências dos alunos/crianças. É assim importante referir a organização do espaço de sala, tentando ajustá-lo às necessidades e interesses dos educandos e servindo como motivação extrínseca para conseguirem aprendizagens mais significativas. Por sua vez, o uso de instrumentos de organização social (quadro de presenças, de responsabilidades, entre outros) revelou-se de grande importância para o trabalho dos alunos/crianças e da estagiária na gestão do ambiente social, permitindo uma rápida resolução de problemas em grupo, desenvolvendo o sentido do tempo, continuidade, responsabilidade e de autonomia. Em termos mais objetivos sobre o trabalho realizado, a partir da intervenção fomos percebendo a organização intencional e sistemática do processo pedagógico,

processo que reclamou custosa planificação do trabalho e avaliação do mesmo. Priviligiou-se, assim, a vertente da intervenção educativa, sobretudo no respeitante à planificação e implementação de práticas inerentes a uma pedagogia diferenciada, com ênfase numa vertente ativa e participativa, tendo presente a personalidade e desenvolvimento próprio da faixa etária dos educandos. No que respeita às áreas de conteúdo (EPE) e às áreas curriculares (1ºCEB), estas foram entendidas como referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem. Assim, o tratamento dos conteúdos dos currículos, a conceção, planificação de estratégias e implementação de atividades obedeceram a metas definidas, com devido cuidado quanto à organização, rentabilidade do tempo e apoio individualizado aos alunos/crianças. Isso porque, segundo Sim Sim (2010:113), «(...) é necessário que o currículo enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar esteja articulado com as aprendizagens enunciadas e a implementar no 1º Ciclo do Ensino Básico».

A intervenção educativa pautou-se, desta forma, por uma pedagogia ativa e participativa, indo ao encontro da teoria construtivista onde o educando é interveniente no seu processo de aprendizagem. Neste espírito, as metodologias de ensino implementadas e o recurso a estratégias dinâmicas serviram como instrumentos privilegiados para a aquisição e consolidação de aprendizagens, competências, bem como para a formação e interiorização de valores e de regras de conduta. Todo o trabalho efetuado foi valorizado pelas aprendizagens cooperativas, estabelecidas ao longo de um processo experienciado pelos alunos/crianças, a nível cognitivo, social, linguístico e afetivo, contextualizado na sala, no recreio, entre si e com os professores/educadores.

Cabe aqui uma palavra especial para a importância do envolvimento parental, testemunhado pela presença e participação dos pais, contribuindo assim para que os alunos/crianças interiorizassem e cultivassem a relação afetiva e continuidade educativa da escola com o contexto educativo familiar. Respeitando os conteúdos e finalidades dos programas, trabalhámos com os alunos/crianças de modos diferentes, com a planificação, implementação de

estratégias e de práticas pedagógicas a sustentarem a operacionalização do trabalho nas diversas atividades educativas que realizámos. É importante salientar termos direcionado a intervenção pedagógica segundo o modelo de trabalho educativo pedagógico, criado e preconizado pelo MEM, nomeadamente quanto às diversificadas práticas pedagógicas propostas para a planificação, organização e implementação do trabalho de aprendizagem. O processo contínuo de multifacetadas vivências experienciadas ao longo da profissionalização constituiu, sem dúvida, num excelente momento de crescimento profissional e pessoal, pois permitiu perceber, a partir da prática, como se operacionaliza o quotidiano em cada um dos contextos com que deparamos. Nesta ordem de ideias, tornou-se fundamental a interação que mantivemos com os educandos no sentido de utilização de estratégias de interação, não só de apoio às suas intervenções, como de motivação e encorajamento na abordagem de resolução de problemas e de conflitos. As atividades lúdicas tiveram, também, um papel importante na apresentação e consolidação dos conteúdos a abordar, assim como com a aprendizagem cooperativa na turma/grupo, a partir da planificação de atividades em grupo e verificação dos alunos/crianças começarem a apoiar-se mutuamente, colaborando na realização dos trabalhos propostos.

Desta forma, aperfeiçoaram-se técnicas de observação, elaboram-se registos e recolheram-se evidências de forma a reunir a informação necessária para que se pudesse perceber as necessidades do grupo e de cada educando em particular. Todo este processo permitiu, de facto, perceber que a intencionalidade do profissional de educação é o suporte de todo o processo ensino - aprendizagem na medida em que todas as atividades propostas têm que ter sempre uma intencionalidade. Foi evidente a preocupação, ao longo dos estágios realizados, em propor atividades que tivessem em conta os interesses e necessidades dos dois grupos e de cada criança/aluno em particular, em os ouvir e esclarecer as suas dúvidas, em avaliar todas as intervenções, no sentido de melhorá-las, recolher evidências das aprendizagens e dos progressos de cada educando.

Bibliografia

AAMODT, S. E WANG. S. (2012). Bem-vindo ao cérebro do seu filho. Lisboa: Editora Pergaminho.

ABRAMOVICH, F. (1991). Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione.

AFONSO, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa.

CARVALHO, I. L. (1996). Educação pré-escolar em Portugal. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.

CEIA, C. (2001). Porta-fólio da Prática Pedagógica. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

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

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Feducacao infancia%2Fdata%2Feducacao infancia%2FLegislacao%2Fcircular_17_dsd_c_depeb_2007.pdf&ei=g4nQUfyIF-af7AbO3IHADA&usq=AFQjCNHzVckHv7tPwepSFdkHKZeQXJCvpA&sig2=3GqLnq0QqPw81mCsSsP-bw (acedido a 7 de junho de 2013)

CRAVEIRO, C. (2007). Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

FERREIRA, M.; RIBEIRO DOS SANTOS, M. (2000). Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender. Porto: Edições Afrontamento.

FORMOSINHO, J. (2002). A Supervisão na Formação de Professores I – da sala à escola, Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (org.), Andrade, F. F., Gambôa, R., (2009), Aprender em companhia – Podiam chamar-se Lenços de Amor, Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

FORMOSINHO, J., PARENTE, C. (2005). Para uma pedagogia da infância ao serviço da equidade. O portfolio como visão alternativa da avaliação. Revista Infância e Educação: Investigação e Práticas (Revista do Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº 7, pp. 22-46.

FREIRE, P.(1993). Professores, sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d`Água.

HANSEN, H. (1985). Participação e Envolvimento dos Pais na Educação: Abordagem em Dez Etapas. In Jornal de Psicologia, Vol. 4, nº 1.

HOHMANN, M.; WEIKART, D. (2011). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KATZ, L. G. e Chard, S. (2009). A Abordagem por Projectos na Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

KATZ, L., CHARDS, S. (1997). A abordagem de projeto na Educação de Infância, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2010). Investigação Qualitativa - Fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 4ª edição.

LEITE, E.; MALPIQUE, M.; RIBEIRO DOS SANTOS M., (2001). “Trabalho de Projeto”. Porto. Edições Afrontamento.

MÁXIMO-ESTEVEES, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto:

Porto Editora

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. (2007). Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1994). Jardim de Infância / Família. Uma Abordagem Interativa. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré - Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Lisboa: ME.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1998). Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar, Lisboa, Departamento da Educação Básica.

MOREIRA, D. A. (2002). O método fenomenológico na pesquisa. São Paulo: Pioneira-Thonson.

NIZA, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico – Movimento da escola moderna. Inovação. 11,1998, 77-98.

PARENTE, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão, in Formosinho, J. (Org.). A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola, Porto: Porto Editora.

PIAGET, J. (1974). Seis Estudos de Psicologia. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PIAGET, J. (1985). Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

PINHEIRO, A. (2007). O educador como prático reflexivo. Cadernos de Estudo. Porto: ESE de Paula Frassinetti, nº 6.

SÁ-CHAVES, I. (2000). Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, J e VARELA, P. (2004). Crianças Aprendem a Pensar Ciências. Porto: Porto Editora.

SALTINI, C. J. P. (1997). Afetividade & inteligência. Rio de Janeiro: DPA.

SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

SIM-SIM, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Revista Exedra, nº9. Lisboa: ESE de Lisboa.

SOUSA, A. (2009). Investigação em Educação. Lisboa: Livros Horizonte, 2ª edição.

VASCONCELOS, T. (1997). Ao redor da mesa grande: A prática educativa da Ana. Porto: Porto Editora.

VILLAS BOAS, B. M. F. (2004). Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico. Campinas: Ed. Papyrus.

VYGOTSKY, L. S. (1999). A formação social da mente. SP: Marti.

ZABALZA, M. (1998). Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do currículo na Educação pré-escolar.

Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de Julho.

Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto,

Decreto - Lei nº 115 – A/1998.

Decreto - lei nº 240/2001, de 30 de agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB.

Decreto – Lei n.º 74/2006.

Decreto – Lei n.º 43/2007.

Decreto - Lei Nº 3 / 2008.

Decreto - Lei n.º 107/2008.

Despacho normativo n.º1/2005.

Despacho n.º 2923/2009.

Despacho n.º 17169/2011.

Despacho n.º 14/2011.

Despacho n.º 5306/2012

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro).

Lei n.º 241/2001.

Documentos consultados da instituição de estágio em Educação Pré - Escolar

Projeto Educativo de Escola, 2010/2011

Regulamento Interno, 2011/2012

Plano Anual de Atividades, 2012/2013

Projeto Curricular de Grupo– sala dos 4 anos A, 2012/2013

Documentos consultados da instituição de estágio em 1º CEB

Plano Anual de Atividades da Escola, 2012/2013

Projeto Curricular de Turma, 2012/2013

Projeto Educativo de Agrupamento, 2011/2012

Regulamento Interno do Agrupamento, 2009/2013

Anexos

Índice de Anexos

Anexo I – Instrumentos de organização social do grupo/turma

Anexo II – Entrevista realizada à Professora Cooperante e à Educadora Cooperante

Anexo III- Instrumentos metodológicos utilizados

Anexo IV – Horários

Anexo V – Organização do espaço sala

Anexo VI – Análise dos dados para a caracterização sócio familiar

Anexo VII – Planificação semanal

Anexo VIII- Avaliação semanal realizada pelos alunos/crianças

Anexo IX – Metodologia de Trabalho de Projeto

Anexo X – Atividades interdisciplinares no 1º CEB

Anexo XI – Registo fotográfico de atividades de carácter lúdico

Anexo XII – Trabalho de pesquisa

Anexo XIII- Atividades da área das Expressões

Anexo XIV – Escrita Criativa no 1º CEB

Anexo XV – Dinamização da Hora do Conto na EPE

Anexo XVI – Atividades lúdicas relacionadas com o Estudo do Meio

Anexo XVII – Atividades experimentais na EPE

Anexo XVIII – Atividades contextualizadas na vertente das emoções

Anexo XIX – Trabalho cooperativo /interações pessoais

Anexo XX – Envolvimento Parental

Anexo XXI – Visitas de Estudo

Anexo XXII – Atividades de articulação entre EPE e 1º CEB

Anexo XXIII - Avaliação

Anexo I.I - Instrumentos de organização social no estágio do 1ºCEB



Fig. 1: Ficheiros de Matemática e Português



Fig. 3: Aluno a preencher um ficheiro



Jornal de Parede



Fig. 6: Jornal de parede



Fig. 7: Construção do jornal de parede

Anexo I.II - Instrumentos de organização social no estágio da EPE



Fig. 8: Quadro das Presenças



Fig.9: Quadro do tempo



Fig. 10 – Quadro das Responsabilidades



Fig. 11: Quadro da Planificação

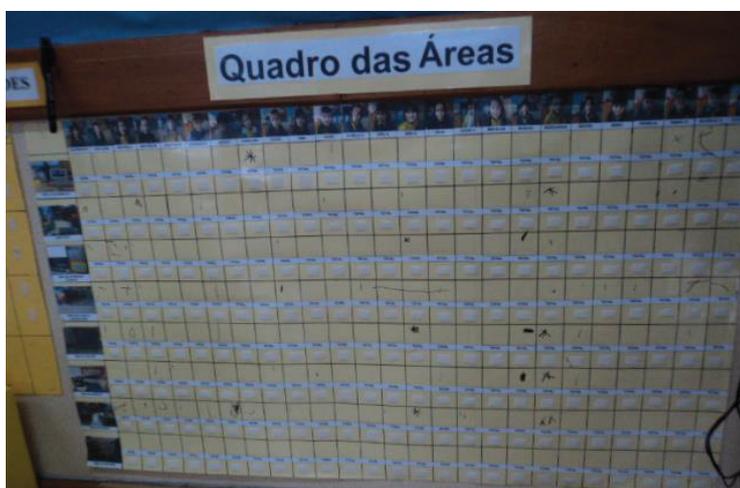


Fig. 12: Quadro das áreas

Anexo II.I – Entrevista realizada à Professora Cooperante

Transcrição da entrevista realizada à Professora Cooperante

1) Como define o seu grupo de alunos?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Anexo II.II - Entrevista realizada à Educadora Cooperante

1) Como define o seu grupo de crianças?

É um grupo constituído por crianças com 4 anos. São autónomas, responsáveis, trabalhadoras e já com algum tempo de concentração. É um grupo alegre e muito sociável. Relativamente ao comportamento, existem algumas crianças que apresentam muita dificuldade em aceitar as regras. Quanto à área de conteúdo, do conhecimento do mundo, a maioria das crianças manifestam grande interesse por tudo o que os rodeia. Quanto aos domínios da expressão oral e escrita, a maioria do grupo, já consegue representar o seu nome e reconhecem alguns nomes dos amigos. Gostam de “ler” livros e inventar novas histórias. É um grupo com boa capacidade de memorização, sendo capazes de cantar todas as músicas da nossa sala, respeitando o ritmo.

2) Quais as características fundamentais para ser um bom educador de infância?

Na minha opinião não pode faltar criatividade, espírito inovador e muita segurança. Claro que também não podem falhar os domínios científicos. Contudo, é de salientar que devem possuir uma grande facilidade e naturalidade na gestão de situações imprevistas.

3) No que diz respeito ao envolvimento parental, considera que as atividades propostas foram as mais corretas?

Sim.

4) Considera que todas as atividades realizadas tiveram em conta a aprendizagem ativa sendo que foram as crianças as construtoras do seu próprio conhecimento?

Sim.

5) Quanto à minha prática educativa, como me avalia ao nível do espaço e dos materiais?

Acho que teve uma prestação muito pertinente. É de enaltecer o seu desempenho

.

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

Como valorizou sempre o desenvolvimento das crianças tentou variar e experimentar o máximo possível.

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

Muito positiva, notou-se uma evolução gradual e cada vez mais madura.

8) Como avalia a relação que foi estabelecida com as crianças a nível afetivo e de aprendizagens?

Desde sempre muito cuidada, atenta e preocupada com cada criança na sua individualidade.

9) Para finalizar esta entrevista, quais os pontos positivos e negativos da minha prática como estagiária mais relevantes?

Os positivos são muitos, mas é de salientar o respeito, a criatividade, a facilidade de se autoavaliar, o empenho, o trabalho, o dinamismo, a flexibilidade, enfim ainda podia continuar com muitos mais. Quanto aos negativos, na minha opinião, foram sendo ultrapassados ao longo do estágio e são eles: a timidez, a musicalidade e a dramatização.

Anexo III.I – Instrumentos metodológicos utilizados durante o estágio do 1º CEB

1.1- Grelha de observação

Atividade: À descoberta do meio local onde estudo.

Data: 5 de novembro de 2012

| Alunos | Recolhe e seleciona informação, pertinente. | É criativo na estruturação geral do trabalho. | Mostra empenho ao longo de todo o desenrolar da atividade. | Observações |
|--------|---|---|--|--|
| A. C. | 3 | 3 | 4 | |
| A.S. | 3 | 2 | 3 | |
| B. | 1 | 1 | 1 | Esta aluna recusou-se a realizar esta proposta e destabilizou o ambiente do seu grupo. |
| B. | 3 | 3 | 4 | |
| D. A. | 2 | 1 | 3 | |
| D. M. | 3 | 4 | 4 | |
| E. | 4 | 4 | 4 | |
| F. | 3 | 3 | 4 | |
| Fr | 3 | 3 | 4 | |
| G. | 3 | 3 | 4 | |
| H. | 4 | 4 | 2 | |
| I. | 3 | 3 | 3 | |
| Ir. | 1 | 1 | 1 | |
| J. | 3 | 3 | 4 | |
| L. | 3 | 3 | 4 | |
| L. | 2 | 2 | 3 | |
| N. | 2 | 2 | 2 | |
| R. | 3 | 3 | 4 | |
| S. | 1 | 2 | 4 | |
| Sf. | 4 | 4 | 2 | |
| T. | 4 | 3 | 4 | |
| VI. | 1 | 1 | 1 | |
| V. | 1 | 1 | 1 | |

(Avaliação numa escala de 1 a 4: 1- Não suficiente 2- Suficiente 3- Bom 4- Muito bom)

1.2- Critérios de Avaliação

Atividade: À descoberta do meio local onde estudo.

Data: 5 de novembro de 2012

| Indicadores | Critérios | | | |
|---|--|---|--|--|
| | (1)Não Suficiente | (2)Suficiente | (3)Bom | (4)Muito Bom |
| Recolhe e seleciona informação, pertinente. | Não lê os documentos que lhe são entregues, não conseguindo selecionar a informação mais relevante. | Seleciona a informação dos documentos, porém não recolhe aquela que seria mais pertinente para a realização do trabalho. | Seleciona a informação mais pertinente para a construção do trabalho em questão. | Seleciona a informação com bastante facilidade, resume o seu conteúdo e transpõe para o papel o resumo daquilo que recolheu. |
| É criativo na estruturação geral do trabalho. | Não tem coerência na estrutura geral do trabalho, repete certos conteúdos. Tem um trabalho mal estruturado e pouco rico em informação. | Não tem coerência na estrutura geral do trabalho porém não repete conteúdos. | Organiza o trabalho de forma coerente, não interligando o que analisou. | Organiza o trabalho, interligando os conteúdos analisados de forma coerente. |
| Mostra empenho ao longo de todo o desenrolar da atividade. | Não cumpre as regras, revela comportamentos inadequados, demonstra falta de interesse e empenho e não coopera com os colegas. | Cumpe algumas regras, revela um comportamento satisfatório, demonstra algum interesse e empenho e coopera com os colegas quando solicitado. | Cumpe as regras, revela bom comportamento, demonstra interesse e empenho e coopera com os colegas. | Tem uma postura exemplar em todos os parâmetros no domínio das atitudes e valores. |

1 de outubro de 2012

1.3- Reflexão sobre aprendizagem cooperativa

Segundo Freire (1995:24) “Estudar, estudamos conversando sozinhos com o nosso outro, mas construir conhecimento é no grupo que se dá. Aprende-se em grupo porque nele se exercita nossa energia vital que nos faz amar, odiar, destruir e construir”. Dito isto, a cooperação é importantíssima para a construção do conhecimento, é assim um processo educativo em que os alunos trabalham em conjunto (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objetivo comum (Niza, 1998).

Durante estas semanas de intervenção verifiquei que os alunos não trabalhavam em prol do mesmo nem ouviam os outros. Isto acontecia mesmo estando dispostos em que alunos com mais dificuldades estivessem com alunos de melhor aprendizagem. Porém, não há grande troca de conhecimentos efetiva. Por isso proponho trabalho em pequenos grupos ou em pares, para que consiga colmatar essas lacunas. A cooperação deve ser o espírito da sala de aula, a lei da vida. Que os mais “fortes” ajudem os mais “fracos” para que estes se tornem mais competentes.

Assim, quando os alunos trabalharem em grupo circularéi pela sala intervindo sempre que necessário para ajudá-los a trocarem ideias sobre o tema em questão, sabendo ouvir e respeitar a opinião dos colegas mesmo não concordando com ela e *ceder algum espaço* às opiniões dadas. Concluindo, para que haja efetivamente progressos, fomentarei práticas colaborativas para que os alunos passem a ouvir e respeitar os colegas dentro do grupo de trabalho com mais frequência, pois “Facilitar efetivamente o trabalho dos pequenos grupos significa ajudar cada membro do grupo a perceber a importância de trabalhar juntos e interagir em caminhos de solidariedade. Isto pode ser alcançado pela estruturação de cinco elementos nas experiências dos pequenos grupos” (Carvalho, 2000: 35).

Ainda assim, penso que será proveitoso para a formação dos alunos dar continuidade a este trabalho no futuro.

Para além dos alunos com mais facilidades não ajudarem os seus colegas, acabam por terminar as suas tarefas mais rápido, uma vez que já têm o seu raciocínio mais

desenvolvido e acabam por “esconder” o seu trabalho ao colega para que este não tenha oportunidade de o “copiar”. Grande parte da turma faz isso várias vezes e não deixa o colega ver o seu trabalho mas também não tem nenhum tipo de atitude de forma a esclarecer a dúvida do amigo. Assim, a cooperação também irá desenvolver este aspeto uma vez que “Só a cooperação corrige esta atitude (egocentrismo), atestando assim, que ela exerce, no domínio moral como no das coisas da inteligência, um papel ao mesmo tempo, libertador e construtivo”(Piaget, 1994: 299).

Para além de tudo o que já referi, o trabalho colaborativo é ainda uma estratégia que permite ao professor promover a participação dos alunos na construção do seu saber. Ao longo destas semanas de observação fui compreendendo que os alunos aprendem muito mais quando participam nas aulas, quando os seus conhecimentos são valorizados e quando lhes é permitido dar a sua opinião acerca do assunto.

Bibliografia:

- ❖ CARVALHO, F. (2000) Pedagogia da Cooperação, Uma introdução a Metodologia da Aprendizagem Cooperativa.
- ❖ NIZA, S. (1998) A organização social do trabalho de Aprendizagem no 1ºciclo do ensino básico.
- ❖ PIAGET, J. (1994) O Juízo Moral na Criança, Summus Editorial.
- ❖ WHITE, Ellen G. (1975) Conselhos aos Pais, Professores e Estudantes, 3ª ed. CPB.

1.4- Registo de observação nº 18 - Registo de incidente crítico

Data: 7 de janeiro de 2012

Contexto: Sala de aula

Aluno: L.L

Observador: Estagiária (observador participante)

Observação: Este incidente ocorreu durante o desenrolar da atividade, o jogo da memória do cálculo mental. Quando um elemento da equipa do L.L virava um cartão, de forma a encontrar o par pretendido que apresentava operações, o aluno em questão resolvia-as quase de imediato sem recorrer ao uso de lápis e papel.

Supreendida com a rapidez de resposta deste aluno, a estagiária afirmou:

Comentário da Estagiária: Ui, consegues fazer as contas mais rápido do que eu!

Ao que o aluno respondeu:

Comentário: L. L.: Pois é, eu treinei nas férias, e com tantos exercícios que fazemos na escola, também mal era se eu ficasse sempre na mesma. Mas ainda posso ficar melhor.

Reflexão: É de referir que após a realização de bastantes exercícios para melhorar o cálculo mental, é possível verificar que o aluno demonstra uma maior rapidez na resolução dos exercícios e, que através do seu comentário é possível perceber a sua forte motivação e o desejo por uma melhoria significativa neste campo.

1.5- Avaliação semanal_5 a 7 de novembro de 2012

Na segunda, dia 5, a atividade denominada de “à descoberta do meio local onde estudo” foi realizada em grupos de 4/5 elementos. Verificou-se que durante o desenrolar desta tarefa, um dos 5 grupos formados não respeitou as instruções fornecidas pela estagiária. Não souberam dividir as diferentes tarefas entre eles e trabalhar cooperativamente, havendo assim alguns conflitos entre os elementos do grupo.

Todos os grupos nomearam um líder e este dividiu as tarefas e todos trabalharam em conformidade. Apercebemo-nos através da avaliação final do trabalho desenvolvido que alguns grupos não dividiram as tarefas de forma correta e não corrigiram o trabalho no final, vendo a interligação do que foi realizado por todos os elementos do grupo. Muitos trabalhos recorriam a repetição de tópicos e seleção de informações pouco relevantes para o que era pretendido.

Através da autoavaliação os alunos aperceberam-se que um dos grupos tinha trabalhado da forma mais correta, e que isso tinha levado à conclusão de um bom trabalho. O “líder” deste grupo, depois de realizada a autoavaliação explicou à turma quais as estratégias de trabalho utilizadas entre aquela equipa e de que forma organizaram o trabalho de forma a não haver repetições ou a seleção de temas pouco relevantes para o que era pretendido.

Relativamente à pintura de aguarelas verifiquei também que a turma mostrou grande agrado na realização desta tarefa uma vez que tiveram a oportunidade de usar materiais aos quais não estão habituados.

No que se relaciona com a atividade “o dominó das operações” apercebi-me que alguns grupos como tinham colegas com mais dificuldades nas suas equipas, criaram um espírito de interajuda e de apoio entre eles na realização dos cálculos pretendidos.

Anexo III.II – Instrumentos metodológicos utilizados durante o estágio da EPE

1.1- Grelha de Observação

| Atividade: Colagem de revistas do corpo humano_24-04-2013 | | | | | |
|---|--|---|----------------------------|--|-------------|
| Domínio da Expressão Plástica | | | | | |
| Criança | Reconhece as partes essenciais do corpo humano | Reconhece o corpo de indivíduos do mesmo género | Usa corretamente a tesoura | Realiza a colagem sendo criativo na sua produção | Observações |
| A.B. | | | | | |
| A.C. | | | | | |
| B.D. | | | | | |
| B.M. | | | | | |
| B.R. | | | | | |
| B. | | | | | |
| Br. | | | | | |
| C. | | | | | |
| D. | | | | | |
| E. | | | | | |
| F. | | | | | |
| *G. | ----- | ----- | ----- | ----- | |
| I.A. | | | | | |
| I.O. | | | | | |
| J. | | | | | |
| L. | | | | | |
| Mf. | | | | | |
| Mn. | | | | | |
| Mg. | | | | | |
| M.V. | | | | | |
| N. | | | | | |
| P. A. | | | | | |
| P.P. | | | | | |
| R.D. | | | | | |
| R.O. | | | | | |

| Legenda: | |
|-------------------------|---|
| Em aquisição/ |  |
| Realiza com dificuldade |  |
| Adquirido |  |
| Não adquirido | * |
| Faltou | |

1.2 – Reflexão: Práticas de intervenção: construtivista versus transmissiva

A nossa acção educativa desenvolve-se em contexto, tendo como base uma filosofia centrada na acção da criança, na esteira do modelo High-Scope, como é definido por Hohmann e Weikart (2009: 5), a partir da compreensão de um dos princípios básicos que sustentam a aprendizagem ativa e que passa por interações positivas entre adulto e criança.

Igualmente, tivemos presente algumas propostas das “orientações curriculares” para a educação pré-escolar, nomeadamente no respeitante à constatação do desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis, o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens.

Em oposição à pedagogia da transmissão, orientamos a nossa prática de intervenção, direccionada essencialmente por uma pedagogia da participação, de teor construtivista.

De facto, conforme refere Formosinho et al., (2007:18), “a pedagogia da participação cumpre a essência da pedagogia na sua expressão por nós considerada mais nobre, que reside na integração das crenças e dos saberes, da teoria e da prática, da acção e dos valores”. Como tal, o papel do educador passa pela motivação da própria, que deve ser o centro da acção educativa, com o educador a tentar conhecê-la e, só depois, trabalhar o método de ensino para a estimular e a motivar.

Teve-se ainda como referência o modelo High-Scope, que assume a aprendizagem da criança pela acção. Entre outras benesses, contempladas por este modelo, valoriza-se a acção da criança, aprendendo-se a ouvi-la, dando-lhe voz. Na verdade, deixando-as participar, elas tornam-se mais criativas, cooperantes e críticas, sentindo-se mais valorizadas.

Este processo, embora ainda numa fase inicial, favorece a participação mais ativa das crianças e sustenta a reconstrução da prática pedagógica em direção a uma pedagogia de participação.

A construção articulada do saber implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada. A exigência de resposta a todas as crianças pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficie do processo educativo desenvolvido com o grupo.

No fundo, a utilização da teoria construtivista foi norteadada, conforme refere Fosnot (1996), enquanto teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o “conhecer” como do modo como “se chega a conhecer”.

Em oposição direta aos paradigmas anteriormente utilizados nas práticas pedagógicas, de teor transmissivo, na perspectiva construtivista os estádios não são compreendidos como resultado de maturação, mas como construção de uma reorganização activa da criança.

Igualmente, servimo-nos, como ponto referencial da nossa intervenção pedagógica, do modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM), integrado numa perspectiva de pedagogia da

participação que, de acordo com Formosinho *et al.* (1996), assenta em três ideias fundamentais: cooperação, comunicação e participação.

Assim, valoriza-se a ação da criança e aprende-se a ouvi-la, dando-lhe voz, dado que deixando-as participar elas tornam-se mais criativas, cooperantes e críticas, sentindo-se mais valorizadas. A ação e a investigação, convergindo para o mesmo fim, ao dar voz às crianças inicia um processo de mudança nas práticas educativas, favorecendo a participação mais ativa das crianças e sustentando a reconstrução da prática pedagógica em direção a uma pedagogia de participação.

Segundo Cardona (2002), citado por Craveiro (2007:85), existem “diferentes formas de ser educador”, com cada um a adequar a sua prática ao contexto onde se encontra inserido. Neste sentido, atribuiu-se um papel essencial no desenvolvimento das aprendizagens da criança pela conquista e pela sua própria ação.

A aprendizagem ativa facilita, assim, o sucesso do educando, pois este sente-se mais motivado se aprender por si só, pela descoberta e pela procura da resposta à questão que o inquieta. Como tal, durante a intervenção educativa aplicou-se uma pedagogia ativa e participativa, defendendo-se assim uma teoria construtivista onde a criança é interveniente no seu processo de aprendizagem. Como é o caso da participação das crianças na assembleia em que indicam o que querem realizar na semana seguinte. São assim incentivadas a experimentar, a planear o que querem realizar, ou seja, a serem elas próprias o principal agente construtores das suas aprendizagens.

Bibliografia

CRAVEIRO, C. (2007). Formação em Contexto: Um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância. Dissertação de Doutoramento em estudos da criança. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

FOSNOT, (1996) Fosnot, C. (1996). Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática. Lisboa: Instituto Piaget

HOHMANN, Mary; WEIKART, David (2011). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NIZA, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1ºciclo do ensino básico – Movimento da escola moderna. Inovação. 11,1998, 77-98.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

1.3 Registo de observação nº1 - Registo de incidente crítico

Data: 18 de fevereiro de 2013

Contexto de observação: sala

Nome das crianças: P.P

Observador: Estagiária (observador não participante)

Observação:

No acolhimento, quando contavam as novidades do fim-de-semana, o P.P disse aos seus colegas que já tinha os convites para o seu aniversário e que os queria entregar. Enquanto os entregava lembrou a todos que a data do seu aniversário iria ser no dia 2 de março, logo a seguir ao dia 1 de março, e que a festa seria a um domingo, durante o fim-de-semana. Desejava assim que todos comparecessem.

Reflexão:

É importante referir que esta criança tem noção temporal uma vez que soube referir que o dia 2 era depois do dia 1, e que o “domingo” é um dia do fim-de-semana.

1.4- Registo de observação nº 2: Amostragem de acontecimentos

Objetivo da observação: Motivação das crianças para as diversas áreas

Grupo: B.M, B.D, B., M.

Data: 19 de feevererio de 2013

Tempo de observação: 11.30h – 11.50h

Observadora: Estagiária

| Áreas da sala | 11h:30min | 11h:35min | 11h:40min | 11h:45min | 11h:50min |
|----------------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|-----------|
| Área da Biblioteca | | | B. → | | B.D. → |
| Área da Casinha | B.M → B.D. → | | B.M → B.D → | → | |
| Expressão Plástica | | | | | |
| Área da Garagem | B. → M. → | → | M. → | | |
| Área das Construções | | M. → | | M. → | → |
| Área do Hospital | | B.M → B.D → | | B.M → B.D → | → |
| Área da Informática | | | | B. → | → |

1.5 - Registo de observação nº3: Registo de incidente crítico

Data: 19 de fevereiro de 2013

Contexto de observação: sala

Nome das crianças: R. O.

Observador: Estagiária (observador não participante)

Observação:

Durante a aula de música, o professor pergunta se algum deles sabe o que é um detetive. Ao que o R. O. responde “é um investigador que investiga sobre toda a gente, ladrões ou pessoas boas, e que fica a saber tudo da vida da pessoa. Eu gostava de ser detetive”.

Reflexão:

A partir deste comentário verifica-se que o R.O. tem conhecimentos e gosta do mundo policial. Uma vez que um dos pais das crianças é polícia, e que o projeto é sobre as profissões, será importante pedir a este pai para vir à instituição falar da sua profissão.

1.6 - Registo de observação nº9: Registo de incidente crítico

Data: 15 de março de 2013

Contexto de observação: sala

Nome das crianças: I. O. e B. R.

Observador: Estagiária (observador não participante)

Observação:

Durante a assembleia a B.R. aproxima-se da estagiária e comenta que não sabe o que dizer na assembleia uma vez que faltou quase toda a semana. Por esta razão, a estagiária pergunta em que dias ela esteve presente na instituição.

Muito rapidamente a I. O. intervém dizendo: “ tu vieste na quinta, por isso viste o teatro. Gostaste?”

Reflexão:

A I.O. mostrou capacidade de interpretar o quadro da planificação, identificar os dias da semana, relacionar com o que se realizou nesse mesmo dia, e ainda, ajudar a colega a resolver o seu problema.

1.7- Avaliação semanal de 27 a 31 de maio

Durante esta semana as atividades decorreram conforme estava previsto com exceção da aula dada pelo professor de Música. O trabalho realizado em sala, foi uma mais valia, uma vez que assim foi possível um intercâmbio entre grupos etários diferentes isto é: crianças da sala de pré-escolar, e alunos do 4º ano, e assim poderem trabalhar em sintonia na quinta-feira seguinte.

Assim sendo, na segunda-feira, após a aula de Inglês, tivemos a hora do conto, com o nosso amigo Elmer. Desta vez, ouvimos a história “Elmer e a Cobra” contada pela estagiária com o apoio do seu computador. Quando concluída a história as crianças colocaram algumas questões sobre a mesma e voltaram a escolher a próxima criança que iria levar o “Elmer para casa”. Da parte da tarde, as crianças puderam experimentar uma nova técnica de pintura. Inicialmente fizeram um desenho relativo à história narrada com lápis de cera. Quando terminada a sua ilustração, as crianças com tinta preta misturada com bastante água, passaram-na no desenho dando um efeito de noite, “magia” como alguns referiram. A tinta não adere ao lápis de cera, acabando por apenas cobrir a parte em branco dos seus desenhos.

Na terça-feira também fizemos algo inovador, a massa mágica. Aprendemos que adicionando farinha maizena e água, a sua junção forma uma massa, que sob pressão, se torna sólida, e em superfícies com menos pressão fica completamente líquida. Ou seja se fizermos força com as mãos sobre a mesma, esta fica sólida, se deixarmos de fazer esta escorrega-nos pelos dedos parecendo um líquido, como leite. As crianças ficaram bastante admiradas e pediram para repetir sendo que esta foi uma das experiências realizadas com a turma do 1º CEB



que iria visitar a nossa sala um dia mais tarde. Como ainda tínhamos tempo, uma vez que não tivemos a aula de música, aproveitamos para visitar a turma que iria à nossa sala trabalhar um pouco com os mais novos. Cada um fez a sua apresentação. Tivemos ainda a oportunidade de observar como é uma sala do 1º CEB e quais os materiais que a compõe. As crianças mostraram bastante entusiasmo durante esta visita.



Na quarta-feira, foi o dia do nosso passeio a Penafiel. Porém devido ao estado atmosférico, tivemos que voltar para o colégio logo depois do lanche de manhã, não dando oportunidade às crianças extravasarem as suas energias brincando nos carrocéis existentes no parque. Acabámos por almoçar no colégio, fazendo um piquenique.



Na quinta-feira, tivemos logo de manhã a visita da turma do 4º ano que vinha disposta a fazer connosco algumas experiências científicas. Assim, todas as crianças foram divididas de forma a formarem grupos heterógeneos: alunos do 4º ano, com crianças da sala dos 4 anos A. Cada grupo passou pelas 4 experiências existentes. No início a troca de grupos não foi bem feita, sendo que houve grupos que não tiveram a oportunidade de participar em todas as experiências científicas disponíveis. Assim, a articulação entre Pré – Escolar correu de forma bastante positiva uma vez que as crianças das duas valências se apoiaram mutuamente, realizando assim um bom trabalho em equipa.



Finalizei esta semana esta semana, que tirando o contratempo do passeio, correu de forma positiva tendo-se alcançado todos os objetivos pretendidos.

Anexo IV.I – Horário dos alunos do 1º CEB

| Turma 3º B | | | | | |
|---|----------------------|--------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
|  | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
| 9:00 | Inglês | | | | AFD |
| 10:00 | Xadrez | | | | AFD |
| 10:30 | | | | | |
| 11:00 | | | | | |
| 12:00 | | | | | |
| 13:15 | | | | | |
| 14:15 | | | | | |
| 15:30 | | Apoio | AFD | Xadrez | |
| 16:30 | | Inglês | Apoio | Inglês | |

Legenda:



- Período de aulas com professora titular



- Intervalo



- Almoço

AFD- Atividade Física Desportiva

Anexo IV.II – Horário das crianças da EPE

| Sala dos 4 anos | | | | | |
|---|---------------|-------------|--------------|--------------|-------------|
|  | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
| 9:00 | | Música | | | Inglês |
| 9:30 | | | | | |
| 9:45 | Inglês | | | | |
| 10:00 | | | | | |
| 10:30 | | | | | |
| 11:00 | | | | | |
| 11:45 | | | | | |
| 14:00 | | EEFM | | EEFM | |
| 15:15 | | | | | |
| 16:00 | | | | | |

Legenda:

| | |
|---|--------------------------------|
|  | - Atividades livres/orientadas |
|  | - Intervalo |
|  | - Almoço |
|  | - Lanche |

EEFM- Expressão de Educação Física e Motora

Anexo V.I – Organização do espaço sala no estágio do 1º CEB



Fig. 13: Armário de apoio



Fig. 14: Disposição da sala



Fig. 15: Quadro interativo e 2 quadros brancos escolares.

Anexo V.II – Organização espaço sala no estágio da EPE



Fig. 16 – Área da Casinha



Fig. 17 – Área dos jogos



Fig. 18 – Área da Pintura, da colagem e da modelagem.
Disposição das mesas, cadeiras, lavatório, caixote do lixo.



Fig. 19 – Computador com acesso á internet e colunas de som.



Fig. 20 – Área do hospital



Fig. 21 – Área do foguetão

Anexo VI – Análise dos dados para a caracterização sócio familiar

Gráficos da caracterização do grupo quanto às habilitações literárias dos pais dos alunos do 1º CEB.

| Habilitações literárias do pai | |
|--------------------------------|-----------|
| 4º ano | 1 (4%) |
| 6º ano | 1 (4%) |
| 7º ano | 1 (4%) |
| 9º ano | 9 (39%) |
| 12º ano | 4 (18%) |
| Licenciatura | 4 (18%) |
| Formação desconhecida | 3 (13%) |
| Total | 23 |

Tabela 1 - Caracterização das famílias quanto às habilitações dos pais. (1ºCEB)



Gráfico 1 - Caracterização das famílias quanto às habilitações dos pais. (1ºCEB)

| Habilitações literárias da mãe | |
|--------------------------------|-----------|
| 8º ano | 1 (4%) |
| 9º ano | 6 (26%) |
| 11º ano | 2 (9%) |
| 12º ano | 7 (30%) |
| Licenciatura | 5 (22%) |
| Formação desconhecida | 2 (9%) |
| Total | 23 |

Tabela 2 - Caracterização das famílias quanto às habilitações das mães. (1ºCEB)



Gráfico 2 - Caracterização das famílias quanto às habilitações das mães. (1ºCEB)

Gráficos da caracterização do grupo quanto às habilitações literárias dos pais das crianças da EPE

| Habilitações Mãe | |
|------------------|----|
| 9º ano | 2 |
| 10º ano | 1 |
| 12º ano | 3 |
| Licenciatura | 16 |
| Mestrado | 2 |
| Formação | 1 |
| Desconhecida | |

Tabela 3- Caracterização das famílias quanto às habilitações das mães. (Pré-Escolar)

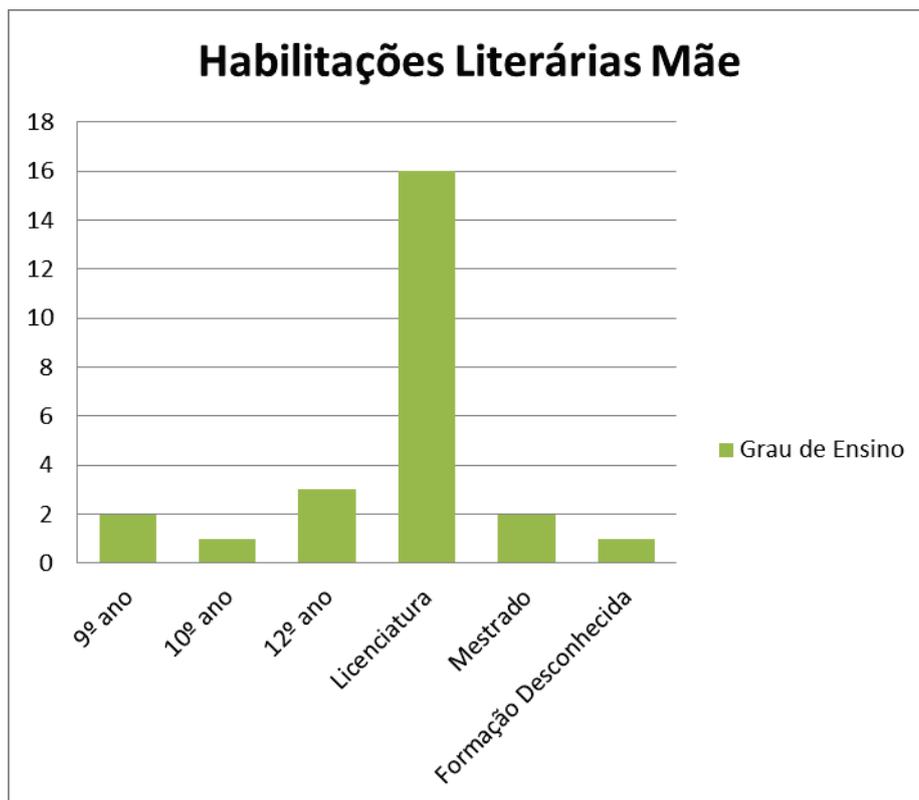


Gráfico 3 - Caracterização das famílias quanto às habilitações das mães. (Pré-Escolar)

| Habilitações Pai | |
|------------------|----|
| 9º ano | 2 |
| 10º ano | 1 |
| 12º ano | 5 |
| Bacharelato | 1 |
| Licenciatura | 14 |
| Doutoramento | 1 |
| Formação | 1 |
| Desconhecida | |

Tabela 4- Caracterização das famílias quanto às habilitações dos pais. (Pré-Escolar)

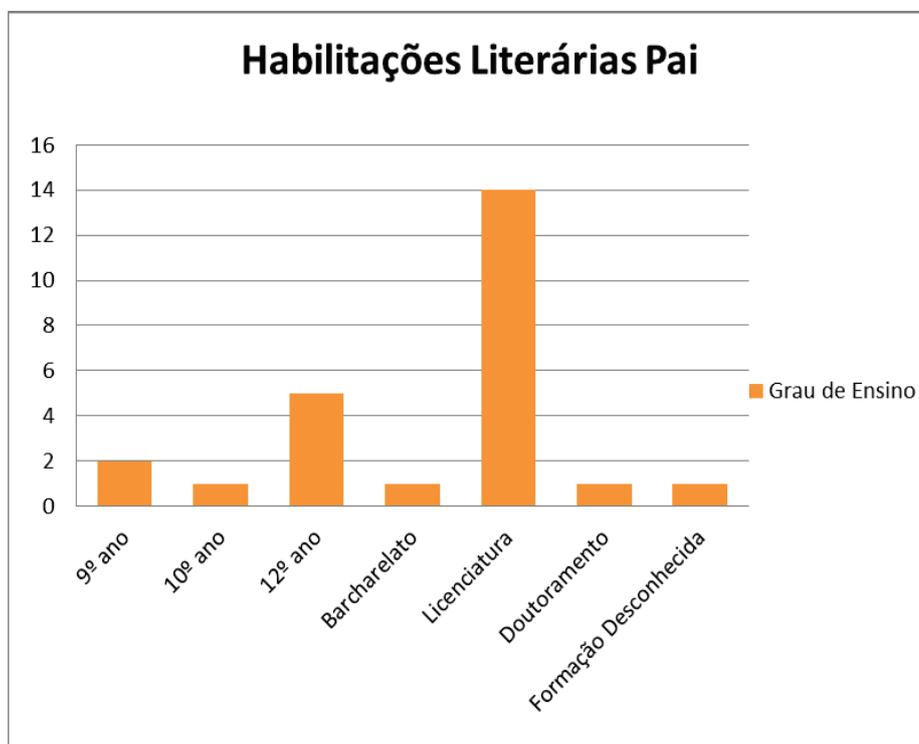


Gráfico 4- Caracterização das famílias quanto às habilitações dos pais. (Pré-Escolar)

Gráficos da caracterização do grupo quanto à profissão dos pais dos alunos do 1º CEB

| Profissão do pai | |
|----------------------------------|-----------|
| Empregado de mesa | 1 |
| Camionista | 1 |
| Profissão desconhecida | 3 |
| Servente de armazém | 1 |
| Canalizador | 1 |
| Estafeta | 1 |
| Vendedor | 2 |
| Professor | 1 |
| Vigilante | 3 |
| Engenheiro de suporte | 1 |
| Livreiro | 1 |
| Engenheiro técnico eletrónico | 1 |
| Monitor de formação profissional | 1 |
| Treinador de futebol | 1 |
| Sub. Chefe operacional | 1 |
| Serralheiro | 1 |
| Pintor da construção civil | 1 |
| Empregado de balcão | 1 |
| Total | 23 |

Tabela 5 - Caracterização das famílias quanto à profissão do pai (1ºCEB)

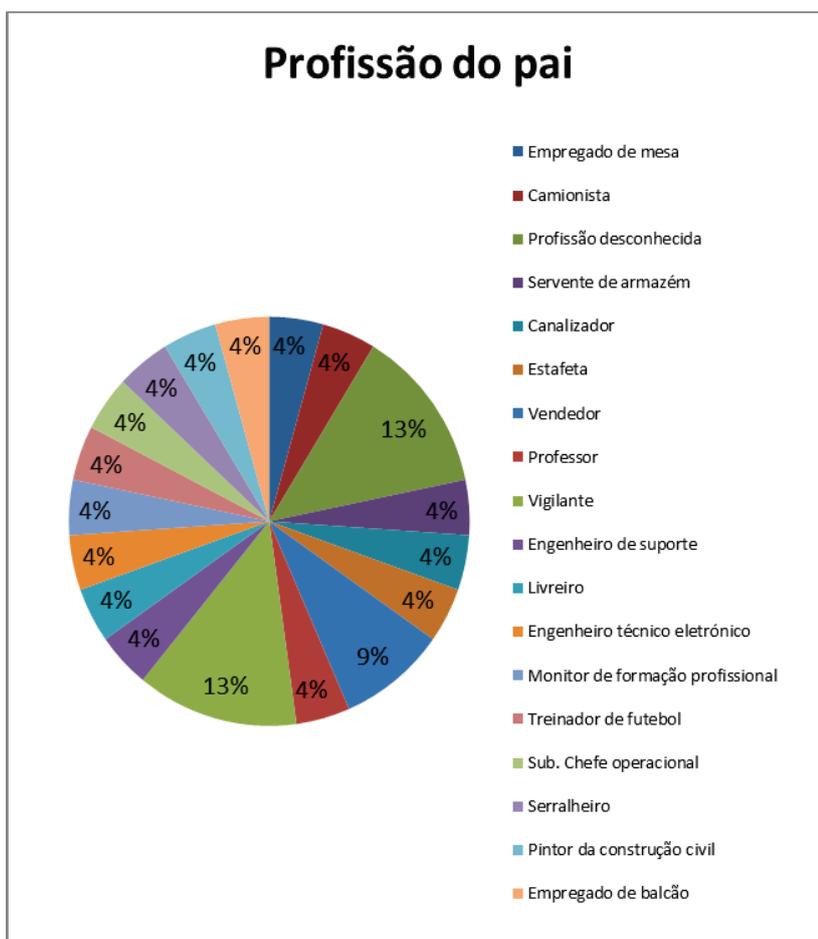


Gráfico 5 - Caracterização das famílias quanto à profissão do pai. (1ºCEB)

| Profissão da mãe | |
|-------------------------------|-----------|
| Técnica administrativa | 1 |
| Animadora socio cultural | 1 |
| Operador de caixa | 1 |
| Cabeleireira | 1 |
| Profissão desconhecida | 3 |
| Empregada de balcão | 3 |
| Costureira | 1 |
| Empregada doméstica | 3 |
| Professora de Educação Física | 2 |
| Gerente de loja | 1 |
| Técnica oficial de contas | 1 |
| Técnica administrativa | 2 |
| Vendedora | 1 |
| Contabilista | 1 |
| Operadora logística | 1 |
| Total | 23 |

Tabela 6 - Caracterização das famílias quanto à profissão da mãe. (1ºCEB)



Gráfico 6 - Caracterização das famílias quanto à profissão da mãe. (1ºCEB)

Gráficos da caracterização do grupo quanto à profissão dos pais das crianças da EPE

| Profissão Mãe | |
|-----------------------|---|
| Economista | 1 |
| Empregada de Balcão | 1 |
| Professora | 4 |
| Operadora de Caixa | 1 |
| Doméstica | 2 |
| Educadora de Infância | 1 |
| Arquiteta | 1 |
| Técnica | 1 |
| Administrativa | 1 |
| Educadora Social | 1 |
| Enfermeira | 1 |
| Operacional Marítima | 1 |
| Escriturária | 1 |
| Assistente Técnica | 1 |
| Bancária | 1 |
| Dentista | 1 |
| Gestora de Conta | 1 |
| Auditora | 1 |
| Relações Públicas | 1 |
| Engenheira | 1 |
| Arquiteta Paisagista | 1 |

Tabela 7- Caracterização das famílias quanto à profissão da mãe. (Pré- Escolar)

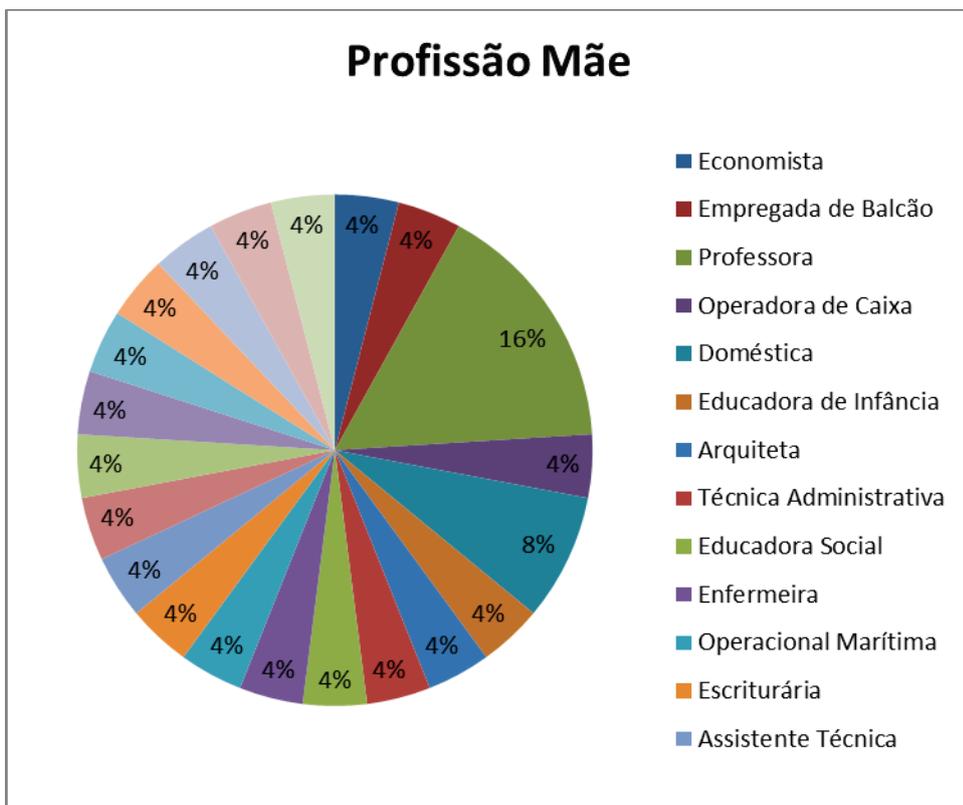


Gráfico 7- Caracterização das famílias quanto à profissão da mãe. (Pré- Escolar)

| Profissão Pai | |
|-------------------------------|---|
| Técnico Farmacéutico | 1 |
| Diretor de Obras | 1 |
| Empresário | 4 |
| Auditor | 1 |
| Delegado de informação médica | 1 |
| Comerciante | 3 |
| Técnico de Informática | 2 |
| Engenheiro | 3 |
| Professor | 2 |
| Diretor Financeiro | 1 |
| Gestor de Marketing | 1 |
| Auditor | 1 |
| Advogado | 1 |
| Polícia da G.N.R | 1 |
| Biólogo Marinho | 1 |
| Sem referência | 1 |

Tabela 8- Caracterização das famílias quanto à profissão do pai. (Pré- Escolar)

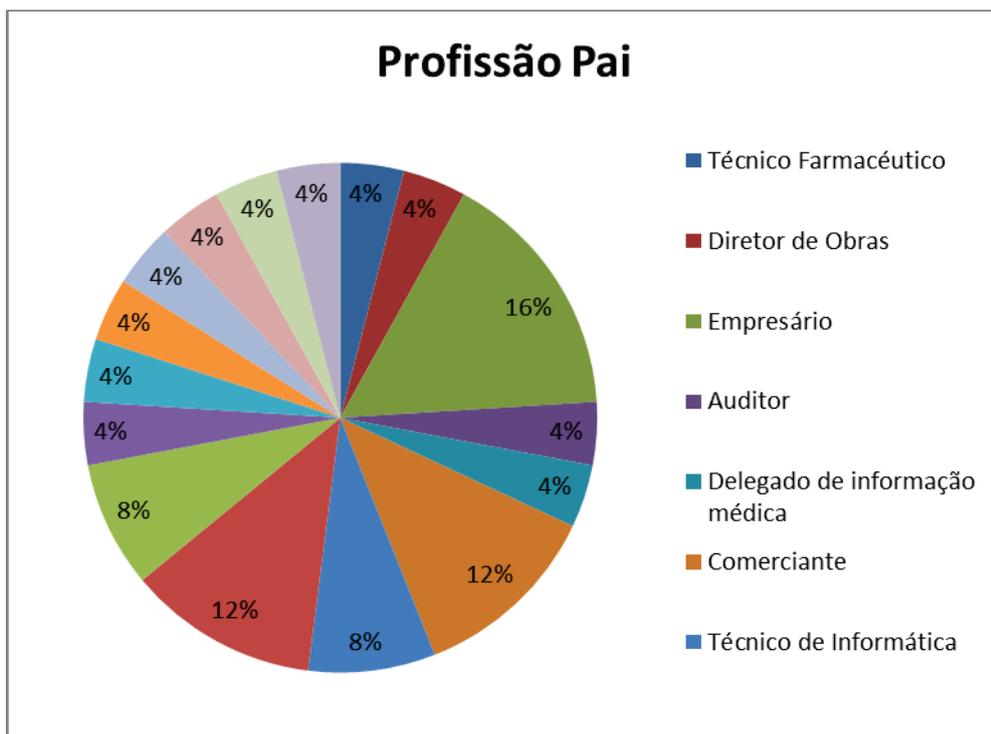


Gráfico 8- Caracterização das famílias quanto à profissão do pai. (Pré- Escolar)

Gráfico da caracterização do grupo quanto à zona de residência dos alunos do 1ºCEB

| Zona de residência | |
|--------------------|-----------|
| Santa Marinha | 15 |
| Rio Tinto | 1 |
| Canidelo | 3 |
| Valadares | 1 |
| Grijó | 1 |
| Mafamude | 1 |
| Arcozelo | 1 |
| Total | 23 |

Tabela 9 - Caracterização do grupo quanto à zona de residência do aluno. (1ºCEB)

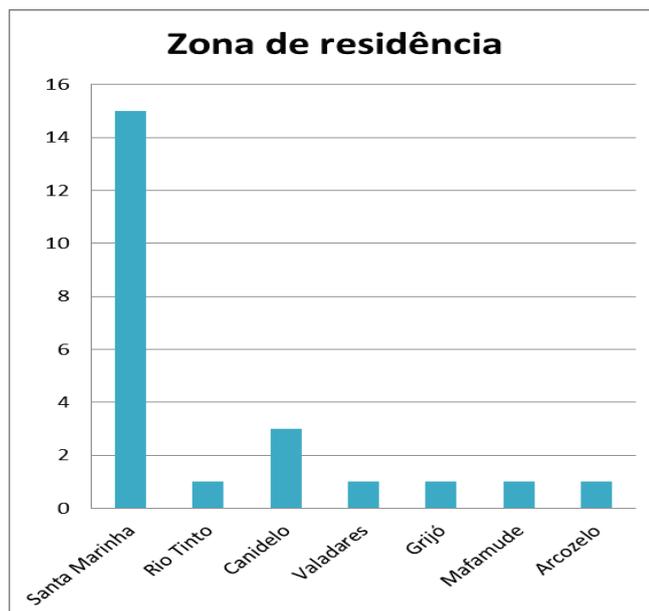


Gráfico 9- Caracterização do grupo quanto à zona de residência do aluno(1ºCEB)

Gráficos da caracterização do grupo quanto à zona de residência das crianças da EPE

| Zona de Residência | |
|--------------------|----|
| Vila Nova de Gaia | 10 |
| Porto | 5 |
| Vilar de Andorinho | 3 |
| Canelas | 2 |
| Avintes | 1 |
| Gulpilhares | 1 |
| Grijó | 1 |
| Canidelo | 1 |
| Mafamude | 1 |

Tabela 10- Caracterização do grupo quanto à zona de residência da criança (Pré Escolar)

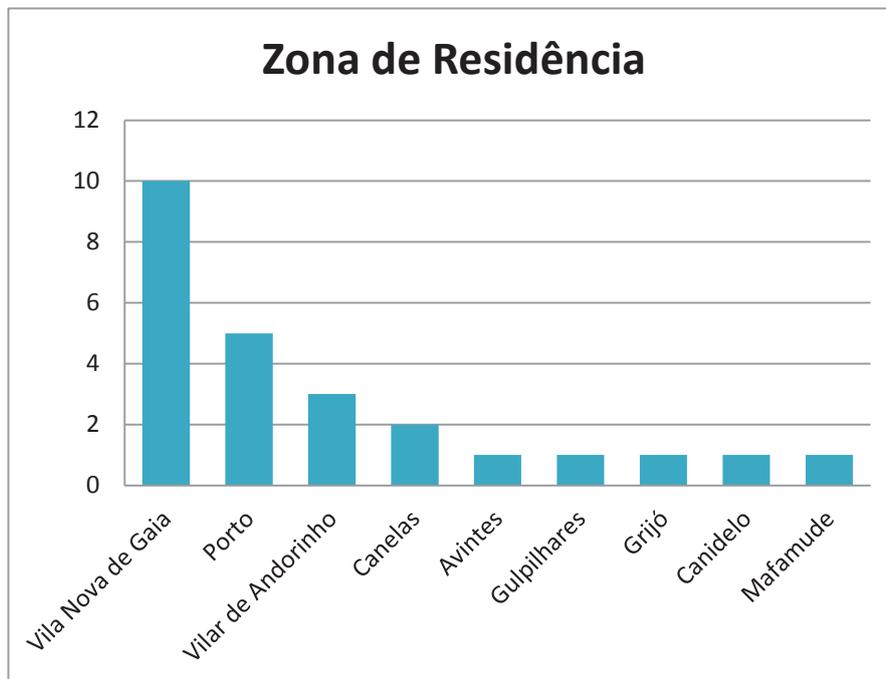


Gráfico 10- Caracterização do grupo quanto à zona de residência da criança (Pré – Escolar)

Anexo VII.I – Planificação semanal do 1º CEB

segunda-feira, 7 de janeiro de 2012

| Área Curricular | Conteúdos | Objetivos | Atividades/Estratégias | Recursos Materiais | Avaliação | Duração |
|-----------------|--------------------------------|---|---|--|------------------|---------|
| Português | Compreensão do Oral Escrita | <ul style="list-style-type: none"> - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos (uma história); - Saber trabalhar de forma cooperativa, ajudando o outro; - Identificar várias sensações e transmiti-las através de frases. | <p>Pássaro da Alma Inicialmente a estagiária colocará uma música de pássaros, enquanto os alunos entram na sala. Aquando a chegada de todos, ser-lhes-á colocado questões como: "Estão a ouvir alguma coisa?", "Que animal é este?", "Querem ouvir uma história sobre este animal?". De seguida, a estagiária realizará a leitura do livro "Pássaro da Alma". A história será projetada no quadro interativo para que os alunos possam acompanhar a leitura. Quando terminada, haverá um diálogo entre a turma sobre a história: como se sentia o pássaro, o que tem ele de especial. Posteriormente, será entregue aos alunos, um desenho de um pássaro. Estes terão que o pintar da forma que mais lhes agrada e terão também que desenhar as suas gavetas. De um lado colocarão os seus sentimentos positivos, e do outro, os sentimentos negativos. Os alunos, quando finalizada esta tarefa, terão que escrever uma frase que indique por que razão se sentem dessa forma. Estas frases, serão guardadas pelos alunos, e mais ninguém terá acesso às mesmas. Para finalizar a atividade, cada aluno tirará de um saco uma estrela. Cada estrela terá a fotografia de um colega. Então será proposto fazer algo de positivo por esse colega.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo; - Livro "Pássaro da alma" de Michal Snunit; - Pássaros em cartolina; - Estrelas com as fotografias dos alunos. | | 60' |
| Matemática | Números e Operações | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estratégias de cálculo mental para a adição, subtração, multiplicação e divisão; - Identificar a metade e o dobro. | <p>Jogo da memória com operações A turma será dividida em seis grupos, e será entregue a cada grupo, uma caixa com o jogo. Ao todo serão cinco jogos diferentes: um do dobro/metade, um da divisão, da multiplicação, da adição e da subtração. Os alunos terão que distribuir os cartões pela mesa, com o número virado para baixo e cada um, deve virar apenas um cartão em cada jogada. Nos jogos que envolvem as operações, os alunos terão que encontrar as operações correspondentes. Nos jogos que envolvem a metade e o dobro, os alunos terão que encontrar a metade ou o dobro dos números da carta. Quando encontrarem o par, têm que o retirar de jogo e guardar. No final serão contabilizadas as cartas encontradas por cada um e ganhará aquele que conseguir mais pares de cartas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Cartões do jogo Caixa | Auto - avaliação | 60' |

| | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|--|--|---|-------------|
| <p>Estudo do Meio</p> | <p>O corpo humano</p> | <p>-Identificar fenômenos relacionados com algumas das funções vitais da digestão (sensação de fome, má disposição e enfartamento);</p> <p>-Conhecer as funções vitais: sistema digestivo;</p> <p>- Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões, rins, genitais): localizar esses órgãos em representações do corpo humano.</p> | <p>Vamos conhecer o nosso sistema digestivo</p> <p>Inicialmente a estagiária colocará questões como:</p> <p>“O que vocês entendem por digestão?”</p> <p>“Que órgãos do nosso corpo fazem parte deste processo?”</p> <p>“Em que alturas é que ficam mal dispostos?”</p> <p>“Quando comem muito, como se sentem?”</p> <p>Através das respostas dos alunos a estagiária tentará encaminhá-los para o que é essencial do sistema digestivo, como as funções vitais da digestão e conhecer todos os órgãos que fazem parte deste processo.</p> <p>De seguida, através de um dispositivo pedagógico do corpo humano, a estagiária fará uma demonstração de como se desenrola todo este processo.</p> <p>Posteriormente, apresentar-se-á um vídeo de desenhos animados – “A carinha mágica” que aborda todo este processo.</p> <p>Quando finalizado, a estagiária colocará algumas questões para que os alunos saibam expor as novas informações.</p> <p>De seguida, os alunos receberão uma folha com várias figuras: as fases do processo do sistema digestivo. Terão que as recortar, colocar pela ordem correta no caderno e pintar como mais lhes agradar. Terão também que explicar por suas palavras a descrição desses desenhos.</p> | <p>- Computador;</p> <p>- Quadro interativo;</p> <p>- Colunas;</p> <p>- Dispositivo pedagógico do corpo humano;</p> <p>-Imagens do processo do sistema digestivo.</p> | <p>120'</p> |
| <p>Expressões</p> | <p>Modelagem</p> | <p>- Desenvolver a motricidade fina.</p> | <p>Vamos fazer massa de farinha</p> <p>Será colocado numa mesa os materiais necessários para esta atividade.</p> <p>Posteriormente, a estagiária pedirá a intervenção de alguns alunos na preparação da massa.</p> <p>Quando esta estiver pronta será distribuído por cada aluno a massa.</p> <p>Posteriormente estes terão a oportunidade de a explorar da forma como pretenderem.</p> | <p>- Farinha;</p> <p>- Água;</p> <p>- Corante;</p> <p>- Bacia/Balde;</p> <p>- Pano.</p> | <p>60'</p> |

terça-feira, 8 de janeiro de 2012

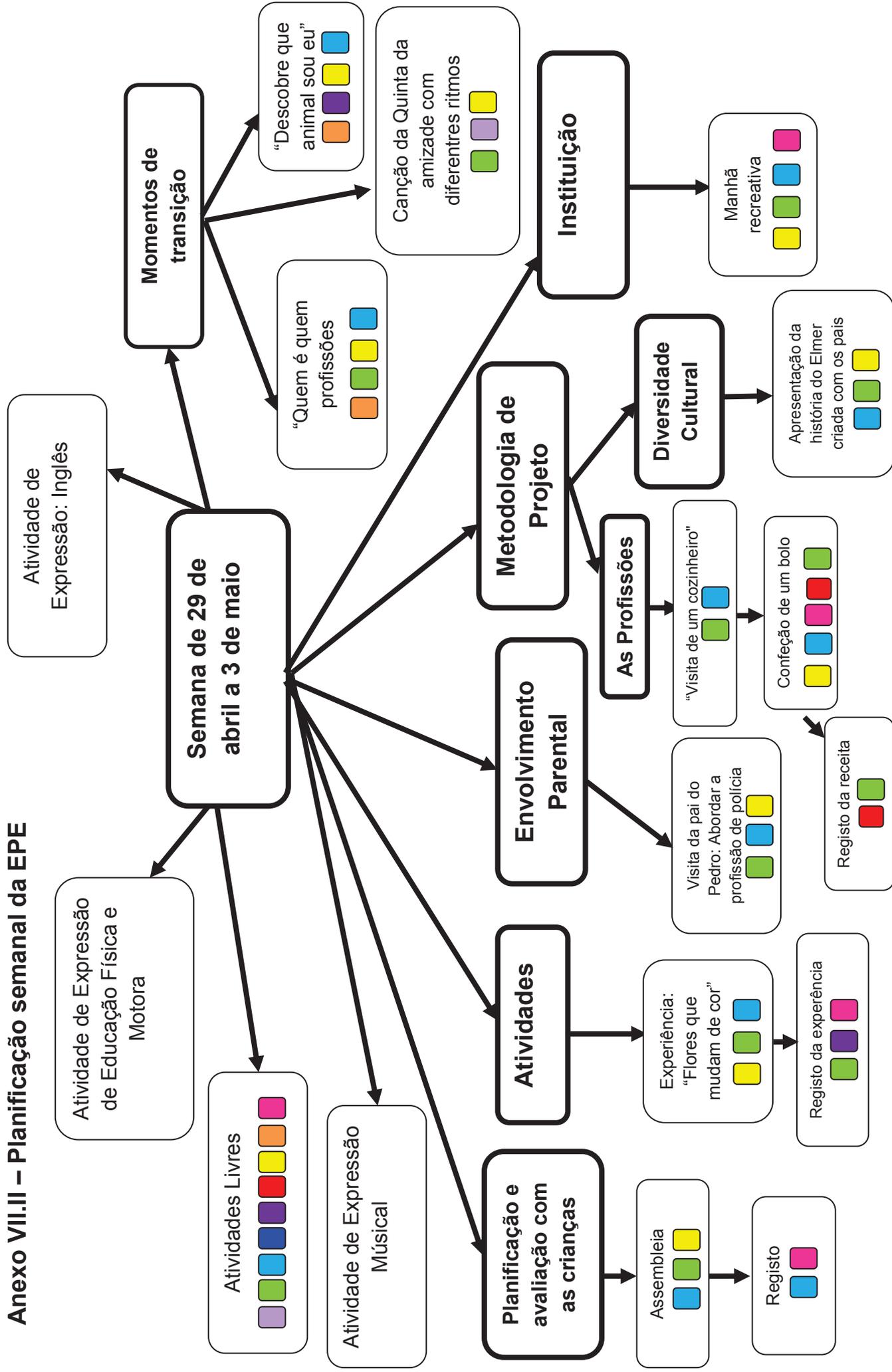
| Área Curricular | Conteúdos | Objetivos | Atividades/Estratégias | Recursos Materiais | Avaliação | Duração |
|-----------------|--|--|---|---|--|-------------|
| Português | <p>Letura;</p> <p>Compreensão do Oral;</p> <p>Escrita.</p> | <p>- Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • apropriar-se de novos vocábulos; • descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; • responder a questões acerca do que ouviu; • relatar o essencial de uma história ouvida ou de uma ocorrência; • esclarecer dúvidas; <p>- Pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida;</p> <p>- Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de atividades ou tarefas;</p> <p>- Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar.</p> | <p>O Gigante Januário</p> <p>A estagiária entregará a cada aluno uma folha com o texto “o Gigante Januário” da obra “Livro com cheiro a chocolate” de Alice Vieira.</p> <p>Inicialmente a estagiária mostrará o livro e projetará a respetiva capa do quadro interativo e colocará questões como:</p> <p>“Quem é a escritora deste livro?”</p> <p>“Quem é o ilustrador?”</p> <p>“Qual a editora do livro?”</p> <p>Posteriormente os alunos serão solicitados para que leiam a história. Quando finalizada a história terão que responder às questões da ficha.</p> <p>A caixa protetora</p> <p>Quando finalizada a primeira atividade, os alunos receberão uma folha para que avaliem as suas estagiárias: o que gostaram mais e o que gostaram menos das intervenções das suas estagiárias.</p> <p>Este texto será confidencial, caso o aluno queira. Quando terminar deverá colocar o seu papel numa caixa de forma a proteger o seu anonimato.</p> | <p>- Ficha de interpretação de texto;</p> <p>- Livro “Livro com cheiro a chocolate” de Alice Vieira.</p> <p>- Caixa.</p> <p>- Folhas.</p> | <p>Ficha de interpretação de texto</p> | <p>120’</p> |

| | | | | | |
|--------------------------------------|---------------------|--|--|--|-----|
| Estudo do Meio | O corpo humano | <p>- Conhecer as funções vitais: sistema digestivo;</p> <p>- Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração, pulmões, rins, genitais): localizar esses órgãos em representações do corpo humano.</p> <p>- Recapitular informação explorada anteriormente;</p> | <p>Vamos conhecer o nosso sistema digestivo Esta atividade consistirá num jogo semelhante ao do Jogo da Glória mas terá cartões com questões sobre o tema abordado no dia anterior – o Sistema Digestivo. Assim, a turma será dividida em 5 grupos. Um dos elementos do grupo lançará o dado e deslocar-se-á para a casa correspondente. Têm três hipóteses: há casas em que têm um desenho de uma cara verde, em que está "mal disposta" e portanto têm que recuar três casas, uma com a cara corada, em que está "bem disposta" e pode avançar duas casas, e tem as casas com as questões. Nesta, têm que procurar um dos cartões e responder ao que lhes é colocado. Caso acertem avançam uma casa, caso errem, recuam quatro casas. A equipa vencedora será a que conseguir acabar primeiro o jogo.</p> | - Tabuleiro, cartões e fichas do jogo. | 60' |
| Áreas Curriculares não disciplinares | Área de Projeto | <p>Os nossos projetos</p> <p>De acordo com o quadro de projeto, os alunos terão a oportunidade em tempo de aula de se juntarem com os elementos do seu grupo para organizarem o seu projeto e estruturarem a pesquisa do tema escolhido pelo grupo.</p> | <p>Jogo de tabuleiro da divisão A turma é dividida de forma aleatória em 5 grupos. Cada grupo começa na primeira casa, lança o dado e posteriormente terá que calcular a operação sendo que o número da casa onde está inserido é o dividendo e o número de pontos obtidos do dado é o divisor. De seguida, calcula o resultado da divisão e movimenta sua ficha o número de casas igual ao resto da divisão. A equipa que errar no cálculo perde a sua vez de jogar. A equipa que chegará primeiro à última casa é a vencedora.</p> | Computador Livros; Cartolinas; Folhas Cola; Tesoura | 45' |
| Matemática | Números e Operações | <p>- Compreender, na divisão inteira, o significado do quociente e do resto;</p> <p>- Utilizar estratégias de cálculo mental para a divisão</p> | <p>Jogo de tabuleiro da divisão A turma é dividida de forma aleatória em 5 grupos. Cada grupo começa na primeira casa, lança o dado e posteriormente terá que calcular a operação sendo que o número da casa onde está inserido é o dividendo e o número de pontos obtidos do dado é o divisor. De seguida, calcula o resultado da divisão e movimenta sua ficha o número de casas igual ao resto da divisão. A equipa que errar no cálculo perde a sua vez de jogar. A equipa que chegará primeiro à última casa é a vencedora.</p> | -Fichas do jogo; -Tabuleiro do jogo; - Folhas; - Lápis. | 75' |

quarta-feira, 9 de janeiro de 2012

| Área Curricular | Conteúdos | Objetivos | Atividades/Estratégias | Recursos Materiais | Avaliação | Duração |
|-----------------|---|---|---|---|-----------|---------|
| Matemática | Números e Operações | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o cálculo mental; - Desenvolver espírito de inter ajuda, e de trabalho em equipa; - Percorrer todos os pontos da escola e conhecer devidamente os espaço. | <p>Peddy Paper da Matemática A turma será dividida em 4 equipas de forma aleatória. No início da atividade será entregue a cada grupo, um envelope com uma pista. (cada equipa terá pistas diferentes) Em cada envelope terá a fotografia do ponto onde terá a segunda pista e um problema ou uma operação. Terão que resolver esta tarefa no momento que encontram a pista e só depois poderão se deslocar para o outro local. No final, a equipa que chegar primeiro ao último ponto, terá direito a 10 pontos. Caso tenham algum dos exercícios mal resolvidos ser-lhes-ão descontados 2 pontos. Se tiverem acertado, recebem 3 pontos por cada exercício resolvido. No final, ganha a equipa que atingir o maior número de pontos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Envelopes; - Fotografias; - Exercícios de Matemática | | 120' |
| Expressões | Expressão Plástica – Técnica de pintura | <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as possibilidades de diferentes técnicas de pintura utilizando giz, em suportes de papel de diferentes cores. | <p>Desenho mágico A estagiária explicará as duas técnicas que poderão ser utilizadas durante aquela atividade. Essas possibilidades serão: o aluno poderá pintar com giz branco numa folha preta. Ou poderá optar por desenhar numa folha branca com lápis de cera, porém, no final deverão pintar toda folha com aguarela. Após esta explicação serão apresentadas imagens das duas técnicas e os alunos escolherão a que mais lhes agrada.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Papel preto; - Papel branco; - Giz branco; - Aguarelas; - Pinceis; - Copos; - Água. | | 60' |

Anexo VII.II – Planificação semanal da EPE



Intenções Pedagógicas:

- Planificar as profissões desejadas pelo grupo e saber esquematizar essa informação;
- Compreender a importância de regar as plantas;
- Compreender o porquê das pétalas da flor alterarem a sua coloração;
- Interpretar uma receita e pô-la em prática;
- Explorar a profissão de cozinheiro;
- Explorar a profissão de polícia;
- Conhecer os objetos inerentes a esta profissão e compreender como se utilizam;
- Saber registar o que acabou de realizar;
- Ser criativo na produção do seu desenho relativamente à história da Primavera;

Recursos materiais:

- Folha de cenário;
 - Tintas;
 - Cartaz para registo da assembleia;
 - Farinha, ovos, morango, açúcar, óleo, chocolate;
 - Forma para bolo;
 - Chapéus de cozinheiro, avental e colher de pau;
 - Flores, papel de alumínio, jarras, corante alimentar;
 - Saca do Elmer;
 - Cartões dos animais;
 - Jogo “Quem é Quem Profissões”
- Recursos humanos:**
- Educadora, assistente operacional e estagiária.

Áreas de Conteúdo:

-  Área do Conhecimento do Mundo
-  Área da Formação Pessoal e Social
-  Domínio da Expressão Motora
-  Domínio da Expressão Musical
-  Domínio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

 Domínio da Matemática

 Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

 Domínio da Expressão Dramática

 Domínio da Expressão Plástica

Estratégias de Intervenção da semana de 29 de abril a 3 de maio

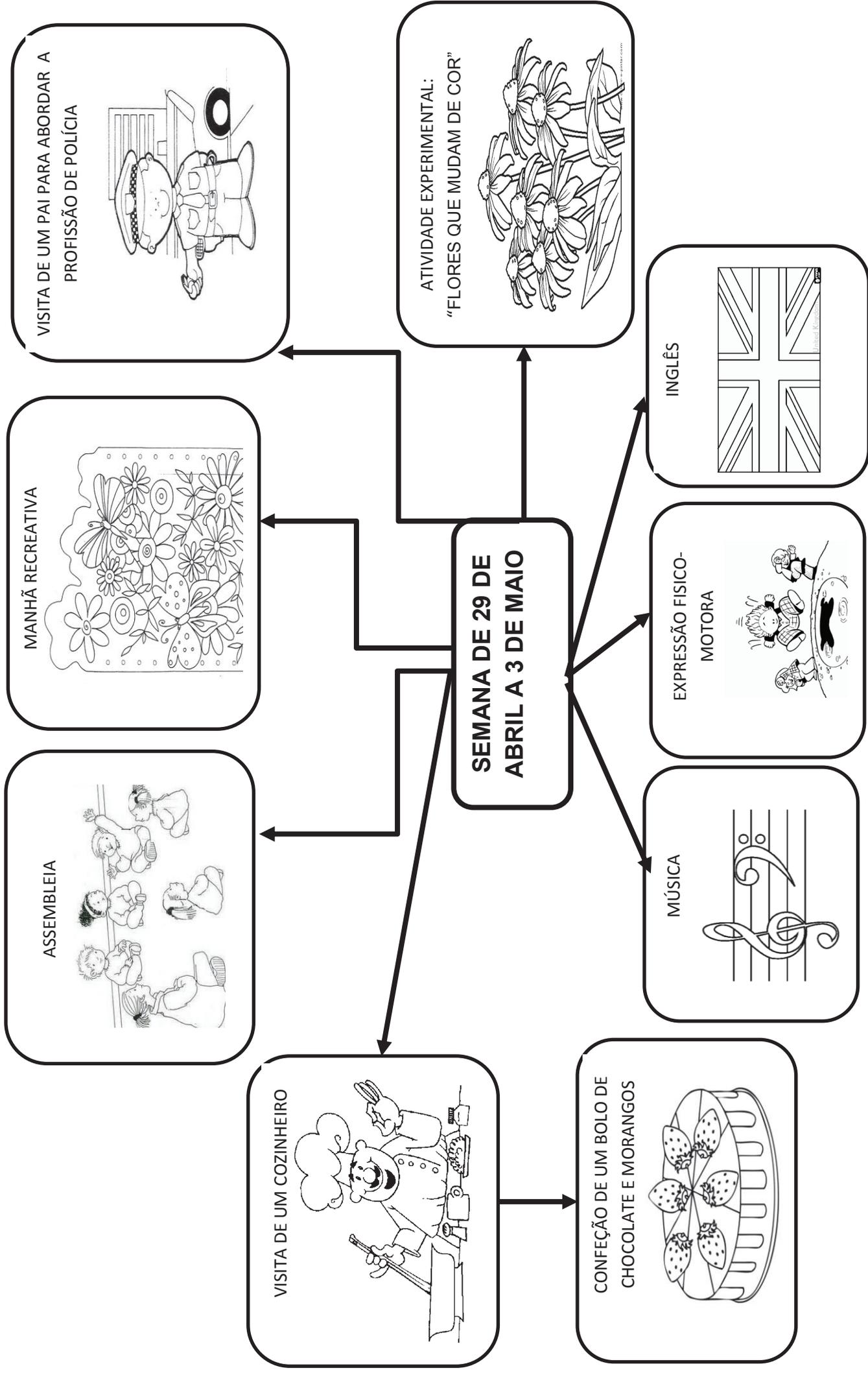
“Visita de um cozinheiro” e confeitão do bolo

- Quando as crianças entrarem na sala após intervalo da manhã, a estagiária estará vestida com um chapéu e um avental e terá também uma colher de pau.
- Inicialmente questionará as crianças sobre aquela profissão e o que se relaciona com ela;
- Posteriormente, caso nenhuma criança consiga responder, a estagiária explicará a diferença entre cozinheiro e pasteleiro;
- De seguida, cada criança põe o seu chapéu e daremos início à confeitão do bolo em que cada um terá a oportunidade de participar numa das tarefas;
- Quando finalizado o bolo, a estagiária untará a forma e questionará as crianças sobre o porquê daquela atitude (se nenhuma criança souber explicar a estagiária explicará);
- Da parte da tarde, a estagiária colocará a cobertura, anteriormente realizada, e com algumas crianças colocará os morangos no bolo;
- Depois de terem lanchado poderão comer o bolo.

Experiência: “Flores que mudam de cor”

- Inicialmente será debatido com todo o grupo porque será necessário regar as plantas? Porque é que as flores são colocadas em jarras, entre outras;
- Após todos termos chegado à conclusão que as plantas necessitam de estar hidratadas, e que a água circula por toda a flor a estagiária colocará a seguinte questão: então e se a água tiver cor? Será que muda alguma coisa na flor?
- Posteriormente cada criança colocará na água um pouco de corante;
- Quando todos tiverem colocado o corante, terão a oportunidade de colocar a sua flor na jarra que contém o corante da cor que for mais do seu agrado;
- De seguida, a estagiária colocará as jarras num local seguro;
- No dia seguinte, a estagiária alertará as crianças para a experiência, perguntando o que vêm de diferente nas flores para que as crianças possam chegar às suas próprias conclusões.

Planificação exposta para as crianças



AnexoVIII.I – Avaliação semanal realizada pelos alunos do 1º CEB

| AVALIAÇÃO SEMANAL | | |
|--|------------------|---|
| O QUE GOSTAMOS | O QUE NÃO GOSTEI | O QUE QUEREMOS FAZER |
| pinhede jogo das cartas V tentos objeto simb. lilo concreto | Nada | Yoga da glória de Botswana, Dormir da multiplicação Jogo de cartas Adesivos de cada atividade |

Fig. 22: Avaliação semanal registadas pelos alunos

| AVALIAÇÃO SEMANAL | | |
|--|------------------|---|
| O QUE GOSTAMOS | O QUE NÃO GOSTEI | O QUE QUEREMOS FAZER |
| pinhede jogo das cartas V tentos objeto simb. lilo concreto | Nada | Yoga da glória de Botswana, Dormir da multiplicação Jogo de cartas Adesivos de cada atividade |

Fig. 23: Sugestões dos alunos de possíveis atividades a realizar na semana seguinte

AnexoVIII.II – Avaliação semanal realizada pelas crianças da EPE

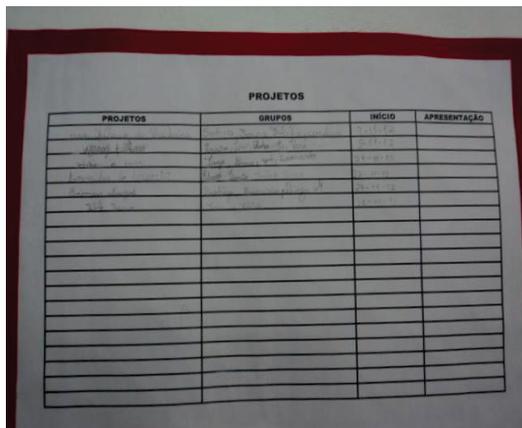


Fig. 24 – Assembleia semanal



Fig.25 – Propostas das crianças para a planificação da semana seguinte

Anexo IX.I –Metodologia de Trabalho de Projeto no 1º CEB



| PROJETOS | | | |
|-------------|-----------|----------|--------------|
| PROJETOS | GRUPOS | INÍCIO | APRESENTAÇÃO |
| Projeto 1 | Grupo 1 | 10/10/10 | 15/10/10 |
| Projeto 2 | Grupo 2 | 11/10/10 | 16/10/10 |
| Projeto 3 | Grupo 3 | 12/10/10 | 17/10/10 |
| Projeto 4 | Grupo 4 | 13/10/10 | 18/10/10 |
| Projeto 5 | Grupo 5 | 14/10/10 | 19/10/10 |
| Projeto 6 | Grupo 6 | 15/10/10 | 20/10/10 |
| Projeto 7 | Grupo 7 | 16/10/10 | 21/10/10 |
| Projeto 8 | Grupo 8 | 17/10/10 | 22/10/10 |
| Projeto 9 | Grupo 9 | 18/10/10 | 23/10/10 |
| Projeto 10 | Grupo 10 | 19/10/10 | 24/10/10 |
| Projeto 11 | Grupo 11 | 20/10/10 | 25/10/10 |
| Projeto 12 | Grupo 12 | 21/10/10 | 26/10/10 |
| Projeto 13 | Grupo 13 | 22/10/10 | 27/10/10 |
| Projeto 14 | Grupo 14 | 23/10/10 | 28/10/10 |
| Projeto 15 | Grupo 15 | 24/10/10 | 29/10/10 |
| Projeto 16 | Grupo 16 | 25/10/10 | 30/10/10 |
| Projeto 17 | Grupo 17 | 26/10/10 | 31/10/10 |
| Projeto 18 | Grupo 18 | 1/11/10 | 1/11/10 |
| Projeto 19 | Grupo 19 | 2/11/10 | 2/11/10 |
| Projeto 20 | Grupo 20 | 3/11/10 | 3/11/10 |
| Projeto 21 | Grupo 21 | 4/11/10 | 4/11/10 |
| Projeto 22 | Grupo 22 | 5/11/10 | 5/11/10 |
| Projeto 23 | Grupo 23 | 6/11/10 | 6/11/10 |
| Projeto 24 | Grupo 24 | 7/11/10 | 7/11/10 |
| Projeto 25 | Grupo 25 | 8/11/10 | 8/11/10 |
| Projeto 26 | Grupo 26 | 9/11/10 | 9/11/10 |
| Projeto 27 | Grupo 27 | 10/11/10 | 10/11/10 |
| Projeto 28 | Grupo 28 | 11/11/10 | 11/11/10 |
| Projeto 29 | Grupo 29 | 12/11/10 | 12/11/10 |
| Projeto 30 | Grupo 30 | 13/11/10 | 13/11/10 |
| Projeto 31 | Grupo 31 | 14/11/10 | 14/11/10 |
| Projeto 32 | Grupo 32 | 15/11/10 | 15/11/10 |
| Projeto 33 | Grupo 33 | 16/11/10 | 16/11/10 |
| Projeto 34 | Grupo 34 | 17/11/10 | 17/11/10 |
| Projeto 35 | Grupo 35 | 18/11/10 | 18/11/10 |
| Projeto 36 | Grupo 36 | 19/11/10 | 19/11/10 |
| Projeto 37 | Grupo 37 | 20/11/10 | 20/11/10 |
| Projeto 38 | Grupo 38 | 21/11/10 | 21/11/10 |
| Projeto 39 | Grupo 39 | 22/11/10 | 22/11/10 |
| Projeto 40 | Grupo 40 | 23/11/10 | 23/11/10 |
| Projeto 41 | Grupo 41 | 24/11/10 | 24/11/10 |
| Projeto 42 | Grupo 42 | 25/11/10 | 25/11/10 |
| Projeto 43 | Grupo 43 | 26/11/10 | 26/11/10 |
| Projeto 44 | Grupo 44 | 27/11/10 | 27/11/10 |
| Projeto 45 | Grupo 45 | 28/11/10 | 28/11/10 |
| Projeto 46 | Grupo 46 | 29/11/10 | 29/11/10 |
| Projeto 47 | Grupo 47 | 30/11/10 | 30/11/10 |
| Projeto 48 | Grupo 48 | 1/12/10 | 1/12/10 |
| Projeto 49 | Grupo 49 | 2/12/10 | 2/12/10 |
| Projeto 50 | Grupo 50 | 3/12/10 | 3/12/10 |
| Projeto 51 | Grupo 51 | 4/12/10 | 4/12/10 |
| Projeto 52 | Grupo 52 | 5/12/10 | 5/12/10 |
| Projeto 53 | Grupo 53 | 6/12/10 | 6/12/10 |
| Projeto 54 | Grupo 54 | 7/12/10 | 7/12/10 |
| Projeto 55 | Grupo 55 | 8/12/10 | 8/12/10 |
| Projeto 56 | Grupo 56 | 9/12/10 | 9/12/10 |
| Projeto 57 | Grupo 57 | 10/12/10 | 10/12/10 |
| Projeto 58 | Grupo 58 | 11/12/10 | 11/12/10 |
| Projeto 59 | Grupo 59 | 12/12/10 | 12/12/10 |
| Projeto 60 | Grupo 60 | 13/12/10 | 13/12/10 |
| Projeto 61 | Grupo 61 | 14/12/10 | 14/12/10 |
| Projeto 62 | Grupo 62 | 15/12/10 | 15/12/10 |
| Projeto 63 | Grupo 63 | 16/12/10 | 16/12/10 |
| Projeto 64 | Grupo 64 | 17/12/10 | 17/12/10 |
| Projeto 65 | Grupo 65 | 18/12/10 | 18/12/10 |
| Projeto 66 | Grupo 66 | 19/12/10 | 19/12/10 |
| Projeto 67 | Grupo 67 | 20/12/10 | 20/12/10 |
| Projeto 68 | Grupo 68 | 21/12/10 | 21/12/10 |
| Projeto 69 | Grupo 69 | 22/12/10 | 22/12/10 |
| Projeto 70 | Grupo 70 | 23/12/10 | 23/12/10 |
| Projeto 71 | Grupo 71 | 24/12/10 | 24/12/10 |
| Projeto 72 | Grupo 72 | 25/12/10 | 25/12/10 |
| Projeto 73 | Grupo 73 | 26/12/10 | 26/12/10 |
| Projeto 74 | Grupo 74 | 27/12/10 | 27/12/10 |
| Projeto 75 | Grupo 75 | 28/12/10 | 28/12/10 |
| Projeto 76 | Grupo 76 | 29/12/10 | 29/12/10 |
| Projeto 77 | Grupo 77 | 30/12/10 | 30/12/10 |
| Projeto 78 | Grupo 78 | 31/12/10 | 31/12/10 |
| Projeto 79 | Grupo 79 | 1/1/11 | 1/1/11 |
| Projeto 80 | Grupo 80 | 2/1/11 | 2/1/11 |
| Projeto 81 | Grupo 81 | 3/1/11 | 3/1/11 |
| Projeto 82 | Grupo 82 | 4/1/11 | 4/1/11 |
| Projeto 83 | Grupo 83 | 5/1/11 | 5/1/11 |
| Projeto 84 | Grupo 84 | 6/1/11 | 6/1/11 |
| Projeto 85 | Grupo 85 | 7/1/11 | 7/1/11 |
| Projeto 86 | Grupo 86 | 8/1/11 | 8/1/11 |
| Projeto 87 | Grupo 87 | 9/1/11 | 9/1/11 |
| Projeto 88 | Grupo 88 | 10/1/11 | 10/1/11 |
| Projeto 89 | Grupo 89 | 11/1/11 | 11/1/11 |
| Projeto 90 | Grupo 90 | 12/1/11 | 12/1/11 |
| Projeto 91 | Grupo 91 | 13/1/11 | 13/1/11 |
| Projeto 92 | Grupo 92 | 14/1/11 | 14/1/11 |
| Projeto 93 | Grupo 93 | 15/1/11 | 15/1/11 |
| Projeto 94 | Grupo 94 | 16/1/11 | 16/1/11 |
| Projeto 95 | Grupo 95 | 17/1/11 | 17/1/11 |
| Projeto 96 | Grupo 96 | 18/1/11 | 18/1/11 |
| Projeto 97 | Grupo 97 | 19/1/11 | 19/1/11 |
| Projeto 98 | Grupo 98 | 20/1/11 | 20/1/11 |
| Projeto 99 | Grupo 99 | 21/1/11 | 21/1/11 |
| Projeto 100 | Grupo 100 | 22/1/11 | 22/1/11 |

Fig. 26: Grelha de registo dos projetos



Fig. 27: Aluno a preencher a grelha dos projetos

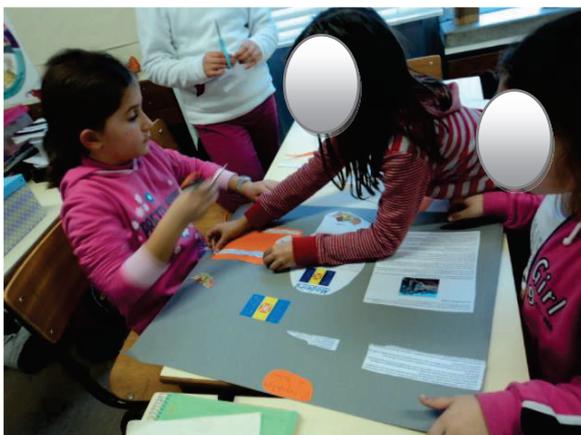


Fig. 28: Finalização da apresentação do projeto: “A Madeira”



Fig. 29: Pesquisa na internet para realização do projeto



Fig.30: Apresentação do projeto aos colegas



Fig. 31: Apresentação do projeto aos colegas

Anexo IX.II –Metodologia de Trabalho de Projeto na EPE

Projeto: “As profissões”

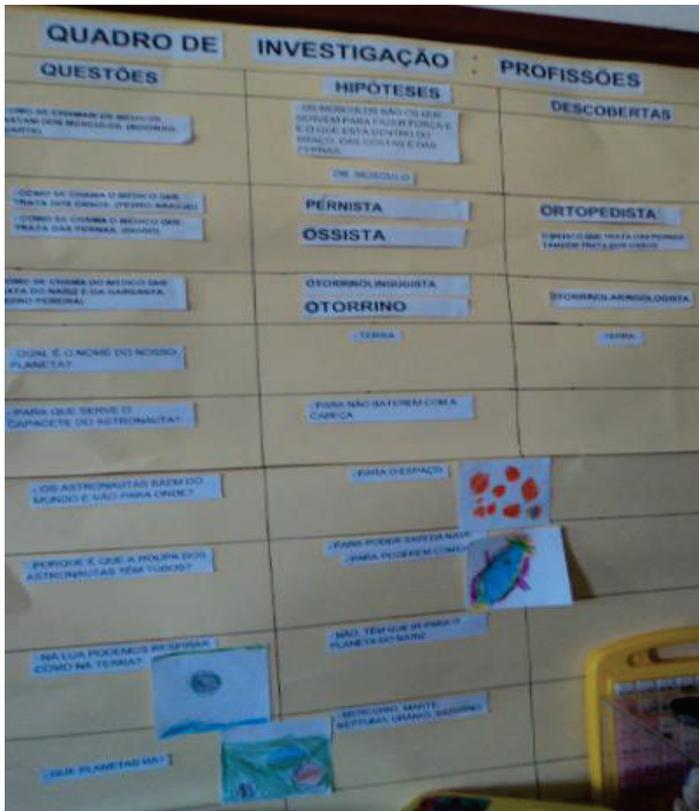


Fig.32 – Quadro de investigação



Fig. 33 –Apresentação da profissão de polícia



Fig. 34 - Apresentação da profissão professora de Ciências



Fig. 35 –Apresentação da profissão de veterinário



Fig. 36 –Atividade relacionada com o pasteleiro



Fig. 37 –Atividade relacionada com o pintor



Fig. 38 –Construção da área relacionada com a profissão de astronauta



Fig. 39 –Construção da área relacionada com a profissão de médico/enfermeiro



Fig. 40 –Construção da área relacionada com a profissão de veterinário

1.2- Projeto: “Elmer vai para casa”



Fig. 41: Materiais relacionados com este projeto



Fig. 42: Apresentação dos materiais ao grupo



Fig. 43: Explicação sobre o que se pretendia com este material



Fig. 44: Apresentação ao grupo do trabalho desenvolvido por uma criança.



Fig. 45: Criança com o Elmer



Fig. 46: Apresentação ao grupo do trabalho desenvolvido por uma criança.

Anexo X – Atividades interdisciplinares no 1º CEB

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

Anexo XI.I – Registo fotográfico de atividades de caráter lúdico no estágio do 1º CEB

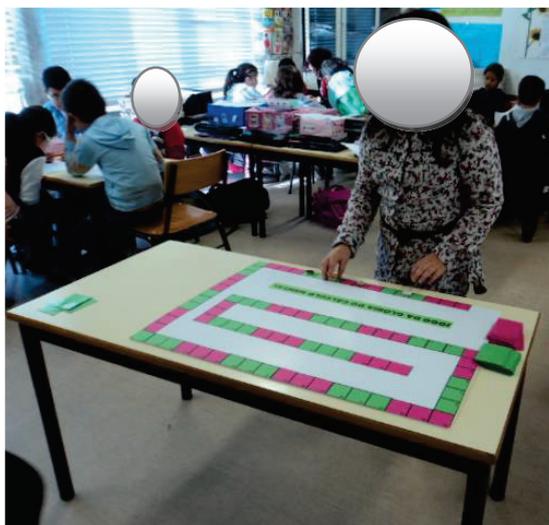


Fig. 47: Jogo da glória do cálculo mental



Fig. 48: Loto do cálculo mental



Fig. 49: Jogo da memória do cálculo mental



Fig. 50: Jogo "caixa das supressas"



Fig. 51: Dominó das operações



Fig. 52: Jogo de tabuleiro do sistema digestivo



Fig.53: Jogo de cartas da divisão e da multiplicação

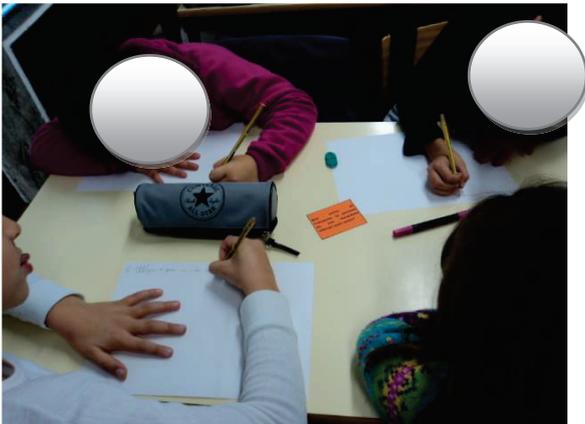


Fig.54: Jogo realizado em grupo.

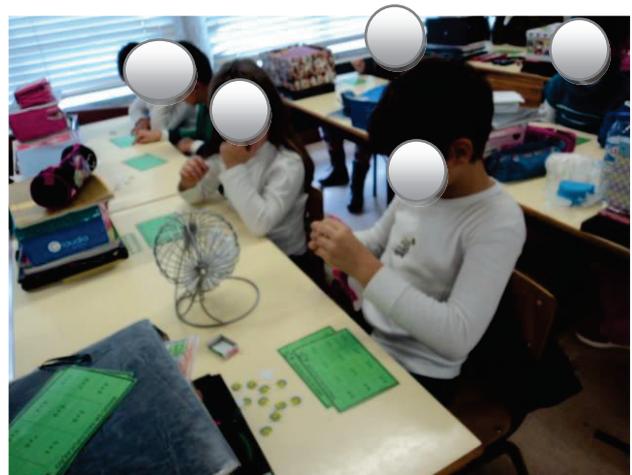


Fig. 55: Jogo realizado individualmente.

Anexo XI.II – Registo fotográfico de atividades de caráter lúdico no estágio da EPE



Fig. 56: Jogo de tabuleiro humano



Fig. 57: Jogo de tabuleiro humano



Fig. 58: Jogo de tabuleiro humano – lançamento do dado



Fig. 59: Jogo twister



Fig. 60: Jogo: Elmer à procura da Rosa



Fig. 61: Jogo de memória relacionado com as profissões

Anexo XII.I – Trabalho de pesquisa dos alunos do 1º CEB



Fig.62: Trabalho de pesquisa via internet e com recurso a documentos bibliográficos.

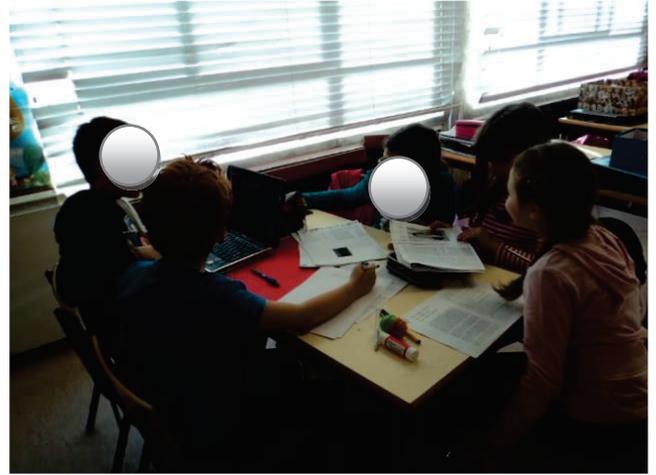


Fig. 63: Trabalho de pesquisa via internet e com recurso a documentos bibliográficos.

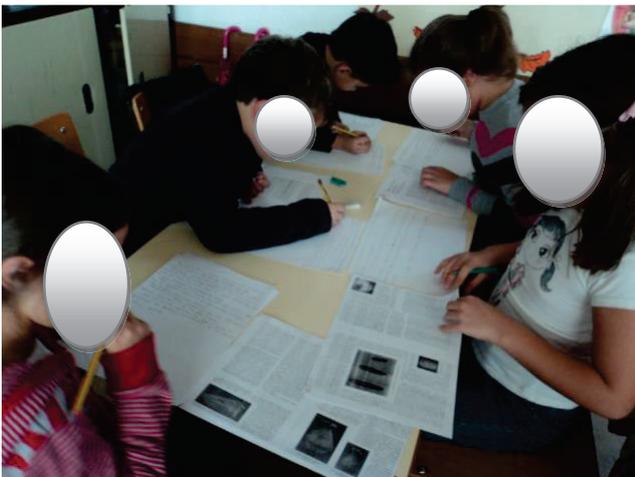


Fig. 64: Trabalho de pesquisa com recurso a documentos bibliográficos.

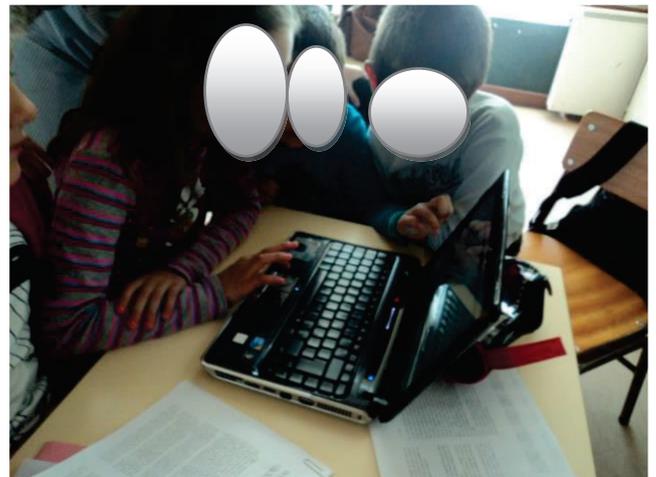


Fig.65: Trabalho de pesquisa via internet.

Anexo XII.II – Trabalho de das crianças da EPE



Fig. 66: Pesquisas realizadas em casa

Anexo XIII.I – Atividades da área das Expressões no estágio do 1º CEB

Expressão Plástica



Fig. 67: Pintura com aguarela

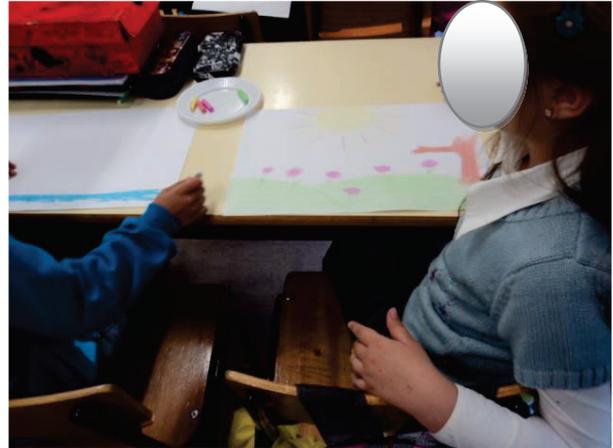


Fig. 68: Pintura com giz



Fig. 69: Atividade de recorte e colagem



Fig. 70: Atividade de modelagem



Expressão Musical



Fig. 71: Loto dos instrumentos

Expressão Dramática



Fig. 72: Dramatização da Lenda de Gaia

Anexo XIII.II – Atividades da área das Expressões no estágio da EPE

Na Expressão Musical



Fig. 73: Aprendizagem de novas músicas



Fig. 74: Aula de música

Na Expressão Plástica



Fig. 75: Técnica de Pintura

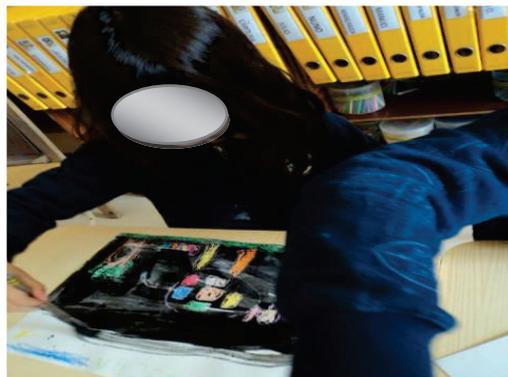


Fig. 76: Técnica de Pintura



Fig. 77: Modelagem



Fig. 78: Recorte e Colagem

Na Expressão Motora



Fig. 79: Sessão de motora

Na Expressão Dramática



Fig. 80: Dramatização de um caso de tribunal



Fig. 81: Dramatização com fantoches

Anexo XIV – Escrita Criativa no estágio 1º CEB



Fig. 82: Dados para atividade de escrita criativa.



Fig. 83: Lançamento dos dados para atividade de escrita criativa.

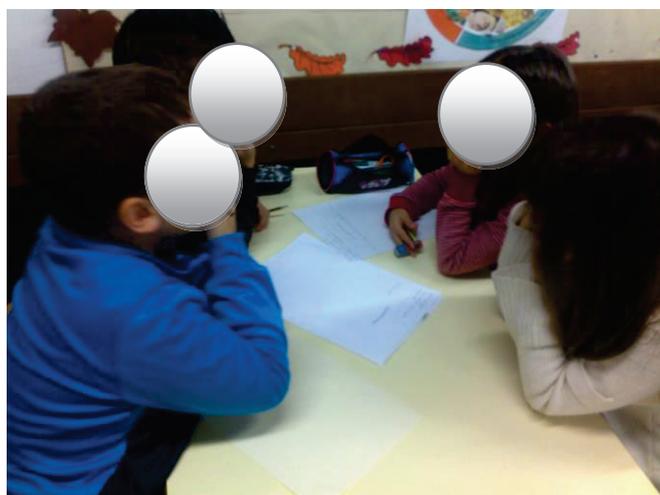


Fig. 84: Escrita do texto realizado em trabalho de grupo.



Fig. 85: Apresentação da “mala mistério”

Anexo XV – Dinamização da hora do conto no estágio EPE



Fig. 86: Dinamização da hora do conto com flanelógrafo



Fig. 87: Dinamização da hora do conto com recurso à dramatização



Fig. 88: Dinamização da hora do conto com recurso à dramatização com fantoches

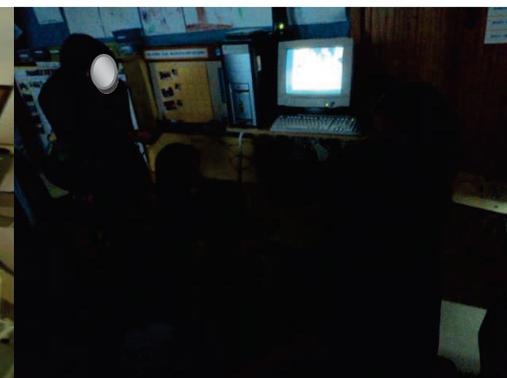


Fig. 89: Dinamização da hora do conto com recurso às novas tecnologias

Anexo XVI – Atividades lúdicas relacionadas com o Estudo do Meio



Fig. 90: Jogo para abordar os meios de transporte



Fig. 91: Utilização de instrumentos do quotidiano para exploração da evolução dos meios de comunicação

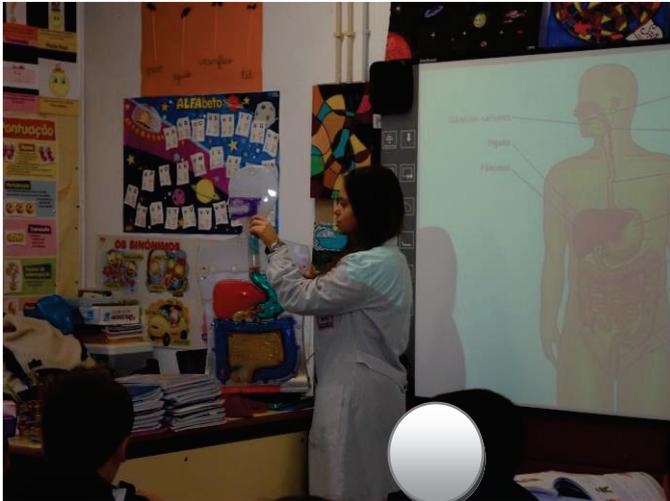


Fig. 92: Utilização de instrumentos didáticos para a exploração do sistema digestivo.



Fig. 93: Exploração dos instrumentos didáticos pelos alunos.

Anexo XVII – Atividades experimentais na EPE



Fig. 94: Experiência de filtrar água



Fig. 95: Experiência “flores que mudam de cor”



Fig. 96: Experiência: “como formar o arco íris”



Fig. 97: Experiência “objetos que flutuam e não flutuam”



Fig. 98: Experiência do vulcão



Fig. 99: Registo da experiência

Anexo XVIII – Atividades contextualizadas na vertente das emoções



Fig. 100: Pintura da máscara relacionada com o auto conceito e a autoestima.



Fig.101: Construção do “Pássaro da Alma” do aluno.

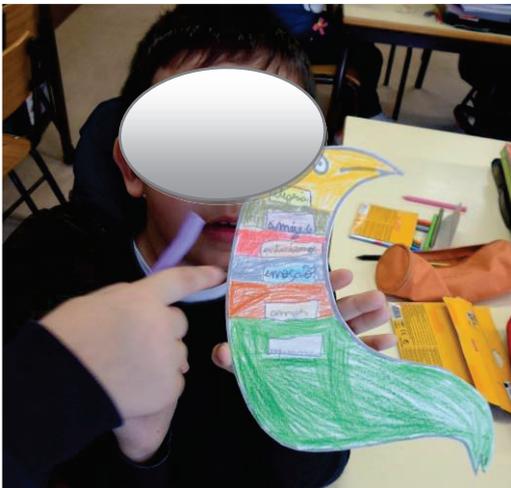


Fig. 102: Construção do “Pássaro da Alma” do aluno.



Fig. 103: Descrição das emoções o aluno sentiu ao ouvir a história “Caixinha de fósforos”.

Anexo XIX – Trabalho cooperativo/ Interações pessoais



Fig. 104: Interação entre os alunos nos intervalos.

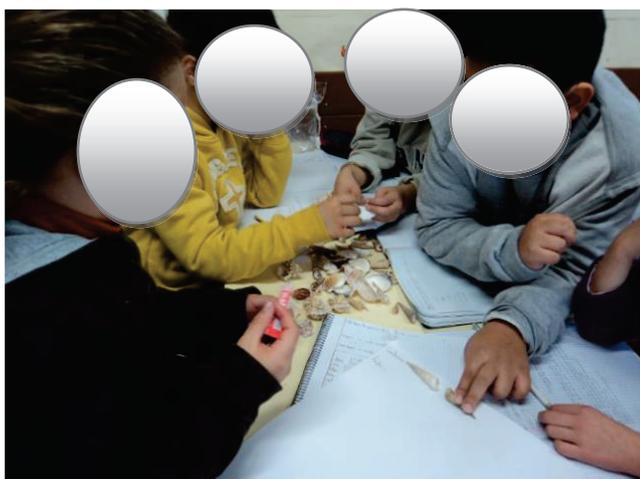


Fig. 105: Trabalho em pequenos grupos.



Fig. 106: Trabalho de pesquisa em grupo



Fig. 107: Momento de cooperação e partilha entre alunos.

1.1- Registo de observação nº 3 - Registo de incidente crítico

Data: 8 de outubro de 2012

Contexto de observação: sala de aula

Nome das crianças: F. e E.

Observador: Estagiária (observador não participante)

Observação:

Tinha sido proposto pela estagiária que os alunos respondessem a uns problemas expostos no quadro. O E. realizou rapidamente os problemas. Quando terminou e viu que a sua colega de mesa estava com dificuldades, apoiou-a, não lhe dizendo o resultado mas orientando-a de forma a conduzi-la para a resolução correta.

Reflexão:

A professora colocou estes dois alunos na mesma mesa sabendo que, um tem mais facilidade que o outro. Porém, o E. auxiliou a F. por iniciativa própria, explicando-lhe e questionando-a relativamente à resolução do problema. Esta situação, foi algo que nunca tinha ocorrido anteriormente. Na maioria dos casos os colegas acabam por dizer o resultado final aos alunos com mais dificuldades, ou então, fecham o caderno, ou escondem para que o outro não tenha a oportunidade de copiar.

Este aluno foi capaz de explicar à colega, com bastante serenidade, de diversas formas, recorrendo mesmo a esquemas em forma de desenho para que a colega compreendesse o que era pretendido.

Esta interajuda vai fazer com que ambos evoluam significativamente, uma vez que tanto a F. está a ser esclarecida no exato momento da dúvida que faz com que esteja mais suscetível à compreensão da mesma. Como o E., com as suas explicações encaminhou a colega para a resolução de problemas utilizando várias alternativas, faz com que aumente o seu cálculo mental significativamente.

Anexo XX.I – Envolvimento Parental no estágio do 1º CEB



Fig.108: Mealheiro construído com material reciclável



Fig. 109: Caracterização da personagem – hospedeira- pelos pais da aluna.



Fig. 110: Familiares dos alunos a assistir à peça de teatro em comemoração do Dia dos Direitos Humanos

Anexo XX.II – Envolvimento Parental no estágio da EPE



Fig. 111: Apresentação da profissão de advogado



Fig. 112: Apresentação da profissão de dentista



Fig. 113: Apresentação da profissão de operacional marítima



Fig. 114: Apresentação da profissão de polícia



Fig. 115: Apresentação da profissão de professores de ciências



Fig. 116: Apresentação da profissão de designer de móveis



Fig. 117: Apresentação da profissão de engenheira mecânica



Fig. 118: "Elmer vai para casa"

Anexo XXI.I – Visitas de Estudo no estágio do 1º CEB



Fig.119: Visita de Estudo – Celebração da quinzena da Alimentação



Fig. 120: Visita de Estudo – Celebração da quinzena da Alimentação



Fig.121: Confeção de pão .



Fig. 122: Visita de Estudo à sede do Jornal de Notícias



Fig. 123: Visita de Estudo à sede do Jornal de Notícias.

Anexo XXI.II – Visitas de Estudo no estágio da EPE



Fig. 124: Visita ao Museu das marionetas



Fig. 125: Visita ao Museu das marionetas



Fig. 126: Visita ao Museu das marionetas



Fig. 127: Visita ao Museu das marionetas



Fig. 128: Visualização de um vídeo no Museu das marionetas



Fig. 129: Visita ao Parque de Diversões

Anexo XXII.I – Articulação EPE e 1º CEB

No estágio do 1º CEB



Fig. 130: Ensaio da peça de teatro com o grupo do Pré – Escolar.



Fig. 131: Ensaio da peça de teatro com o grupo do Pré – Escolar.



Fig. 132: Ensaio da peça de teatro com o grupo do Pré – Escolar.



Fig. 133: Ensaio da peça de teatro com o grupo do Pré – Escolar.



Fig. 134: Fotografia dos intervenientes na peça de teatro referente ao Dia dos Direitos Humanos

Anexo XXII.II – Articulação EPE e 1º CEB

No estágio da EPE



Fig 135: Visita a uma sala do 1º CEB



Fig 136: Visita a uma sala do 1º CEB



Fig 137: Visita da turma do 1º CEB



Fig 138: Realização de experiências com o 1º CEB



Fig 139: Realização de experiências com o 1º CEB



Fig 140: Realização de experiências com o 1º CEB

Anexo XXIII.I – Avaliação no estágio do 1º CEB

1.1- Lista de verificação da Matemática

| Alunos | Domínio das operações | | | Raciocínio | |
|--------|---------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|---|
| | Reconhece todas as tabuadas (2 aos 9) | Reconhece a tabuada até aos 8 | Reconhece a tabuada até aos 6 | Sabe interpretar um problema dado | Sente dificuldades na compreensão do problema para efetuar a sua realização |
| A. C. | | | X | | X |
| A. S. | X | | | X | |
| B. D. | | | X | | X |
| B. | | X | | | X |
| D. A. | | | X | | X |
| D. M. | | X | | X | |
| E. | X | | | X | |
| F. | | | X | | X |
| F. A. | | X | | X | |
| G. | X | | | X | |
| H. | X | | | X | |
| I. G. | | X | | X | |
| I. | | | X | | X |
| J. | | X | | | X |
| L. B. | | | X | | X |
| L. L. | | | X | | X |
| N. | | X | | X | |
| R. | | X | | X | |
| S. S. | | X | | | X |
| S. | X | | | X | |
| T. | X | | | X | |
| V. K. | | | X | | X |
| V. F. | | | X | | X |

1.2- Grelha de acompanhamento da prática profissional

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

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

1- CONHECIMENTO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Domina os conteúdos que ensina | | | | X | |
| Relaciona a explicação com os interesses dos alunos | | | | X | |
| Apresenta analogias, comparações e exemplos | | | | X | |
| Explícita, passo a passo, a sua proposta | | | | X | |
| Enfatiza os pontos chave que o aluno deve compreender e assimilar | | | | X | |
| Mobiliza os saberes de forma integrada | | | x | | |

2- DESEMPENHO CIENTÍFICO PEDAGÓGICO

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

3- FORMULAÇÃO DE QUESTÕES

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Coloca questões para verificar se o aluno assimilou os conteúdos | | | | | X |
| As questões exigem não só recordar mas também refletir | | | | X | |
| Concede ao aluno o tempo necessário para responder | | | | X | |
| As questões promovem nos alunos o gosto pela pesquisa | | | | X | |
| Quando a resposta de um aluno é desadequada ou incompleta oferece oportunidade para que outros alunos possam corrigir ou complementar | | | | X | |

4- A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Manifesta sentido de humor | | | | X | |
| Mostra interesse por todos os alunos | | | | X | |
| Procura que os mais tímidos intervenham | | | | X | |
| Demonstra serenidade | | | X | | |
| Escuta pacientemente e com atenção | | | | X | |
| Elogia de forma apropriada | | | | X | |
| Fomenta a ajuda mútua (aprendizagem cooperativa) entre os alunos | | | | x | |
| Não permite que a turma ria de um aluno | | | | X | |
| Ajuda o aluno a pensar e a atuar por si mesmo | | | | X | |
| Entende que o erro é parte do processo de aprendizagem e por tal, anima o aluno a ser curioso e criativo | | | | X | |
| Sabe resolver conflitos que possam surgir | | | x | | |
| Recorda oportunamente as regras estabelecidas | | | | X | |

5- COMPROMISSO E ATITUDE COM O ENSINO REFLEXIVO*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Mostra interesse e entusiasmo com a prática educativa | | | | x | |
| Procura identificar os pontos fortes e fracos da sua prática educativa | | | | X | |
| Demonstra preocupação em examinar criticamente os seus erros para aprender com eles | | | | X | |
| Responde construtivamente ao acompanhamento | | | | X | |

Avaliação do mês de janeiro

ASSINATURA: Ana Rita da Silva Soares

Data: 9 de janeiro de 2013

(adaptada de Rodríguez Marcos, 2002)

* Preencher uma vez por mês



Fig. 141: Preenchimento de uma grelha de autoavaliação

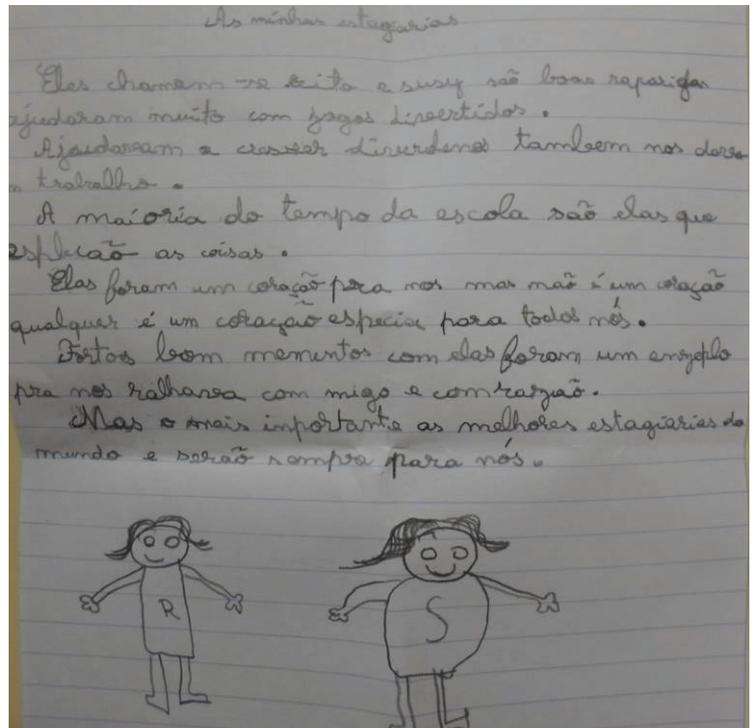


Fig. 142: Avaliação do trabalho desenvolvido pelas estagiárias realizada pelos alunos.

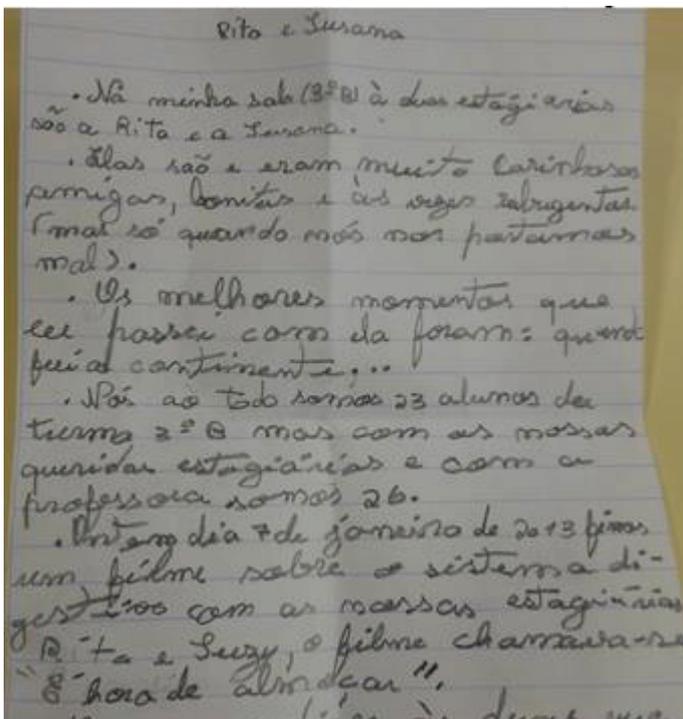


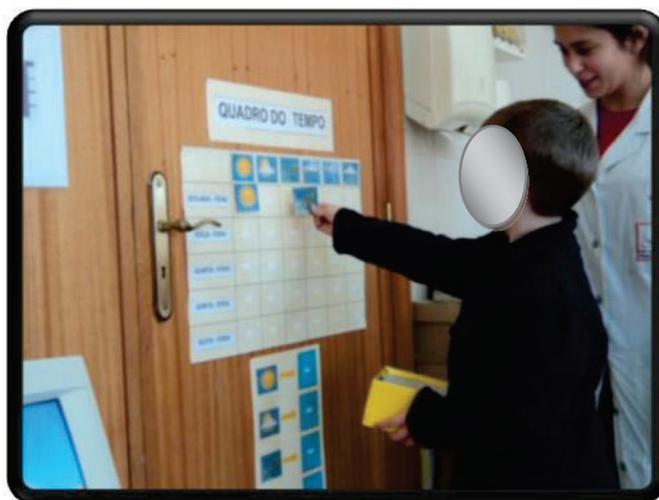
Fig. 143: Avaliação do trabalho desenvolvido pelas estagiárias realizada pelos alunos.

1.2- Registo Portfólio da Criança



Registo nº2

| | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Data da situação: 12-03-2013 | Interação: criança - criança |
| Data de seleção: 12-03-2013 | Tipologia de grupo: GG PG P I |
| Recolha selecionada pela: Estagiária | |



Comentário da estagiária: Neste dia foi introduzido na sala, o quadro do tempo. O D. foi um dos primeiros a experimentar. Soube identificar o estado meteorológico daquele dia de imediato, e soube colocar os símbolos no local correto, fazendo assim a interpretação de uma tabela de dupla entrada.

Comentário da criança: “Estava a marcar o quadro do tempo. Hoje está vento e sol.”

Indicadores de Desempenho:

Conhecimento do Mundo

A criança identifica sequências de ciclos de vida de diferentes fenómenos que estão relacionados com a sua vida diária (como por exemplo os estados do tempo).

Formação Pessoal e Social

A criança mostra empenho nas atividades que realiza, procurando fazê-lo com cuidado.

Nível de Envolvimento na atividade

Atividade contínua com momentos de grande intensidade: Durante a realização da atividade esta passou por momentos de grande intensidade. Esses mesmos momentos, podem ser percebidos através dos indicadores de desenvolvimento que a criança vai demonstrando. No caso de existirem distúrbios, no seu ambiente, por mais intensos que sejam essas interrupções/interferências, não conseguem distrair a criança da tarefa que está a realizar.

Proposta de Intervenção:

Pedir à criança, no final da semana, que complete o segundo quadro em que tem que contar quantos dias esteve cada estado meteorológico.

7de junho de 2013

1.3-Relatório Narrativo da criança D.

O presente relatório diz respeito ao grau de desenvolvimento do Diogo. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997: 35) existem «diferentes fatores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo». Desta forma, é importante «olharmos para a criança como uma pessoa única traçando objetivos cada vez mais diversos para o atingir». (Papalia, Olds, Feldman, 2011: 21).

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré – Escolar (1998: 79) relativamente à Área do Conhecimento do Mundo é importante referir que «os seres humanos desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia. A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo” (...)».

Nesta área o D. demonstra ser uma criança com bastantes conhecimentos do mundo que a rodeia, uma vez que consegue compreender facilmente a informação que lhe é transmitida (cf. registo nº 2- Área do Conhecimento do Mundo), como também antes que lhe fosse dada alguma informação sobre essa temática, soube distinguir quatro dos oito planetas do Sistema Solar (cf. registo nº7- Área do Conhecimento do Mundo). Tem imensa curiosidade, presta atenção ao que lhe é dito e por isto adquiriu novas e variadas aprendizagens com bastante eficiência.

De acordo com as OCEPE (1998:73), relativamente ao Domínio da Matemática «a construção de noções matemáticas fundamenta-se na vivência do espaço e do tempo, tendo como ponto de partida as atividades espontâneas e lúdicas da criança».

O D. nesta área fez diversas aprendizagens significativas durante este ano. Já demonstra saber escrever os números do 1 ao 8 e sabe distinguir a sua sequência (cf. registo nº3- Domínio da Matemática), sabe realizar cálculos simples (cf. registo nº1- Domínio da Matemática) sabe seriar corretamente (cf. registo nº2- Domínio da Matemática).

No que se relaciona com a Área Formação Pessoal e Social, de acordo com as OCEPE (1998: 51) « (...) deve favorecer a formação da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário».

O D., neste campo, é uma criança tímida, que por vezes demonstra algumas atividades em se socializar com os colegas. Porém, é uma criança sempre disposta a ajudar o próximo, capaz de

chamar os colegas à atenção quando estes estão a proceder de forma errada, ajudar os colegas quando estes estão com dificuldades, sendo bastante responsável nas suas ações (cf. registo nº8 - Área da Formação Pessoal e Social). É uma criança com grande capacidade de iniciativa, sempre pronta a ajudar, tanto os seus colegas como os adultos. Para além disto, é uma criança que sabe utilizar corretamente as normas de boa educação, usando as expressões corretas ao pedir algo, agradecendo de seguida (cf. registo nº1-Área da Formação Pessoal e Social). Levanta o dedo para colocar uma questão e espera pela sua vez, pacientemente (cf. registo nº4- Área da Formação Pessoal e Social).

Como consta nas OCEPE (1998: 65), com o Domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita «(...) pretende-se acentuar a importância de tirar partido do que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito». E, ainda, a « (...) abordagem à escrita situa-se numa perspetiva de literacia enquanto competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento de informação que implica a “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente» (Ministério da Educação, 1998: 66)

O D., relativamente à escrita, sabe escrever o seu primeiro e último nome corretamente (cf. registo nº2 Domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita) e dá importância à leitura de livros, uma vez que durante as atividades livres direciona-se com bastante frequência para a área da biblioteca e, por vezes, conta algumas das histórias aos seus colegas (cf. registo nº1 - Domínio Linguagem Oral e Abordagem à Escrita).

No que se relaciona com as Expressões, « (...) são também meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas» (Ministério da Educação, 1998: 57).

O D., na Expressão Motora, demonstra uma grande evolução ao nível da coordenação motora global. A nível de motricidade fina consegue efetuar movimento de pinça, sem dificuldade. (cf. registo nº1- Domínio da Expressão Motora),

Relativamente à Expressão Dramática o D., mesmo sendo uma criança tímida, consegue ultrapassar os receios inerentes a esta expressão quando dramatiza. (cf. registo nº1 – Domínio da Expressão Dramática).

O Domínio da Expressão Plástica é importantíssimo uma vez que, de acordo com as OCEPE (1998: 61), «As crianças exploram espontaneamente diversos materiais e instrumentos da expressão plástica (...)» e ainda «os contactos com a pintura, a escultura, etc. constituem momentos privilegiados de acesso à arte e à cultura que se traduzem por um enriquecimento da

criança, ampliando o seu conhecimento do mundo e desenvolvendo o sentido estético». (Ministério da Educação, 1998: 63).

Relativamente a esta área o D. já se encontra no estágio pictórico, sendo que é visível a ilustração de objetos/pessoas reais. Pelas primeiras ilustrações da capa, realizadas pela criança dominadas de “o meu retrato”, pode-se constatar que houve uma grande evolução no que se relaciona com o desenho do corpo humano. O D., de momento, tem a preocupação em desenhar as pestanas, as sobrancelhas, os cinco dedos da mão, pintar com cores mais semelhantes ao real, algo que anteriormente não fazia. Mesmo assim, o D. ainda não consegue desenhar com clareza o pescoço. (cf. registo “O meu retrato”)

No que se relaciona com o Domínio da Expressão Musical, o D. sabe identificar diferentes ritmos (cf. registo nº1 – Domínio da Expressão Musical). Reconhece vários tipos de instrumentos, distingue sons graves de sons agudos e memoriza com facilidade músicas simples. Relativamente ao Domínio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, o D. demonstra agilidade na utilização do rato, sabe ligar e desligar o computador e escreve o seu nome já com bastante rapidez (cf. registo nº1 – Domínio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação).

Em suma, o D. é uma criança que está em perfeito desenvolvimento global, tendo adquirido, sem dificuldade, várias aprendizagens significativas.

1.4 - Lista de verificação da organização do ambiente educativo: **Materiais**

Área da Expressão Plástica: *Papel, materiais de pintura e impressão, material de escritório, materiais de colagem, materiais de desenho e recorte.*

| Materiais | Sim | Não | Observações |
|----------------------------------|------------|------------|--|
| Papel de lustro | X | | |
| Papel simples para desenhar | X | | Tem lápis que refletem as diferentes colorações de pele. |
| Papel de fotocópia | X | | |
| Papel reciclado | X | | |
| Papel quadriculado e pautado | | X | |
| Papel de embrulho | | X | |
| Folha de alumínio | X | | |
| Lenços de papel para açoar | X | | |
| Papel autocolante | X | | |
| Pratos de papel | | X | |
| Revistas | X | | |
| Papel de jornal | X | | |
| Aquarelas | X | | |
| Digitinta | | X | Quando necessário processa-se a sua preparação |
| Pincéis | X | | Pequenos e grandes |
| Cavalete | X | | |
| Pratos de Plástico | | X | |
| Carimbos e almofadas de carimbos | | X | |
| Batas impermeáveis | X | | |
| Esponjas | X | | |
| Toalhas | X | | |
| Agrafador e agrafos | X | | |
| Furadores | X | | |
| Cola branca | X | | |
| Cola em barra | X | | |
| Cola líquida | X | | |
| Fita Cola | X | | Pequena e grande |
| Clips | X | | |
| Molas | X | | |
| Elásticos | X | | |
| Cordas | X | | |
| Lã | X | | |
| Agulhas com entrada grande | | X | |
| Plasticina | X | | |
| Barro | | X | Massa de moldar branca |
| Acessórios de modelagem | X | | |
| Tubos de cartão | X | | |
| Embalagens de ovos | X | | |

| | | | |
|---------------------------------|---|---|--------------------|
| Caixas pequenas | X | | |
| Alfinetes | X | | |
| Carrinhos de linhas | X | | |
| Tecido | X | | |
| Feltro | | X | |
| Meias de vidro e meias de homem | | X | |
| Penas | X | | |
| Botões | X | | De vários tamanhos |
| Palhinhas | X | | |
| Pedaços de esferovite | | X | |
| Lápis de cera | X | | |
| Lápis de cor | X | | |
| Lápis de carvão | X | | |
| Marcadores | X | | |
| Giz | X | | |
| Tesouras | X | | |

Área dos blocos: *Materiais de construção, materiais de separar e juntar, materiais de encher e esvaziar, materiais de “faz-de-conta”, fotografias de referência*

| Materiais | Sim | Não | Observações |
|---|------------|------------|--------------------|
| Blocos ocos | X | | |
| Rampas | X | | |
| Blocos de formas | X | | |
| Blocos coloridos | X | | |
| Cordas, roldanas | | X | |
| Tubos de cartão, plástico | X | | |
| Tábuas/Paus | | X | |
| Carros ou camionetas de plástico | X | | |
| Blocos que se interligam | X | | |
| Rodas de encaixe | X | | |
| Linha de comboio | X | | |
| Conexões de plástico | X | | |
| Camionetas de cargas e descargas | | X | |
| Cestos, latas, baldes | X | | |
| Pequenos veículos | X | | |
| Bonecos de pessoas ou animais | X | | |
| Aviões, helicópteros, barcos, comboios,... | X | | |
| Bonecos multiraciais | X | | |
| Fotografias das construções feitas pelas crianças | | X | |

Área da casa: Equipamento de cozinha e de comer, materiais de faz-de-conta e representação, materiais de casa, fotografias de referência e livros de receitas.

| Materiais | Sim | Não | Observações |
|-----------------------------------|------------|------------|--|
| Bonecas | X | | De diferentes etnias, feitas artesanalmente e comercialmente |
| Animais de peluche | X | | |
| Cama de boneca | X | | |
| Cobertor, almofada de boneca | X | | |
| Roupas de bonecas | X | | |
| Espelho | X | | |
| Telefone | X | | |
| Roupa e acessórios complementares | X | | |
| Caixa de ferramentas | X | | Não está na área da casa. |
| Rodas de encaixe | X | | |
| Plantas verdadeiras e regador | | X | |
| Livros de culinária, receitas | | X | |

Área dos jogos

| Materiais | Sim | Não | Observações |
|---|------------|------------|-------------------------|
| Puzzles | X | | De diferentes dimensões |
| Dominós | X | | Com diferentes motivos |
| Jogo de cartas simples | X | | |
| Cartas do jogo da memória | X | | |
| Jogos relacionados com a preservação do meio ambiente | X | | |

Área da biblioteca: Livros, computador de brincar

| Materiais | Sim | Não | Observações |
|---|------------|------------|-------------------------|
| Livros de imagens | X | | De diferentes dimensões |
| Livros sem palavras | X | | Com diferentes motivos |
| Livros com temas típicos e característicos de certas culturas | X | | |
| Livros de poesia | X | | |
| Livros sobre o alfabeto | X | | |
| Livros feitos em casa pelas próprias crianças | | X | |
| Albúns de fotografias das crianças | | X | |
| Bonecos para completar histórias | X | | |
| Papel liso de diversas cores e tamanhos | | X | |
| Blocos de notas, cadernos, envelopes | | X | |
| Lápis de cor, de cera | X | | |
| Máquina de escrever | X | | Computador |