



PAULA
FRASSINETTI

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

A Construção da Profissionalidade

Contributos para a reflexão da prática pedagógica

Por Maria Isabel Vaz Coutinho Rebelo

Sob orientação da Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva /
Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Porto, fevereiro de 2014

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

A Construção da Profissionalidade

Contributos para a reflexão da prática pedagógica

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

Porto, fevereiro de 2014

«A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento [...] esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem refletido, da competência de ensinar [...]».

(Stenhouse, citado por Campos, 2001:2)

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apresenta o percurso profissional e pessoal da estagiária durante as intervenções realizadas naquelas duas valências de ensino. Para tal, este trabalho está sustentado em material teórico e científico de vários autores que defendem a Diferenciação Pedagógica, a Metodologia de Trabalho de Projeto, o Método Ativo, entre outras referências didáticas no âmbito destes dois contextos. Foi igualmente tida em conta a legislação portuguesa que suporta a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Toda esta informação foi ajustada à respetiva prática educativa, na qual as crianças/alunos desempenham um papel fundamental como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos foram registados através de diversas técnicas e instrumentos de observação utilizadas ao longo do estágio, com vista a perceber quais as necessidades e interesses do grupo/turma e de cada criança/aluno.

Finalmente, pretendeu-se evidenciar que devemos ter em consideração a continuidade educativa entre estas duas valências de ensino através de práticas de articulação curricular ativa, visando o constante desenvolvimento da criança, o que nos torna profissionais reflexivos e críticos da nossa atuação educativa face ao processo de ensino-aprendizagem. É com estes objetivos em mente que o educador/professor deve promover oportunidades de aprendizagens ativas e significativas, num ambiente estimulante e desafiador.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica; metodologia de trabalho de projeto; método ativo; continuidade educativa; profissionais reflexivos; aprendizagens ativas e significativas.

ABSTRACT

The present report was developed in the scope of Master's degree in Preschool Education and 1st Primary School.

In this way, it presents the professional and personal passage of the trainee during the participation in those two valences of education. This work is supported in theoretical and scientific material of various authors who defend the Pedagogical Differentiation, the Methodology of Project Work, the Active Method, among other didactic references in the scope of these two contexts.

The Portuguese legislation that supports Preschool Education and 1st Primary School was equally taken in account.

In addition, all this information was adjusted to practical education, in which the children/pupils play an important role as active participants in the learning process.

It is also important to point out that all the gathered results were obtained through diverse techniques and observations during the period of the internship, with the purpose of perceiving which are the necessities and interests of the group/team and of each child/pupil.

In conclusion, it was intended to show that we must take into consideration the educational continuity in these two education valences through practices of active curricular joint, aiming at the constant development of the child. This will make us reflective and critical professionals in our educational performance of the teacher learning process. With these objectives in mind the educator/professor must promote opportunities of an active and significant learning, in a stimulating and challenging environment.

Keywords: pedagogical differentiation; methodology of project work; active method; educative continuity; reflective professionals; active and significant learning.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação de mestrado à minha mãe, Piedade Rebelo.

A minha formação só foi possível graças aos sacrifícios que fizeste para que este meu sonho se concretizasse. A ti, um especial agradecimento, sobretudo, pela força e motivação que me deste ao longo de todo o meu percurso.

Obrigada por teres tornado a minha formação possível. Sem ti, certamente que não teria encarado este trabalho de forma tão empenhada e intensa.

Obrigada por acreditares em mim todos os dias.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste percurso repleto de momentos enriquecedores e marcantes da minha vida.

As minhas primeiras palavras de agradecimento são dirigidas aos orientadores de estágio, a Doutora Brigitte Carvalho da Silva e o Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes, a quem agradeço a disponibilidade e o apoio, assim como os preciosos comentários e sugestões construtivas durante a elaboração deste relatório. A ajuda por eles prestada fez-me crescer, tornando-me mais crítica e exigente.

Quero também agradecer à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti o papel que teve na construção da minha formação e por nos proporcionar estágios pedagógicos inerentes a cada valência.

De um modo especial, à minha família, em particular à minha mãe, a minha profunda gratidão pelo apoio incondicional, pelo amor e pelo incentivo que me deu ao longo deste percurso. Obrigada por acreditar em mim e por todos os ensinamentos de vida que me deu.

Ao meu namorado Filipe Bernardo, um grande agradecimento pelo apoio e carinho diários, pela transmissão de confiança e de conforto.

À minha amiga Ana Cláudia Gonçalves pela amizade, compreensão, disponibilidade e por me acompanhar ao longo destes anos.

A todos, muito obrigada!

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1 Conceito e importância da Diferenciação Pedagógica.....	3
1.2 Metodologia de Trabalho de Projeto.....	5
1.3 Método Ativo.....	6
1.4 Tipos de Pedagogias.....	7
1.5 Os brincar no processo de aprendizagem	8
1.6 O trabalho em grupo no processo de ensino e aprendizagem	9
1.7 Intervenção Educativa	11
1.8 A importância da articulação e continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do EB.....	15
CAPÍTULO II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	17
1.1 Tipo de Estudo.....	17
1.2 Participantes do Estudo.....	18
1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	19
CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO.....	22
1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	22
2. Intervenção nos contextos de EPE e de 1º Ciclo do EB.....	27
REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS	

ÍNDICE DE ANEXOS

- ANEXO 1** – PLANTA DA SALA - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 2** – REGISTO DE OBSERVAÇÃO DIRETA - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 3** – GRELHA DE OBSERVAÇÃO (GRUPO) - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 4** – REGISTOS FOTOGRÁFICOS – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 5** – REGISTO MOMENTOS DE BRINCADEIRA E DE INTERAÇÃO – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 6** – VISITA DE ESTUDO – BIBLIOTECA MUNICIPAL
- ANEXO 7** – AVALIAÇÃO SEMANAL - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 8** – REGISTO DO PORTFÓLIO DA CRIANÇA - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 9** – PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 10** – PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM REDE – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 11** – PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM GRELHA – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 12** – REDE CURRICULAR - EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR
- ANEXO 13** – QUADRO DE INVESTIGAÇÃO – EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR
- ANEXO 14** – REGISTOS DA DINAMIZAÇÃO DOS JOGOS – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 15** – EVOLUÇÃO DA PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 16** – GRELHA DE OBSERVAÇÃO (MATERIAIS) - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 17** – ATIVIDADES DE ARTICULAÇÃO COM O ENSINO DO 1º CEB
- ANEXO 18** – INTERVENÇÃO NA INSTITUIÇÃO – PRÉ-ESCOLAR
- ANEXO 19** – PLANTA DA SALA – 1º CICLO
- ANEXO 20** – REGISTO INCIDENTE CRITICO – 1º CICLO
- ANEXO 21** – REGISTOS FOTOGRÁFICOS – 1º CICLO
- ANEXO 22** – REGISTO TRABALHO EM GRUPO - 1º CICLO
- ANEXO 23** – REFLEXÃO SEMANAL – 1º CICLO

ANEXO 24 – PLANO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DO PAR PEDAGÓGICO – 1º CICLO

ANEXO 25 – PLANO DE AULA – 1º CICLO

ANEXO 26 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 1º CICLO

ANEXO 27 – RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO – 1º CICLO

ANEXO 28 – GRELHA DE AVALIAÇÃO – 1º CICLO

ANEXO 29 – EVOLUÇÃO DA GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO – 1º CICLO

ANEXO 30 – GUIÃO DE TRABALHO EM GRUPO – 1º CICLO

ANEXO 31 – REGISTO DE OBSERVAÇÃO EM PEQUENO GRUPO – 1º CICLO

LISTA DE ABREVIATURAS

EPE – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

CEB – CICLO DO ENSINO BÁSICO

OCEPE – ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ -ESCOLAR

PE – PROJETO EDUCATIVO

PCG – PROJETO CURRICULAR DE GRUPO

PJC – PROJETO CURRICULAR DE AGRUPAMENTO

RI – REGULAMENTO INTERNO

PAA – PLANO ANUAL DE ATIVIDADES

TIC – TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente relatório, que se intitula “A Construção da Profissionalidade – Contributos para a reflexão da prática pedagógica”, foi realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio I em Educação Pré-Escolar e de Estágio II em 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, procurando dar a conhecer a nossa prática desenvolvida ao longo do estágio, na valência de Jardim-de-Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de construir uma base ajustada numa prática reflexiva.

Assim, ao longo das duas experiências de estágio, foram efetuadas diversas pesquisas no sentido de conhecer e caracterizar as instituições, através da análise dos documentos estratégicos, de modo a adequar a nossa prática. Para tal, foram considerados os seguintes parâmetros: 1) correção científico-pedagógica; 2) adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos objetivos/conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos; 3) adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem no nível das atividades letivas; 4) diversidade, adequação e correção científico-pedagógica das metodologias e recursos utilizados.

Desta forma, procurámos dar conta da intervenção desenvolvida ao longo do nosso estágio, na valência de Jardim-de-Infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, atendendo às ações implicadas no desenvolvimento de uma estratégia, que passa sobretudo por analisar, integrar, colocar hipóteses, selecionar, organizar e decidir. Concordamos com Campos quando afirma que “a qualidade da educação é o objetivo que preside à formação de professores [...]” (2001:30) e, neste sentido, a “procura da qualidade não se faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional [...]” (*ibidem*). Tendo em mente estas palavras, elaborámos o presente trabalho fundamentado numa prática reflexiva. Pretende-se descrever o percurso resultante do desafio a que fomos propostas, articulando a teoria com a prática.

O seguinte documento encontra-se estruturado em três Capítulos que constituem o corpo do trabalho. O Capítulo I é constituído pelo Enquadramento Teórico, evidenciando perspetivas teóricas sobre a Diferenciação Pedagógica, a Metodologia de Trabalho de Projeto e o Método Ativo, que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida com o grupo/turma.

Numa segunda fase, são focadas as Metodologias de Investigação para compreender e analisar as práticas vivenciadas, mencionando o tipo de estudo, os seus participantes e os instrumentos utilizados.

Segue-se o Capítulo III, no qual se procede à caracterização dos contextos organizacionais que incluem a análise dos documentos das instituições, a composição da equipa pedagógica, os horários e rotinas, a caracterização do grupo de crianças/turma, bem como a caracterização da intervenção educativa. Esta abordagem teve em conta a atividade desenvolvida ao longo do estágio pedagógico nas respetivas valências de ensino, colocando em destaque o essencial do processo de observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar.

Por último, são apresentadas as Considerações Finais, que constam de uma reflexão sobre as experiências de estágio e da indicação das aprendizagens adquiridas, atendendo à construção da profissionalidade.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Conceito e importância da Diferenciação Pedagógica

Neste capítulo, serão evidenciadas perspectivas teóricas defendidas por alguns autores sobre a Educação, em particular, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que permitiu a articulação da teoria com a prática.

Ao falarmos sobre Educação, é importante, antes de mais, referir que, em nosso entender, as crianças e alunos desempenham um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, a aprendizagem centra-se na relação privilegiada entre os alunos e o saber, pois, à medida que adquirem novos conteúdos, os alunos atribuem significado às aprendizagens e vão construindo o seu próprio conhecimento (Gonçalves, 2008). Sendo assim, tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do EB, acentua-se a importância de respeitar e de valorizar as características individuais da criança/aluno e a sua diferença que constitui a base de novas aprendizagens (Ministério da Educação, 1997). Partindo dos conhecimentos prévios e valorizando os seus saberes, conseguimos o desenvolvimento integral e harmonioso das potencialidades e das aprendizagens de cada criança (Canavarro et al, 2001).

As crianças/alunos aprendem melhor quando o educador/professor tem em consideração as características individuais, uma vez que cada educando possui pontos fortes, necessidades, interesses e estilos de aprendizagem diferentes (Grave-Resendes & Soares, 2002). Assim, a diferenciação pedagógica não é mais do que uma resposta proativa do professor, tendo em conta as necessidades de cada aluno. Esta resposta permite ao docente, que diferencia, compreender a necessidade de os alunos se expressarem, através de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didáticos. Por conseguinte, entendemos a diferenciação pedagógica como a “prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular” (Tomlinson e Allan, 2002:14).

Para Canavarro (2001), esta forma de educação (*educare*) tem como principal objetivo dar resposta a todas as crianças numa perspectiva de escola inclusiva, que pressupõe conhecer o nível de desenvolvimento, interesses e aptidões culturais de cada uma. Por outras palavras, podemos entender a diferenciação pedagógica como “a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes & Soares, 2002:28).

Diferenciar as aprendizagens implica a organização de atividades que confrontem o grupo/turma com situações novas e enriquecedoras, não esquecendo o seu universo sociocultural. Segundo Grave-Resendes & Soares (2002), as crianças/alunos aprendem melhor quando os educadores/professores respeitam e têm em consideração a individualidade de cada um, ensinando de acordo com as suas diferenças. Da mesma forma, Tomlinson e Allan (2002) afirmam que a diversidade de cada criança deverá, efetivamente, ser entendida como um aspeto positivo das dinâmicas de grupo/turma. A heterogeneidade acaba por ser um recurso essencial nas aprendizagens das crianças, uma vez que, graças a estas diferenças, é possível implementar estratégias e dinamizar recursos apelativos com vista à consecução dos objetivos traçados e definidos previamente na planificação das atividades. Para que tal se concretize, terão, inevitavelmente, de ser previstas pedagogias de diferenciação em que se organize o trabalho de modo a proporcionar a cada criança condições favoráveis à aprendizagem.

A criança é um ser único e incomparável. Um dos grandes centros de atenção do educador/professor é o crescimento máximo da criança/aluno e o seu sucesso individual, pois é importante compreender “como é que se posiciona a criança, do ponto de vista das suas aprendizagens” (Tomlinson e Allan, 2002:17). Para que tal se verifique, o educador/professor terá de adequar a planificação das aulas, desenvolvendo práticas efetivas de diferenciação pedagógica no sentido de as adequar às necessidades que o grupo/turma vier a demonstrar. A planificação passará, certamente, pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica; ou seja, o professor, ao mostrar clareza sobre os objetivos da aprendizagem, levará os envolvidos a compreender que o tempo, materiais, metodologias ou estratégias são ferramentas que podem ser usadas de diversas formas no sentido de promover tanto o sucesso individual como o coletivo. Só assim se poderá proceder a uma avaliação equitativa e justa dos diferentes educandos, de acordo com as dificuldades diagnosticadas na observação, base de todo o processo educativo.

Segundo Canário (1992, citado por Grave-Resendes & Soares, 2002:30),

“uma escola mais eficaz dos pontos de vista educativo e social supõe uma mudança de natureza das práticas pedagógicas, e a sua diversificação para as adequar a públicos social e culturalmente diferentes. Há a necessidade de a escola se adaptar aos alunos e não apenas de os alunos se adaptarem a ela”.

Este pressuposto exige que haja a capacidade de ajustar o processo de ensino-aprendizagem à imprevisibilidade dos comportamentos da criança/aluno e do

grupo/turma, a fim de se lhes ajustar igualmente o comportamento do professor, desenvolvendo a capacidade de aceitar as iniciativas do outro (Instituto de Inovação Educacional, 2000). Neste tipo de pedagogia, o educador/professor encara tudo o que a criança/aluno diz ou cria como informação útil, numa forma promover a aprendizagem ativa, pelo reforço positivo de qualquer participação. Assim, educadores/professores e alunos são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem, tornando-se “parceiros críticos que contribuem para o sucesso da turma” (Tomlinson e Allan, 2002:21). Para que esta pedagogia seja entendida como uma verdadeira prioridade para o professor, é essencial adotar estratégias pedagógicas que facilitem a diferenciação, isto é, “ferramentas da arte do professor” (idem, 2002:27) que assentem numa abordagem significativa e ativa, centrada no aluno, na sua motivação e nos seus interesses. No entanto, algumas estratégias podem não ser usadas adequadamente ou não obter o sucesso desejado, mas é certo que permitirão ao educador/professor utilizar uma maior diversidade de recursos e reformular as situações anteriormente previstas. Não obstante, “o equilíbrio entre trabalho cooperativo e trabalho individual é extremamente importante e implica uma reflexão aprofundada sobre as formas de organizar a sala de aula” (Instituto de Inovação Educacional, 2000:23).

1.2 Metodologia de Trabalho de Projeto

De acordo com Helm e Beneke (2005), na Educação Pré-Escolar, o(s) projeto(s) define(m)-se por uma investigação em profundidade de uma temática que seja importante desenvolver. Entende(m)-se, na ótica do educador, como uma experiência de aprendizagem de que as crianças necessitam ou, numa perspetiva de aprendizagem mais autónoma, como aquilo que as crianças decidirem pesquisar e fazer, sem nunca descurar a opinião do adulto. Assim, a Metodologia do Trabalho de Projeto assume-se “como um instrumento propiciador de aprendizagens” (Cosme & Trindade, 2001:60).

Para Gouveia (2007) trata-se de uma metodologia que parte do concreto e das realidades específicas das crianças, contribuindo para que as crianças saibam agir.

“De facto, esta metodologia promove aprendizagens que não se limitam ao saber, mas que se estendem também, pela própria natureza das suas exigências e modalidades de funcionamento, à prática de competências sociais [...]”

A Metodologia do Trabalho de Projeto caracteriza-se por: (1) atribuir um papel central à formulação dos problemas como ponto de partida do desenvolvimento de projetos; (2) valorizar a cooperação interpares e o trabalho de equipa; (3) definir-se como uma ação intencionalmente planejada e organizada para responder às questões colocadas (Cosme & Trindade, 2001).

Assim, “através do diálogo, trocando ideias sobre o que pretendem fazer, formulando questões, levantando hipóteses, as crianças definem as etapas que julgam necessárias para realizar o trabalho”, pois é no momento da planificação com as crianças reunidas que os projetos surgem, acabando por todo o grupo ficar envolvido nas atividades (Rodrigues, 1999:5).

Porém, a sua formulação está totalmente dependente da relação com um contexto, com situações e com as pessoas envolvidas, e pode identificar-se com um conjunto de etapas metodológicas e instrumentos de trabalho selecionados de forma a valorizar quer as experiências e os saberes prévios das crianças, quer o sentido funcional das atividades em que participam. Tudo isto permite assumir a Metodologia do Trabalho de Projeto como uma metodologia propiciadora de aprendizagens. (Cosme & Trindade, 2001:60).

1.3 Método Ativo

A par da Metodologia de Trabalho de Projeto, o Método Ativo assume um papel diferenciador na sala de aula, uma vez que “consiste, precisamente, em suscitar a ação consciente e voluntária, [...] criando situações retiradas da realidade profissional, com vista à descoberta das situações a aplicar” (Gouveia, 2007:48); ou seja, o aluno aprende quanto maior for a oportunidade para aplicar os seus conhecimentos adquiridos. Este método permite que o aluno “seja o agente voluntário, ativo e consciente da sua própria educação” (*idem*, 2007:47) e possibilita inclusive “um conjunto de circunstâncias que tornem a aprendizagem o mais ativa possível” (Rocha, 1988:101).

Segundo Gouveia (2007), o método ativo facilita, proporciona e realça o saber-agir, dando oportunidade a todos os alunos e respeitando o ritmo e necessidades de cada um. A diferenciação pedagógica que daqui decorre confere ao aluno sentido de responsabilidade, contribuindo, desta forma, para a promoção da sua autonomia, o que aumentará, certamente, o interesse e a motivação. De resto, são três as características que se destacam neste método: 1) a atividade, 2) a liberdade e 3) a autonomia.

Por um lado, o que torna tão único o método ativo é o facto de o professor se sentir implicado diretamente na ação, colaborando não só na aprendizagem e construção dos conhecimentos das crianças, como também na sua própria aprendizagem e experiência pessoal e profissional. Por outro lado, a adoção deste método pode trazer algumas desvantagens relacionadas com a execução de diferentes atividades. Por exemplo, os alunos mais rápidos possivelmente terão de esperar pelos mais lentos, o que os obrigará a adaptarem-se a ritmos diferentes.

Para Rocha (1988:100),

“não basta provocar atividades para se estar inserido nos métodos ativos” (...), sendo que “só se obtém quando se consegue a adesão e a colaboração do sujeito, ou seja, quando se realizam atividades criadoras e fecundas de que o educando (enquanto ser humano) é ponto de partida ou de aceitação na linha dos seus interesses profundos”.

1.4 Tipos de Pedagogias

Visando o trabalho colaborativo, é preciso também ter em conta a pedagogia, enquanto “ação fecundada na teoria e sustentada num sistema de crença” (Oliveira - Formosinho, 2009:5). Neste sentido, torna-se relevante a Pedagogia da Participação que proporciona a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças construir a sua própria aprendizagem de forma ativa. Esta Pedagogia “centra-se nos atores que co-constroem o conhecimento participando nos processos de aprendizagem” (Oliveira - Formosinho, 2009:5). Ainda assim, a pedagogia ativa assume um papel importante na estruturação dos saberes da criança/aluno, uma vez que a aprendizagem proporciona-se “de modo que seja quanto possível a criança a aprender – e não apenas a ser ensinada. Quer isto dizer que a aprendizagem não pode deixar de ter em conta os interesses da criança” (Rocha, 1988:102).

No seguimento de Oliveira - Formosinho (2009), torna-se fundamental analisar o envolvimento dos educandos nas aprendizagens que o contexto lhes proporciona, sendo os principais objetivos da educação na Pedagogia Participativa: 1) viver a experiência/vida; 2) envolver-se no processo de aprendizagem experiencial; 2) dar significado à experiência; 3) construir as aprendizagens e 4) promover o desenvolvimento da criança. Desta forma, assegura-se que a motivação da criança se baseia no seu interesse intrínseco pela tarefa.

Para construir e desenvolver uma Pedagogia Participativa na Educação Pré-Escolar, há três elementos essenciais que condicionam e estruturam a organização do

trabalho: o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as interações e relações pedagógicas. Paralelamente, pretende-se desenvolver atividades e projetos que valorizem a experiência, saberes e culturas das crianças através do diálogo com os adultos. Por isso, é importante criar equipas pedagógicas para (re)construir e analisar o envolvimento dos educandos nas aprendizagens que o contexto proporciona. De facto, se “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997:25), torna-se imprescindível uma observação contínua para poder documentar esse processo mediante diferentes formas de registo.

No que diz respeito ao tipo de pedagogia utilizada em contexto de 1.º Ciclo do EB, é possível distinguir três tipos: a diretiva, a não diretiva e a relacional.

Na pedagogia diretiva, sabemos que o professor é entendido como um transmissor de conhecimentos. Ele é a figura central que não valoriza os sentimentos e motivações do aluno. Pelo contrário, a pedagogia não diretiva está centrada na criança. Por último, a pedagogia relacional (estratégia utilizada no estágio de 1.º Ciclo do EB) encara o aluno como um indivíduo “eminente ativo, que aprende e se desenvolve através de diferentes formas de agir” (Medeiros, 1975:72). Ou seja, na sala de aula, é criado um ambiente de discussão e diálogo, onde o educando é construtor da sua própria aprendizagem. Para isso, é necessária uma organização flexível das atividades que possibilite uma grande variedade de oportunidades de aprendizagem. Esta organização de trabalho em conjunto com os alunos permite, por um lado, realçar as características e aspetos positivos de cada um e, por outro lado, maximiza o trabalho de grupo através dos interesses variados que se interligam e da cooperação exigida para completar uma tarefa a que todos proporcione interesse.

1.5 O brincar no processo de aprendizagem

Da mesma maneira, deve-se ter em conta os momentos de brincadeira (espaços de aprender-fazer por excelência), pois, bem conduzida, estimula a memória, provoca emoções, desenvolve a linguagem, excita vários níveis de atenção e explora diferentes estados de motivação e de criatividade. A aprendizagem e a construção de significados manifestam-se quando se transformam sensações em perceções e estas em conhecimentos, visto que “ao brincar as crianças constroem os seus próprios mundos e dos mesmos fazem vínculo essencial para compreender o adulto” (Antunes, 2004:31). Assim, as crianças relembram acontecimentos que

estruturam os seus esquemas de vivências anteriores e de diversidade de pensamentos e/ou sentimentos. Portanto, o brincar favorece a autoestima, a interação com os colegas, proporcionando situações que desafiam os seus saberes estabelecidos e que se traduzem em potenciais elementos para novos esquemas de cognição. Nos momentos de brincadeira, devem-se incluir os materiais que foram construídos pelas próprias crianças, inclusive aqueles que fazem parte do(s) projeto(s) de sala.

Os momentos de brincadeira, sobretudo, no Jardim-de-Infância, constituem aquilo que se designa por atividades livres. Livres, porque “são as crianças que escolhem para onde querem ir e o que querem fazer num determinado lugar e tempo, exercendo plenos poderes na recriação e exploração do contexto” (Ferreira, 2004:95), dado que são elas próprias que, naquelas áreas, preparam e organizam os seus momentos e as suas relações sociais. As crianças individualmente ou em pequenos grupos desenvolvem ações e expressões de carácter mais autónomo que incluem já objetos dos quais conhecem a utilidade. Esta exploração implica uma aprendizagem com o controlo de pequenos gestos, sequências e sensações.

1.6 O trabalho em grupo no processo de ensino e aprendizagem

Certamente que trabalhar em grupo é mais exigente para o professor, porque requer maior atenção e é sabido que, quanto maior é o empenho e entusiasmo das crianças na atividade, maior é a tendência de os alunos levantarem a voz, criando alguma agitação dentro da sala de aula.

Segundo Castro & Ricardo (1992), trabalhar em grupo requer a necessidade de aceitação, a necessidade de reforçar o sentido de identidade e da autoestima, a necessidade de produzir e testar realidades sociais e ainda a necessidade de reduzir a ansiedade e a insegurança. Assim, para garantir as condições propícias ao desenvolvimento do trabalho de grupo e a uma dinâmica construtiva, é importante ter em conta as fases do trabalho. A inicial é o acolhimento (Quem sou eu?), designada como a fase dos primeiros contactos, proporcionando um clima de aceitação e de confiança entre os elementos do grupo. Em seguida, surgem as trocas ou informações (Quem são vocês?) que também são essenciais para um bom funcionamento do grupo, uma vez que contribuirão para a partilha e para a troca de informações. Depois, temos a fixação dos objetivos (O que vamos fazer?), que permite ao grupo definir

aquilo que vai elaborar, embora, no início, seja um pouco complicado, porque surgem sempre momentos de desavenças ou de competição entre os colegas. Por último, há a apresentação do trabalho (O que fizemos?), a fase para se observar e avaliar o resultado da atividade desenvolvida, quer no nível da tarefa executada, quer no nível do processo relacional dentro do grupo (idem).

Para uma boa organização, o professor terá de ter em conta alguns aspetos essenciais na preparação dos trabalhos de grupos. Assim sendo, se for possível e pertinente, deve alterar a disposição das mesas e dos alunos consoante o tipo de trabalho que pretende desenvolver. O trabalho requer ainda o uso de materiais e/ou recursos que têm de estar previamente disponíveis para os alunos utilizarem. Após a realização dos trabalhos, torna-se fundamental o grupo apresentar oralmente o que elaborou, explicando como todo o processo decorreu. Deste modo, o debate de ideias “é o principal motor do autêntico trabalho de grupo” (Pato, 1995:19) e isto significa que o debate pressupõe o desenvolvimento de capacidades e atitudes.

No entanto, no 1.º CEB, este aspeto deve ser bem trabalhado e explorado pelo professor. Para isso, considera-se necessário recorrer a registos de apoio de modo que os alunos compreendam quais as ideias fundamentais que devem ser abordadas na apresentação e como serão distribuídas as tarefas. O registo serve de apoio e de debate interno, implicando a responsabilização geral de todos os elementos do grupo. Portanto, julgamos necessário criar este registo para que os próprios alunos organizem a informação e distingam aquela que é essencial da acessória.

De salientar que a dinâmica de um grupo não depende apenas do tipo de tarefa proposta, mas sim do tempo destinado para a atividade que é um acrescido estímulo e uma condição de enorme importância para a coesão do grupo. O tempo destinado à execução de uma tarefa deve ir ao encontro dos objetivos estipulados, respeitando o ritmo de cada conjunto de crianças.

Outro fator que também pode influenciar a dinâmica do grupo é o número de elementos que o constituem, não devendo ultrapassar os cinco. De um modo geral, “com o número superior, os grupos tendem a subdividir-se” (Pato, 1995:26). Desta forma, para a constituição dos grupos, o professor pode, por um lado, deixar que os alunos se organizem (certamente, de acordo com as suas preferências e amizades) ou, por outro lado, organiza ele próprio os grupos por sua iniciativa, o que lhe dá a possibilidade de: 1) utilizar critérios, organizando os grupos a partir das características que aproximam os elementos; 2) constituir os grupos de forma aleatória; 3) constituir os grupos em função do trabalho que se vai executar; 4) organizar os grupos por temas, inscrevendo cada aluno naquele que mais lhe interessa.

Para Pato (1995), a verbalização do pensamento imposta pelo trabalho de grupo, pela necessidade de clarificar ideias, demonstrar raciocínios, tirar dúvidas ou até ajudar o(s) colega(s) com dificuldades, é por si mesmo um contributo muito enriquecedor para o desenvolvimento da comunicação. Assim, a interajuda, que se verifica nos grupos heterogéneos, é naturalmente muito favorável ao desenvolvimento de atitudes como a confiança, a persistência, a responsabilidade, a tolerância e a solidariedade.

De facto, um dos objetivos do trabalho de grupo é tornar a aula um espaço do aluno, onde são as suas ideias e o seu esforço que constroem a aprendizagem e onde cada um se assume como um protagonista ativo e responsável. Neste contexto, o papel do professor será observar, orientar, dinamizar e avaliar.

1.7 Intervenção Educativa

A intencionalidade educativa, quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no contexto do 1.º CEB, surge em diferentes etapas interligadas, que decorrem necessariamente de um processo reflexivo de observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir e avaliar. Esta intencionalidade exige, pois, que o educador/professor reflita individual e coletivamente sobre a sua ação, de forma a adequá-la às reais necessidades das crianças. Assumir uma atitude reflexiva pressupõe uma reflexão antes, durante e depois da ação. Ou seja, a noção de prática reflexiva remete para dois pressupostos distintos. Por um lado, não há ação complexa sem reflexão durante o processo, sendo que a prática reflexiva pode ser entendida como uma ponderação sobre a situação, sobre os objetivos, sobre os meios e sobre os lugares. Assim, refletir durante a ação implica questionarmo-nos sobre o que está a acontecer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática e que riscos corremos. Por outro lado, refletir sobre a ação, no sentido em que tomamos a nossa própria ação como objeto a ter em consideração, é meditar sobre aquilo que podíamos ou deveríamos ter feito (Perrenoud, 2002).

Desta maneira, uma verdadeira prática reflexiva implica uma postura e uma forma de identidade bem vincadas. De facto, o educador/professor é considerado um pesquisador, “um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados” (*idem*, 2002:13). Consequentemente, a autonomia e a responsabilidade de um profissional acarreta uma grande capacidade de reflexão durante e sobre a sua ação, pelo que tal capacidade está em constante desenvolvimento. Por isso, trata-se de uma reflexão na ação, pois decorre em simultâneo com a própria ação, visto que, enquanto age, o

profissional vai reformulando o que está a fazer (Alarcão 1991, citado por Craveiro, 2004). Para além disso, o seu trabalho será ainda analisado retrospectivamente. Consequentemente, convém destacar a importância de o educador/professor analisar a sua atuação, criando um conhecimento na ação que só será válido se for apoiado pela reflexão, na e sobre a ação (*idem*). Da mesma forma, “a prática reflexiva adquire um papel primordial por ser um lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático” (*idem*:50).

A observação constitui a base das fases posteriores de planeamento e avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Na Educação Pré-Escolar, o instrumento que se torna mais útil ao educador é a observação, pois apresenta-se como uma componente essencial da avaliação educacional (Gonçalves, 2008). Neste sentido,

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

Os modos de intervenção do educador/professor são um dos ângulos a partir dos quais se percebem as suas conceções de avaliação, independentemente do nível de ensino. Por isso, a avaliação é um processo de observação, de registo e de outras formas de documentação da ação e dos processos desenvolvidos pela criança/aluno, que partem de um conjunto de decisões educacionais diversificadas (como por exemplo, planear trabalhos em grupo ou individuais).

Da mesma forma, a planificação pode e deve ser realizada com a participação das crianças, num processo de corresponsabilização, permitindo ao grupo beneficiar da sua diversidade e possibilitar uma partilha facilitadora de aprendizagens, das ideias e das capacidades de cada indivíduo (Ministério da Educação, 1997). No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, o grupo acaba por se sentir mais incentivado a participar e a trocar ideias, sendo os próprios intervenientes a chegar a um consenso, o que torna a planificação muito mais aliciante para todos. Este processo permite também que as crianças compreendam a importância das diferentes áreas de conteúdo e como se pode e deve trabalhá-las, tornando-as parceiros efetivos do processo de planificação e obrigando-as a tomar decisões com as quais terão de se confrontar mais tarde (*idem*).

Para Figueiredo (2006), a Educação Pré-Escolar deverá favorecer e desenvolver atitudes facilitadoras de transição, tais como a curiosidade e o desejo de adquirir conhecimentos, que estão na base de toda a aprendizagem. De igual modo, a

criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto. Tanto os pais como os professores e educadores têm uma função fundamental na forma como a criança vive esta transição e na imagem que cria da nova escola, nomeadamente pelo aumento do reforço positivo em relação ao seu desempenho escolar. Ao falarmos em avaliação na Educação Pré-Escolar, devemos considerar que a “forma como a avaliação é concebida tem sempre a ver com a forma como é concebido o processo de desenvolvimento curricular (Cardona, 2007:10). No entanto, quando abordamos o desenvolvimento curricular “não podemos negligenciar o contexto em que este se enquadra, nomeadamente a forma como este é condicionado pelas características e dinâmicas da instituição” (Nóvoa, 1991, citado por Cardona, 2007:10).

No seguimento da mesma autora, quando nos ocupamos da avaliação, há que considerar os seguintes itens: o que avaliar, qual o contexto, quem avalia, por que motivo se avalia e como se avalia. Neste sentido, podendo centrar-se mais nos contextos, processos ou resultados, é a avaliação que possibilita aos profissionais refletir e tomar decisões fundamentadas sobre as suas práticas educativas (Parente, 2002, citado por, *ibidem*).

Na Educação Pré-Escolar, a avaliação deve expressar o sentido fundamental “de apoio à reflexão sistemática acerca da ação das crianças no dia a dia, como elo na continuidade da ação pedagógica” (Hoffmann, 1996, citado por Gonçalves, 2008:68). Ao mesmo tempo, o educador deve avaliar o processo enquanto componente do desenvolvimento curricular.

Por isso, “há que ter noção do que se quer avaliar para estabelecer critérios, recolher, analisar, comparar e discutir os dados, criando condições para que a regulação das práticas aconteça, no sentido de melhorar a qualidade” (Gonçalves, 2008:67). Neste contexto de preocupações, o portefólio apresenta-se como um dos instrumentos mais contextualizados que se conhecem de avaliação e como um importante recurso, pois é “uma coleção significativa dos trabalhos do seu autor que ilustram os seus esforços, os seus progressos e as suas realizações num ou em diferentes domínios (Bernardes e Miranda, 2003, citado por Gonçalves, 2008:89). Assim, a análise do portefólio é um elemento potencializador da reflexão do aluno acerca da sua aprendizagem e, ao mesmo tempo, um recurso para o educador/professor usar durante o planeamento e avaliação. Nesta perspetiva, os portefólios são um instrumento útil e didático de avaliação.

No 1º Ciclo do EB a avaliação assume três principais funções: regular, orientar e certificar, assim, “a regulação, enquanto facilitadora da aprendizagem, remete para o presente, a orientação, como encaminhamento vocacional, aponta para o futuro e a

certificação, na qualidade de controlo das aquisições, tem a ver com o passado” (Gouveia, 2007:130) remetendo-nos, então, para a avaliação diagnóstica; formativa e sumativa.

Neste sentido, o professor assume, realmente, um papel de orientador da aprendizagem e de facilitador das relações interpessoais, criando um clima agradável e caloroso, de confiança mútua e de encorajamento. De facto, o professor estimula os alunos a serem responsáveis e a autoavaliarem-se de forma clara e objetiva. A avaliação formativa torna-se importante no processo ensino-aprendizagem, pois

“visa melhorar qualitativamente a aprendizagem dos alunos e não quantificar essa aprendizagem. Fornece dados que possibilitem adequar o ensino às dificuldades de aprendizagem dos alunos e não classificá-los pela aprendizagem conseguida, como é o objetivo da avaliação de tipo sumativo” (idem, 2010:1).

Por conseguinte, a avaliação acontece simultaneamente em contínua colaboração e corresponsabilização dos intervenientes e a autoavaliação serve para cada grupo refletir sobre o trabalho e apontar os aspetos que têm de melhorar.

Para Pinto e Santos (2006, citado por Gonçalves, 2008:58), a avaliação é um

“contexto propício à avaliação formativa, uma avaliação contínua que aparece como instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem.”

Em consonância, o papel do professor muda

“tornando-se mais passivo, passando a dedicar mais atenção à organização de contextos e ao apoio aos alunos no processo de aprendizagem (...) à medida que aprendem, os alunos atribuem significado às aprendizagens e vão construindo o seu próprio conhecimento” (Gonçalves, 2008:63).

Tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º Ciclo do EB, a autoavaliação trata-se de uma prática avaliativa interna ao próprio sujeito, na medida em que contribui “para o desenvolvimento de capacidades metacognitivas, dando sentido aos saberes adquiridos e favorecendo a aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro, 1999, citado por Gonçalves, 2008:70). Acrescenta Nunziati (1990, citado por Gonçalves, 2008) que a autoavaliação tem a vantagem de ser intrínseca ao aluno, pelo que o educador/professor tem a responsabilidade de promover contextos facilitadores do processo de autoavaliação.

No nível do 1.º Ciclo do EB, nota Silva & Lopes (2010:64) que

“construir um ambiente relacional capaz de facilitar a aprendizagem e assegurar resultados escolares mais elevados implica que o professor respeite o conhecimento que os alunos trazem para a escola, reconhecendo como válidas as experiências que estes vivenciam fora do ambiente formal de aprendizagem, quer em casa quer na comunidade ou no seu grupo de pares”.

1.8 A importância da articulação e continuidade entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB

Para terminar o enquadramento teórico, entendemos ser pertinente fazer referência aos aspetos positivos que poderão advir da articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB. É inegável que cabe à primeira contribuir para o sucesso da criança nas etapas posteriores de escolaridade, nomeadamente, no 1.º CEB. Importa ainda acrescentar a importância da articulação entre os dois níveis educativos (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB), tarefa que, de acordo com Figueiredo (2006), ainda hoje está longe de ser uma prática comum e que produza reais efeitos nas aprendizagens das crianças. No entanto, os benefícios deste trabalho conjunto não podem ser descartados no processo de desenvolvimento contínuo, que deve ter conta as aprendizagens efetuadas, visto que cada criança apresenta ritmos de aquisição de conhecimentos diferentes. Por isso, apesar de a Educação Pré-Escolar e de o Ensino Básico se constituírem como duas valências diferenciadas, este é a continuação daquela, daí a necessidade de o Ensino Básico se apoiar nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, procurando uma articulação que beneficie um crescimento apoiado.

“A transição das crianças para o 1º Ciclo do Ensino Básico ainda que mais uniforme em termos de idade, é também diferente quanto ao número de anos de frequência da educação Pré-Escolar e quanto à situação em que encontra a criança” (Ministério da Educação, 1997:89).

A progressão e diferenciação das situações de aprendizagem “supõe que todas as crianças tenham a ocasião de progredir a partir do nível em que se encontram” (Ministério da Educação, 1997:87) o que merece uma atenção especial por parte do educador, visto que a “mudança de ambiente educativo provoca sempre necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (idem:89).

A articulação curricular estabelece uma conexão entre partes, de modo que “a escola e jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida

que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas” (Serra, 2004:78), ou seja,

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

Por isso, a Educação Pré-Escolar

“deverá ainda ter favorecido atitudes que facilitem a transição e que estão na base de toda a aprendizagem, nomeadamente a curiosidade e o desejo de aprender. De modo geral, a criação de atitudes positivas face à escola irá permitir uma melhor integração num novo contexto. Estas atitudes são influenciadas pelo próprio meio social. Os pais e os novos professores desempenham um papel no modo como a criança vive a transição e na imagem que cria da “outra” escola” (Ministério da Educação, 1997:91).

Entendemos, então, que o diálogo entre os profissionais dos dois níveis de ensino facilita a articulação curricular e que, através desse diálogo, poderá ser possível, finalmente, a concretização de atividades comuns. Neste sentido, o educador assume, com certeza, um papel importante. Partindo do que cada criança já sabe, da sua atividade e espontaneidade, deverá articular a abordagem das diferentes áreas, “de modo a que integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objetivos educativos e que tenha sentido para a criança” (Ministério da Educação, 1997:50).

CAPÍTULO II - METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

1.1 Tipo de Estudo

Ao longo dos estágios nas valências de ensino de Jardim de Infância e de 1.º Ciclo do EB, realizou-se uma análise relativamente ao tipo de estudo; participantes do estudo e quais os instrumentos utilizados.

O professor assume um papel de investigador, pois “deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes” (Lessard-Hébert et al, 1990:99).

Neste caso, a abordagem qualitativa “parece, portanto, dar lugar de relevo ao contexto da descoberta antes e durante a recolha dos dados: as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação normalmente não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa” (Lessard-Hébert et al, 1990:102). Posto isto, consideramos que é importante desenvolver uma prática pedagógica que pressuponha uma atuação e uma reflexão capaz de intervir eficazmente, procurando sempre formas de solução para a resolução dos problemas adequadas às situações. Por isso, cabe ao educador/professor pesquisar e refletir na e sobre a ação, com a finalidade de evoluir e aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Esta reflexão levá-lo-á certamente a reestruturar a sua prática educativa para o melhorar atendimento e desenvolvimento global da criança. Desta maneira, o educador/professor tentará encontrar soluções para as questões que vão surgindo, transformando-se, seguramente, num ser questionador e, ao mesmo tempo, num agente ativo e implementador de mudança (Neves, Pinheiro, et al, 2007). Mediante estas razões, consideramos que o facto de termos adotado este tipo de estudo foi certamente fundamental, na medida em que permitiu melhorar e adaptar as estratégias da nossa prática pedagógica, tornando-a cada vez mais pertinente e desenvolvendo um espírito crítico que teve sempre em conta as crianças/alunos, a comunidade educativa e o meio envolvente.

Esta abordagem qualitativa dá azo a que tudo o que o professor observa seja questionado, pois “tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Bogdan & Biklen, 1991:49). Além disso, o mesmo autor afirma que nada deve ser considerado como dado adquirido e nada deve escapar à avaliação.

Assim, pode-se afirmar que este é um estudo de natureza qualitativa, na medida em que se trata “de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos autores intervenientes no processo” (Coutinho, 2005:89). Ainda segundo o mesmo autor, o estudo também pode ser considerado de caráter descritivo, visto que pretende interpretar as necessidades, motivações e comportamentos, a fim de serem aplicados a vários instrumentos de investigação. Porém, o presente estudo assume igualmente um caráter interpretativo, porque pode ser realizado após a análise ou após a descrição, procurando significado e sentido nos diálogos e nas ações, para compreender as componentes de um sistema complexo de significados. Nesta perspectiva, os instrumentos utilizados permitiram encontrar respostas para o que se tinha proposto.

1.2 Participantes do Estudo

No contexto da Educação Pré-Escolar, o estágio decorreu numa sala dos cinco anos, sendo os participantes deste estudo um grupo formado por vinte e dois elementos (treze do sexo feminino e nove do sexo masculino). Segundo Piaget (citado por Papalia, et al, 2001), as crianças desta faixa etária encontram-se no período pré-operatório ou pensamento intuitivo, que permite o uso dos símbolos, sinais da linguagem e da imagem mental. Também importa salientar que é durante este estágio que o pensamento sofre uma transformação qualitativa. Já no contexto de 1.º Ciclo do EB, o estágio teve lugar numa sala do 4.º ano de escolaridade, abrangendo uma turma de vinte e dois alunos (dez do sexo feminino e doze do sexo masculino).

Comparando os dois contextos, observou-se que a turma de 1.º Ciclo do EB era mais equilibrada no que diz respeito à heterogeneidade de sexos. Quanto à variável idade, verificou-se alguma disparidade, pois, no grupo pré-escolar, existiam crianças com 4, 5 e 6 anos, ao passo que, na turma de 1.º Ciclo do EB, os alunos tinham entre 9 e 10 anos.

A primeira fase deste trabalho, em ambas as valências, passou pela observação direta, “em que o próprio investigador procede diretamente à recolha de informação, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy, 1995:164). A informação obtida através da observação direta pode ser exata e muito significativa para o educador, pois é efetuada no contexto natural e espontâneo dos acontecimentos. Com a informação recolhida, o educador pode alterar a organização do ambiente e a intencionalidade educativa no sentido de responder às necessidades das crianças (Parente, 2002) (Anexo – Planta da Sala 1º Ciclo).

1.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Posteriormente, recorreu-se a várias técnicas e instrumentos de trabalho, o que “permitiu entender a forma como se opera a passagem do conceito e dos seus indicadores às técnicas de recolha de dados” (idem: 163).

Por isso, durante o estágio, em ambas as valências de ensino, foram utilizadas algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados, principalmente registos de observação direta (Anexo 2 – Registos de Observação Direta –Educação Pré-Escolar). Estes permitiram registar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Quivy, 1995:196)

Os dados apurados ajudaram a conhecer melhor as crianças/alunos, pois permitiram assinalar comportamentos positivos e negativos. Para além disso, possibilitaram sinalizar determinados comportamentos e situações/momentos, visto serem documentados frequentemente pelo educador/professor. Em resumo, recorreremos a uma variedade de instrumentos de avaliação (segundo Parente 2002) que foram essenciais ao nosso trabalho, como se poderá verificar de seguida.

Os registos de incidentes críticos (Anexo – Registo Incidente Crítico – 1º Ciclo) reúnem informações pontuais, que, num dado momento, o educador considera interessantes para compreender melhor uma criança ou uma determinada situação. São muito semelhantes às descrições diárias usadas para documentar mudanças no nível de crescimento, de comportamento ou de desenvolvimento.

Já o registo contínuo é um relato narrativo e detalhado de um comportamento ou acontecimento registado sequencialmente à medida que ocorre.

Na amostragem temporal de acontecimentos, o educador/professor focaliza a sua atenção numa criança/aluno em particular ou num comportamento, sendo que este apontamento pode ser efetuado de diversas formas, porque depende do objetivo da observação. Trata-se, portanto, de uma forma de observação útil para determinar a frequência de comportamentos.

Por seu turno, as listas de verificação ou de controlo servem para averiguar características que se podem manifestar ou não nas crianças. Estes dados devem ser observados em diversos momentos da atuação da criança, de modo a que alcancem todas as áreas de conteúdo que se queiram valorizar.

As escalas de estimação, que podem ser gráficas ou numéricas, reúnem os resultados da observação realizada pelo educador, sendo uma técnica de observação simples e rápida.

Foram também utilizadas grelhas de observação (Anexo 3 – Grelha de Observação – Educação Pré-Escolar), que permitiram registar a evolução dos comportamentos e aprendizagens do grupo/turma (Anexo 31 – Grelha de Observação em pequeno grupo - 1º Ciclo). No entanto, e porque devemos ter em consideração quais as crianças/alunos que queremos observar, construíram-se algumas grelhas, cujo objetivo principal foi observar todo o grupo/turma.

Ainda foram utilizados registos fotográficos (Anexo 4 – Registos Fotográficos Educação Pré-Escolar) / (Anexo 21 – Registos Fotográficos - 1º Ciclo). Este tipo de registo foi muito importante e decisivo, sendo usado todos os dias para documentar o desenvolvimento das atividades desempenhadas pelas crianças/alunos. Assim, na sala de jardim-de-infância ficaram documentados momentos de brincadeira e de interação entre as crianças e entre elas e o adulto (Anexo 5 – Registo momentos de brincadeira e de interação – Educação Pré-Escolar). E, na sala de 1.º CEB, foram fotografados diversos comportamentos nos momentos de trabalho de grupo (Anexo 22 – Registo Trabalho em grupo – 1º Ciclo).

Paralelamente, elaboraram-se, no final de cada semana, as avaliações/reflexões semanais, que serviram para guiar e melhorar a prática profissional. Nessas avaliações, foram descritas as atividades desenvolvidas durante a semana, sendo realçados tanto os sucessos, como as dificuldades, e ainda as aprendizagens, tendo em conta principalmente a diferenciação pedagógica das crianças. As avaliações semanais ajudaram à profissionalização, pois permitiram uma avaliação, uma apropriação da prática e da intenção educativa, ambicionando melhorá-las cada vez mais (Anexo 7 – Avaliação Semanal – Educação Pré-Escolar) / (Anexo 23 - Reflexão Semanal – 1.º Ciclo).

Importa ainda acrescentar uma outra forma de recolha de dados utilizada no contexto de Educação Pré-Escolar, o portefólio da criança (Anexo 8 – Registo do Portefólio da criança – Educação Pré-Escolar). O portefólio apresenta-se como uma estratégia de avaliação alternativa, apresentando componentes adequadas e necessárias para a avaliação de crianças, tornando possível documentar o processo de aprendizagem da criança. Assim, o portefólio permite apreciar e interpretar a aprendizagem realizada e planificar experiências de aprendizagem cada vez mais adequadas à criança (Formosinho & Parente, 2005).

Desta maneira, o portefólio é considerado um instrumento de avaliação que possibilita à criança participar na formulação dos objetivos da sua aprendizagem e, com isso, avaliar o seu desenvolvimento. Como participante ativa da avaliação, a criança seleciona as melhores amostras do seu próprio trabalho para incluí-las no portefólio. Portanto, a seleção dos trabalhos é feita por meio de autoavaliação crítica e

cuidadosa, envolvendo o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas. Essa escolha pode ser realizada pela criança ou pelo educador de infância. Neste sentido, a construção do portfólio foi importante, porque a forma como este se organiza possibilitou uma fácil visualização por parte dos pais, que se preocuparam com a elaboração daquele trabalho. Assim, foram efetuados registos para o portefólio da criança, onde constavam os diversos trabalhos realizados e os registos fotográficos nas várias áreas de conteúdo, uma vez que esta é uma forma contínua de acompanhamento e de avaliação do trabalho desenvolvido pela criança (Anexo 8 – Registo do Portefólio da criança – Educação Pré-Escolar).

No contexto do 1.º Ciclo do EB, foi também utilizada a autoavaliação. Uma vez que parte da prática pedagógica incidiu na exploração dos trabalhos em grupo, achamos certamente importante que as crianças refletiam sobre as suas aprendizagens e comportamentos. Inicialmente, a autoavaliação era realizada em grelha (Anexo 29 – Evolução da Grelha de Autoavaliação – 1º Ciclo); contudo, sentimos necessidade de mudar a sua estrutura, de forma a que as crianças repensassem e debatessem as suas atitudes. Por isso, optamos pela autoavaliação através de questões (Anexo 29 – Evolução da Grelha de Autoavaliação – 1º Ciclo). Sentimos necessário mudar de estratégia, na medida em que o objetivo era levar os alunos a aprenderem a trabalhar em grupo.

A par disso, no contexto do 1.º Ciclo do EB, foram criadas as grelhas de avaliação “*rubrics*” a partir da plataforma (www.grelhasonline.com) (Anexo 28 – Grelha de Avaliação – 1º Ciclo). As *rubrics* têm como principal finalidade melhorar o desempenho dos alunos, pelo que se trata de uma estratégia da e para a aprendizagem. Esta perspetiva avaliativa permite ao professor observar o aluno no seu percurso e não apenas no resultado final. Sendo assim, as *rubrics* são ferramentas de classificação baseadas em critérios, com uma escala de desempenho de 1 a 5. Se as grelhas forem bem construídas, surgem como instrumento de referência para o tipo de avaliação criterial, pois têm a vantagem de se adaptar e individualizar à avaliação realizada a cada aluno, ou seja, o professor terá em conta as dificuldades e necessidades desse aluno (Anexo 27 – Resultado da Observação – 1º Ciclo).

Assim, é importante que os professores adotem uma atitude desafiadora, para que sejam estimulados a utilizar de uma forma mais eficaz e criativa os recursos disponíveis, tendo como principal objetivo as aprendizagens significativas e ativas dos alunos.

CAPÍTULO III - INTERVENÇÃO

1. Caracterização dos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico

Ao realizar os estágios nos dois níveis de ensino (EPE e 1º CEB), foi necessário recorrer à leitura e análise dos documentos de identificação de cada instituição, no sentido de atuar de acordo com os valores e ideais defendidos pelas duas instituições.

Assim, pudemos constatar que existem documentos comuns tanto à Educação Pré-Escolar como ao Ensino Básico: o Projeto Educativo (PE); o Regulamento Interno (RI); o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Grupo/Turma, documentos estratégicos estes que se encontram consagrados no Decreto-Lei nº75/2008, artigo 9º. Estes documentos “constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Decreto-Lei nº 75/2008 artigo 9º). Foi importante conhecer estes documentos de forma mais aprofundada para melhor poder operar e trabalhar ao longo do estágio.

Neste sentido, o Projeto Educativo de uma escola é um documento “que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, documento no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº 75/2008 artigo 9º). No que diz respeito ao Regulamento Interno, trata-se de um documento “que define o funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-Lei nº 75/2008 artigo 9º).

O Regulamento Interno das duas instituições é formado por capítulos e nele estão mencionados os direitos e deveres de todos os intervenientes no processo ensino - aprendizagem.

O Regulamento Interno referente ao 1,º Ciclo do EB aplica-se a um Agrupamento Vertical, formado por um conjunto de estabelecimentos de ensino que vão desde o Ensino Pré-Escolar até ao 3.º Ciclo do EB. É também neste documento que encontramos informações sobre a estrutura e organização das instalações,

horários de funcionamento, o calendário escolar, visitas de estudos ou deslocações em grupo em ambas as instituições.

Com base na leitura destes dois documentos orientadores (Projeto Educativo e Regulamento Interno) mencionaremos, primeiramente, a instituição onde decorreu o estágio em contexto Pré-Escolar. É uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) de apoio à infância, que está registada no Livro 3 das Associações de Solidariedade Social. Foi fundada no ano de 1888, na sequência da necessidade sentida por alguns dos sócios do Clube de Gaia em ajudarem as crianças cujas famílias trabalhavam, o que as deixava sem qualquer apoio familiar. Assim, a partir do dia 11 de junho desse mesmo ano, num edifício cedido por alguns sócios fundadores, a IPSS iniciou a sua atividade. Esta instituição assegura dois níveis de ensino - creche e jardim-de-infância - à qual se junta um A.T.L., frequentado por crianças de outras instituições.

No que respeita ao meio envolvente, esta instituição situa-se no centro da cidade, onde a atividade económica predominante é o comércio, prevalecendo também uma grande ocupação residencial, com um nível socioeconómico predominante médio/baixo.

A equipa educativa decidiu modificar o tema do Projeto Educativo desta instituição, visto considerar relevante trabalhar com grupos seniores. Com isto, pretendeu-se promover a troca de experiências e valores entre gerações e criar oportunidades aos mais idosos para continuarem a desempenhar um papel ativo na sociedade. Cada criança terá, também, a oportunidade de interagir com novos saberes e aumentar o seu conhecimento, através das experiências que este grupo sénior pudesse proporcionar. A principal finalidade será, então, a de “criar um projeto de intervenção social com crianças e idosos, à escala local, onde assim cada um possa de forma crítica participar, contribuindo com o seu potencial humano e profissional” (Projeto Educativo, 2012-2013, para. 3).

No contexto do 1º CEB, por seu turno, o estágio decorreu numa escola da rede pública, inserida num Agrupamento cuja localização é uma zona urbana da cidade de Vila Nova de Gaia com um nível socioeconómico predominante médio/baixo. Esta escola abrange a valência de Jardim-de-infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico e assegura, ainda, algumas Atividades Extracurriculares (AEC). O Projeto Educativo destina-se a um Agrupamento de escolas que integra a escola sede para 2.º e 3.º ciclos e cinco escolas que asseguram a valência de Jardim-de-infância e de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No Plano Anual de Atividades (PAA) das duas instituições, estão definidas e calendarizadas as atividades curriculares para os dois níveis de ensino educativo.

O Plano Anual de Atividades é anualmente modificado e definido de acordo com as diretrizes determinadas pelo Projeto Educativo de ambas as instituições. Desta forma, no Plano Anual de Atividades da primeira instituição, foram mencionadas as competências a desenvolver, assim como destacadas as atividades a explorar ao longo do ano letivo. No contexto de 1.º CEB, o Plano Anual de Atividades teve em conta o tema da intervenção, a atividade, os objetivos, os dinamizadores, os intervenientes e os recursos. Para além disso, são definidos Projetos de Intervenção Pedagógica e Organizacional como: Cultura cooperada; Feriados e Dias Especiais; Tradições; Épocas Festivas; Literacia – Expressão e Drama.

Na instituição do contexto de Educação Pré-Escolar, foi-nos facultado o Projeto Curricular de Grupo, o que nos ajudou a compreender as principais ações a desenvolver num contexto específico, atendendo às necessidades e características do grupo e do meio envolvente. Nesse documento, constam, ainda, os objetivos e estratégias a desenvolver com o grupo ao longo do ano letivo, segundo as diferentes áreas de conteúdo determinadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Conhecimento do Mundo; e Área de Expressão e Comunicação, das quais ramificam diferentes domínios.

No 1.º Ciclo do EB, foi possível consultar, na plataforma do Agrupamento, o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), que nos ajudou a compreender quais as prioridades e princípios a ele subjacentes. Nesta perspetiva, o PCA defende “um papel fundamental na formação de cidadãos com espírito reflexivo, crítico e democrático, capazes de intervir ativamente na sociedade. Defendemos uma ética de rigor, qualidade e equidade que favoreçam aprendizagens significativas e permitam tanto o prosseguimento de estudos como o ingresso na vida ativa” (Projeto Curricular de Agrupamento, 2009-2013:2).

Relativamente à caracterização do grupo, ao nível da Educação Pré-Escolar, este era composto por vinte e duas crianças, sendo nove do sexo masculino e treze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Uma das crianças, que no início do ano letivo entrou para este grupo, já tinha frequentado a sala dos cinco anos no ano anterior com outra educadora de infância. Neste grupo, existe também uma criança que só este ano fez cinco anos e, por isso, irá continuar no grupo do próximo ano letivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento do grupo, constatou-se que a maioria das crianças apresentava níveis adequados de desenvolvimento, assim como é o caso da perspetiva ou desenvolvimento cognitivo que “está focada nos processos de pensamento e no comportamento que reflete esses processos” (Papalia et al, 2001:30), uma vez que as crianças a partir dos cinco anos já sentem o poder da

responsabilidade e revelam uma forte motivação na maioria das tarefas a que se propõem. E de facto tal foi constatado ao longo da nossa intervenção e interação junto do grupo.

Quanto mais o educador conhecer a complexidade do desenvolvimento cognitivo e os fatores que lhe podem estar subjacentes, mais apto estará para ajudar o grupo. Por isso, e tal como defendeu Jean Piaget (citado por Papalia, et al, 2001), foi importante termos presente que o ser humano se relaciona intimamente com o meio onde se insere, adaptando-o a si e adaptando-se a ele, isto através do processo da assimilação e acomodação, numa interação dinâmica constante e em busca de equilíbrios sucessivos e progressivos. Os esquemas (representações) e as estruturas (organizações) dependem dos diversos estádios de desenvolvimento.

A este respeito, o grupo onde decorreu o primeiro estágio encontra-se no estádio pré-operatório ou pensamento intuitivo, que permite o uso de símbolos, sinais da linguagem e da imagem mental, sendo durante este estádio que o pensamento sofre uma transformação qualitativa; isto é, as crianças já não estão limitadas ao seu meio sensorial imediato. As estruturas mentais são bastante intuitivas, livres e imaginativas; por isso, trata-se do início do pensamento simbólico, em que as próprias ideias substituem a experiência concreta.

Se a linguagem é um fator intrínseco ao próprio ato de aprender, claro que esta pode influenciar positiva ou negativamente a aprendizagem. Por isso, o educador não pode ignorar o nível de desenvolvimento e as possibilidades linguísticas das crianças. O grupo dos cinco anos, na sua maioria, revelava uma grande vontade em construir frases autonomamente, exprimindo ideias, sentimentos e interesses, muito embora existissem três crianças que possuíam algumas dificuldades em expressar-se. Algumas delas apresentavam poder de argumentação e tinham muita facilidade em dialogar entre si e com o adulto, colocando questões (Projeto Curricular de Grupo, 2012/2013).

Relativamente ao grupo, muitas das crianças já tinham desenvolvido o ego e o superego (Anexo – Observação direta – Educação Pré-Escolar). Se o ego “se desenvolve durante a infância e opera segundo o princípio da realidade, procurando meios aceitáveis de gratificação ao lidar com o mundo real” (Papalia et al, 2001:23), o superego “representa os valores socialmente aprovados; desenvolve-se [...] como resultado da identificação com a figura parental do mesmo sexo.” (ibidem) e remete para uma exigência no adiantamento do prazer e da responsabilidade.

Ao nível do desenvolvimento psicomotor, as crianças são estimuladas a adquirir os *skills* motores essenciais como é o caso do correr, saltar, atirar, pontapear, trepar. Nesta faixa etária, as crianças mostravam-se motivadas em participar num

desporto organizado, à medida que desenvolviam as várias competências motoras (motricidade fina e grossa). As crianças integram continuamente as capacidades que já possuem com as que estão a adquirir, para posteriormente produzir outras mais complexas. A estas combinações de competências chamamos sistemas de ação (Papalia et al, 2001). O grupo com que trabalhámos revelou-se muito homogéneo a este nível, demonstrando grande à-vontade nas atividades de expressão motora.

Quanto à turma do 1.º Ciclo do EB, era constituída também por vinte e dois alunos, sendo doze do sexo masculino e dez do sexo feminino, cuja faixa etária se situa entre os 9 e os 10 anos. Apenas um aluno entrara este ano para a turma; os restantes estavam juntos desde o 1.º ano de escolaridade.

No que diz respeito à participação dos alunos nas atividades, a turma em geral mostrou-se sempre bastante motivada e curiosa em realizar diferentes atividades propostas pelas estagiárias, principalmente, em realizar trabalhos em grupo (Anexo 22 -Registo Trabalho de grupo – 1º Ciclo) / (Anexo 30 – Guião Trabalho em grupo – 1º Ciclo). Nesse sentido, essa necessidade foi tida em conta e devidamente desenvolvida ao longo das semanas de estágio, de modo a que os alunos percebessem que, para trabalhar em grupo, é preciso primeiro criar regras de funcionamento, tendo sido esse o primeiro aspeto que começamos a desenvolver. A participação dos alunos foi, na sua maioria, muito empenhada, sendo que, por vezes, falavam todos ao mesmo tempo, existindo momentos em que as regras da sala de aula tinham de ser relembradas.

Por outro lado, sentiu-se a necessidade de realizar uma análise, sustentada pela observação e conversas informais com a professora cooperante de turma, sobre as principais dificuldades nas várias áreas curriculares. Ao nível do Português, no domínio da oralidade, foi possível verificar dificuldades em explicar ideias ou justificar opiniões de textos ouvidos. No domínio da leitura, alguns alunos apresentavam ainda dificuldades, pois liam incorretamente palavras e não respeitavam a pontuação. Quanto à escrita revelavam dificuldades, sobretudo, na ortografia e pontuação frásica. No que diz respeito ao domínio da gramática, foi sentida dificuldade principalmente na conjugação dos verbos, no discurso direto e discurso indireto. Na área da matemática, alguns alunos revelavam dificuldades em realizar divisões inteiras com divisores de dois algarismos, utilizando o algoritmo; nos problemas, por vezes, apresentavam dificuldades em compreender o que lhes era realmente pedido. Na área de estudo do meio, os alunos demonstravam alguma dificuldade em identificar a constituição do corpo humano; na parte da história de Portugal em geral não apresentavam dificuldades.

Quanto às informações recolhidas acerca do envolvimento dos pais em contexto de 1.º Ciclo do EB, estas decorreram de conversas informais com a professora cooperante, que nos informou que os pais dos alunos, desde o 1.º ano de escolaridade, mostraram sempre muito interesse acerca das atividades a desenvolver, tendo participado ativamente sempre que tal lhes era solicitado e mantendo um contacto muito próximo e profícuo com a professora cooperante.

O tempo educativo é outro aspeto a ter em conta, sendo que, em geral, tem uma distribuição flexível, apesar de existirem momentos que se repetem com uma certa regularidade. E as rotinas diárias são fundamentais para as crianças, uma vez que, tendo conhecimento da sucessão de acontecimentos, se sentem mais livres e, conseqüentemente, mais confiantes para propor alguma alteração no seu quotidiano (Ministério da Educação, 1997). Desta forma, a rotina deve ser intencionalmente planeada pelo educador, para ser possível que as crianças tomem consciência do que podem fazer nos vários momentos e, assim, prever a sua sucessão (idem, 1997).

No contexto de Educação Pré-Escolar, as rotinas foram realizadas da seguinte forma: momento do acolhimento; atividades orientadas; momento de transição; arrumação da sala e materiais; higiene pessoal; almoço; higiene pessoal; atividades livres; atividades orientadas; higiene; lanche e atividades livres.

Enquanto espaço físico envolvente, a sala estava estruturada com o objetivo de proporcionar às crianças um ambiente acolhedor e, ao mesmo tempo, de conforto e de acordo com as várias áreas de interesse, a saber: área de reunião de grande grupo; área de trabalho/da plástica; área das construções; área da casa (quarto e cozinha); área dos jogos de concentração e a área da biblioteca.

Em relação ao contexto de 1.º Ciclo do EB, as rotinas são diferentes, porque se encontram organizadas de acordo com áreas curriculares que variam segundo calendarização prévia das disciplinas. As atividades letivas decorrem das 9h às 12h:30 (incluindo o intervalo das 10h:30 às 11h); da parte da tarde, retomam às aulas das 14h até as 16h:15, o que inclui um intervalo de quinze minutos, das 15h às 15h:15.

2. Intervenção nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Quer no nível do contexto de Educação Pré-Escolar quer no de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a intencionalidade do processo educativo passou sobretudo por interligar diferentes etapas que se sucedem e articulam: observar/preparar,

planejar/planificar, agir/intervir e avaliar (Silva, 1997). Neste sentido, a intencionalidade do educador/professor exige que reflita sobre a sua ação e sobre a forma como a adequa às necessidades das suas crianças/alunos.

Observar/Preparar

A primeira fase passou pela observação, “componente fundamental da avaliação educacional” (Parente, 2002, citado por Gonçalves, 2008:87). A observação do grupo/turma e de cada criança/aluno, em particular, serviu para conhecer os seus interesses, capacidades, necessidades e dificuldades. A observação contemplou também a recolha de informações sobre o ambiente educativo, nomeadamente sobre as interações criança-criança, adulto-criança, a organização do espaço e materiais, a organização do tempo e rotinas, de forma a enquadrar e adequar a intervenção educativa às suas necessidades.

Esta fase inicial foi imprescindível para conhecer cada criança/aluno, uma vez que cada um dos educandos possui interesses, necessidades, dificuldades e estilos de aprendizagem distintos. Desta maneira, é importante que o educador/professor respeite cada criança/aluno individualmente e intervenha de acordo com as suas diferenças. E a partir dessas observações procura-se ir ao encontro daquelas diferenças, na maneira como se planifica, gere e avalia o processo de ensino-aprendizagem (Grave-Resendes & Soares, 2002). Daí a importância dada à diferenciação pedagógica.

Em ambos os contextos, esta foi uma prática diária e essencial, permitindo organizar e adaptar estratégias mais tarde desenvolvidas, de modo a proporcionar aprendizagens ativas e significativas.

Contudo, no contexto de Educação Pré-Escolar, inicialmente, foi sentida alguma dificuldade em orientar de forma clara e objetiva as atividades junto das crianças. Por isso, tivemos de procurar novas estratégias para ultrapassar esse obstáculo, o que mais tarde foi conseguido com sucesso, tendo sempre como principal objetivo a aprendizagem ativa das crianças.

Tendo em mente aquele objetivo, implementámos momentos de atenção individualizada, com incidência sobretudo nos períodos de atividades livres e de brincadeira. Uma vez que as crianças eram muito interessadas e curiosas, elas próprias partilhavam informações com os adultos, facilitando a interação entre criança-adulto. Assim, estes momentos sucederam-se de forma espontânea, o que permitiu um maior contacto e proximidade com o grupo e com cada criança, pois “o

conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica” (Ministério da Educação, 1997:25). Acrescente-se ainda que a observação centrou-se principalmente nos registos de observação direta (Anexo 2 – Registos de Observação Direta), um “procedimento útil para obter elementos sobre todas as áreas de desenvolvimento e informações que possam ser utilizadas para planear e adequar materiais e atividades aos interesses e necessidades das crianças” (Parente, 2002:180). Os registos de incidentes críticos, descrições diárias, registo diário, assim como registos de amostragem temporal, de acontecimentos, listas de verificação ou de controlo e escalas de estimação foram determinantes para perceber os comportamentos e conquistas das crianças.

Os registos fotográficos (Anexo 4 – Registos Fotográficos – Educação Pré-Escolar) / (Anexo 21 – Registos Fotográficos – 1º Ciclo) também permitiram assinalar momentos únicos e importantes, seja nas atividades orientadas seja nas atividades livres que as crianças desenvolveram no jardim-de-infância. Também se recorreu a este tipo de registo em contexto de 1.º Ciclo, de modo a destacar momentos importantes de atividades desenvolvidas pelos alunos.

Relativamente às aprendizagens das crianças no contexto de Educação Pré-Escolar, estas partiram da observação e do interesse do grupo. Veja-se o caso, por exemplo, da aprendizagem da música “O Sistema Solar” de Maria Vasconcelos, que surgiu do interesse manifestado pelas crianças em explorar este tema e outros aspetos associados. Por isso e ao longo do ano, realizámos atividades inerentes a este assunto. Paralelamente, no final do ano letivo (na festa de finalistas), foi possível demonstrar à comunidade educativa o que até à data tinha sido concretizado. Tendo em conta que o grupo apresentou uma peça de teatro sobre “O Príncipezinho”, aproveitou-se para envolver todas as crianças na atuação, ao criarmos uma coreografia sobre os sistemas solares.

Do mesmo modo, em contexto de 1.º Ciclo, surgiram atividades relativas às observações realizadas, como foram o caso dos trabalhos de grupo (Anexo 22 – Registo Trabalho em grupo – 1º Ciclo), pelos quais as crianças mostraram muito interesse. No entanto, observámos que certos alunos tinham algumas dificuldades em trabalhar em conjunto, tendo inicialmente ocorrido alguns conflitos dentro dos grupos. Para ultrapassar esta situação, sentimos a necessidade de desenvolver estratégias, de forma a que os alunos compreendessem e refletissem sobre os seus comportamentos. Depois de alguma pesquisa e análise de diferentes autores teóricos, foram aplicadas e desenvolvidas determinadas estratégias para superar aquela dificuldade. Paralelamente, foram criadas grelhas de autoavaliação (Anexo 28 - Grelha de Autoavaliação – 1º Ciclo) dos grupos com o objetivo de, no final, ser possível

dialogarmos sobre a prestação de cada grupo. Acrescenta-se, de forma muito convicta, que o facto de terem sido aplicadas as grelhas de autoavaliação levou as crianças a empreenderem esforços para superar os conflitos.

Ao longo deste estágio, os critérios que constavam das grelhas de autoavaliação variaram. Inicialmente, a autoavaliação do grupo era realizada em grelha, o que fez que as crianças não refletissem tanto, preocupando-se mais em preencher os quadros fornecidos. Nestas grelhas, constavam seis itens referentes à construção e exploração e outros relativos ao comportamento, cooperação, diálogo e respeito entre os elementos do grupo. Depois de aplicadas, considerámos que os grupos não analisavam devidamente o seu desempenho, pelo que foi preciso criar outro registo, o qual se baseou no livro Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para Formadores (Gouveia, 2007). Os critérios das novas grelhas eram os seguintes: 1) Estamos a seguir o nosso trabalho? (Sim/Não? Porquê?); 2) Como nos damos no grupo?; 3) Estamos a aceitar as ideias e sugestões de todos os membros do grupo?; 4) Aquilo que mais gostamos de fazer neste trabalho...; 5) Aquilo que menos gostamos de fazer neste trabalho... As duas últimas questões ajudaram-nos a perceber até que ponto os alunos se sentiam motivados ou não para aquela atividade, aspeto que, por vezes, influencia o seu desempenho na realização das tarefas propostas.

Este tipo de registo e de questões permitiu que alunos percebessem, ao longo da elaboração dos trabalhos, quais os aspetos que deviam aperfeiçoar. Houve inclusivamente alunos que perguntavam à estagiária se o comportamento tinha melhorado e notavam que o aluno N já se dava com o aluno I. Pessoalmente, esta foi uma etapa que nos deixou muito satisfeitas. Apesar de terem existido algumas dificuldades ao longo das diferentes sessões, os alunos conseguiram entender que, para trabalhar em grupo, é necessário estar disponível e aceitar as ideias e opiniões dos outros. Este aspeto foi muito trabalhado e discutido durante a nossa intervenção, conseguindo, assim, concretizar os objetivos e constatar significativas melhorias no nível do comportamento e diálogo entre os alunos nos trabalhos de grupo. O conhecimento que temos das crianças/alunos e da sua evolução “constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 1997:25).

Por isso, foi possível ajustar a prática aos interesses e necessidades do grupo/turma. Esse conhecimento resultou de uma observação contínua e presumiu a necessidade de documentar diferentes formas de registo que constituíram a base do planeamento e

da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (Anexo 25 – Plano de Aula – 1º Ciclo).

Planear/Planificar

A observação determina o que o educador/professor sabe do grupo/turma, de cada criança e do seu contexto familiar. Assim, sustentará a planificação delineada com o intuito de proporcionar um ambiente estimulante de desenvolvimento, no sentido de estimular aprendizagens significativas e diversificadas (Ministério da Educação, 1997). Para realizar a planificação das atividades, é imperativo que tanto o educador como o professor de 1.º Ciclo “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997:26).

É importante planear situações de aprendizagem que sejam bastante desafiantes, no sentido de interessar e incentivar cada criança, tendo em conta as suas necessidades, os seus interesses e dificuldades.

A planificação pode ser anual, trimestral, mensal, semanal ou diária. No contexto de Educação Pré-Escolar, a planificação foi realizada semanalmente e, por vezes, diariamente (Anexo 9 – Planificação das atividades – Educação Pré-Escolar). Tornou-se claro para nós que o educador precisa de planear a sua ação de modo a conseguir responder de maneira adequada às diferentes necessidades individuais, pois “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Silva, 2001: 38).

Na Educação Pré-Escolar a planificação foi elaborada segundo as Orientações Curriculares outorgadas pelo Ministério da Educação e pelas várias Dimensões Curriculares, pressupondo as interações criança – criança e criança-adulto.

No âmbito do 1.º Ciclo, a prática pedagógica foi baseada, sobretudo, nas áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, bem como nas Expressões Artísticas e Físico-Motoras, seguindo as Metas Curriculares de Português e Matemática do Ensino Básico homologado pelo Ministério da Educação e Ciência (nos anos de 2012 e 2013) e o Programa de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico.

No jardim-de-infância, a planificação foi realizada em grupo com os alunos, os quais assumiram o papel principal, de modo a proporcionar “interações diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares, e também a possibilidade de interagir com outros adultos” (Ministério da Educação, 1997:26). Importa igualmente salientar que a planificação foi realizada com as crianças, o que lhes possibilitou “beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997:26). Ainda assim, a planificação deve ter em conta as diferentes áreas de articulação; por isso, compete ao educador planear e gerar situações de aprendizagens ativas e significativas através do diálogo com o grupo.

No 1.º Ciclo, a planificação não contava com a participação direta dos alunos, porque foi realizada a partir das Metas Curriculares e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Visto que, neste nível de ensino, existe a necessidade de se dar resposta aos programas obrigatórios e de as atenções estarem centradas nos exames do 4.º ano, tentámos utilizar e adequar recursos apelativos (Anexo 21 – Registos Fotográficos – 1º Ciclo), seguindo o programa, mas, ao mesmo tempo, procurando implementar uma pedagogia participativa e ativa.

Também no contexto de Educação Pré-Escolar as atividades foram planificadas tendo em conta a diferenciação pedagógica e respeitando o ritmo e as necessidades de cada aluno. Todavia, há que referir que, neste contexto, foi fácil criar situações de aprendizagem mais significativas e ativas, porquanto os alunos se sentiram motivados para aprender, acabando por colaborar e interagir afincadamente.

No contexto de Educação Pré-Escolar, procurou-se organizar a planificação, segundo vários aspetos, essencialmente, o grupo de crianças, as atividades orientadas e livres, as atividades extracurriculares (inglês) e os horários das refeições (almoço e lanche), articulando as diferentes dimensões curriculares: saberes – crenças; espaço e materiais; tempo; interação; observação/documentação/planificação/avaliação; projetos e atividades; organização dos grupos, pais e comunidade. Estes representam os aspetos centrais da pedagogia da infância.

Já no contexto de 1.º Ciclo do EB, procurou-se contemplar as diferentes áreas disciplinares, seguindo o horário estipulado, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todos e de cada aluno, tendo em conta os diferentes objetivos definidos para este nível de ensino.

No campo de ação da Educação Pré-Escolar, a planificação semanal foi realizada em grelha e em rede, muito embora esta última não tenha sido aplicada na

Instituição (Anexo 10 - Planificação Semanal em rede). No 1.º Ciclo, a planificação foi efetuada apenas em grelha (Anexo 26 – Planificação Semanal - 1º Ciclo).

No primeiro estágio, na planificação em grelha, só foram enumerados os objetivos a serem atingidos (Anexo 11 – Planificação Semanal em grelha - Educação Pré-Escolar), enquanto na planificação em rede procurou-se evidenciar os objetivos, as estratégias, os recursos e os instrumentos de avaliação (Anexo 10 – Planificação Semanal em rede – Educação Pré-Escolar). Para o 1.º Ciclo do EB, na planificação em grelha, sobressaíram os objetivos, os domínios de referência, os descritores de desempenho, as atividades, o tempo, os recursos e avaliação (Anexo 26 – Planificação Semanal - 1º Ciclo).

Depois de construídas as planificações semanais na primeira valência, no final de cada mês, foi possível organizar a rede curricular (Anexo 12 – Rede Curricular – Educação Pré-Escolar) que serviu para documentar, de forma mais geral, as áreas e dimensões mais trabalhadas no jardim-de-infância.

Os problemas e/ou questões foram o fator principal da Metodologia do Trabalho de Projeto, em jardim-de-infância, visto terem contribuído para a participação de cada criança do grupo numa ação decidida, planificada e organizada em conjunto. A estagiária, por meio do diálogo com o grupo, conseguiu perceber o que o conjunto de alunos queria e sentia necessidade de explorar. Outro instrumento também utilizado foi o Quadro de Investigação, que permitiu organizar toda a informação que as crianças pesquisaram acerca do(s) projeto(s). Para além disso, este tipo de instrumento possibilitou registar as dúvidas e interesses das crianças, o que já sabiam sobre aquele determinado tema e o que aprenderam com a pesquisa realizada, quer em contexto de sala de aula, quer no seio familiar ou em visita de estudo (Anexo 6 – Visita de Estudo).

Qualquer projeto surge da necessidade de responder a um desejo, de resolver uma necessidade ou de enfrentar um desafio. Neste sentido, importa não só ensinar, como também garantir que as crianças, perante situações que possam mobilizar a sua investigação, organizem e estruturem um plano, acreditando que vão aprender algo no decorrer desse processo (Cosme & Trindade, 2001). Assim sendo, os dois projetos de sala desenvolvidos, embora não explorados tão aprofundadamente, surgiram a partir da leitura dos livros “O Príncipezinho” de Saint-Exupéry e “A que sabe a lua?” de Michael Grejniec. Contudo, foi sentida alguma dificuldade em aprofundar os projetos de sala, visto que ambos eram pouco valorizados, sendo dada mais importância às rotinas. Todavia, observámos que as crianças encontravam-se motivadas e interessadas nestes projetos de sala; por isso, tendo em conta os seus interesses,

foram criadas e adaptadas algumas estratégias para poder dar sentido e continuidade às duas atividades.

Neste seguimento, foram sendo incluídos, no trabalho, conceitos e informações que as crianças quiseram descobrir e que estavam associados aos projetos. Deste modo, foi construído um quadro de investigação para o projeto da história “A que sabe a lua?”, em que uma parte do quadro foi elaborada pelo grupo (desenho e pintura) e a outra ficou a cargo da estagiária (Anexo 13 – Quadro de Investigação – Educação Pré-Escolar).

Agir/Intervir

No que diz respeito à intervenção, no primeiro contexto, a estagiária manifestou o interesse de contactar com o grupo; por isso, apresentou algumas propostas e, logo na primeira semana, interagiu com ele. Desde o início, as atividades eram orientadas e apoiadas pela educadora cooperante, o que significa que este foi um processo em que se operou uma evolução por parte da estagiária, já que inicialmente houve alguma dificuldade em gerir as estratégias a seguir. Adotar estratégias foi muito importante para perceber os interesses do grupo e, tendo essa perspetiva em mente, começámos a fazer a planificação e o registo com o grupo. Graças a este método, comprovou-se uma progressão não só nas conversas das crianças, mas também no seu entendimento pelas diferentes áreas de conteúdo e de interesse.

Quanto ao contexto de 1.º Ciclo do EB, na semana inicial, principiámos pela observação das crianças, centrando-nos nos interesses, necessidades e dificuldades nas diferentes áreas curriculares, bem como nos seus comportamentos. Na segunda semana, foi possível intervir juntamente com o par pedagógico e apercebemo-nos, desde logo, de que a turma era bastante participativa, motivada e empenhada nas atividades propostas pelas estagiárias (Anexo 24 – Plano da primeira atividade do par pedagógico – 1º Ciclo).

Como tal, define-se a intervenção como facilitadora do processo de desenvolvimento da pessoa, pois este conceito envolve condições que favorecem a criação de uma atmosfera “calorosa”. Neste sentido, a intervenção parte do que cada criança é, afirmando-se num clima de liberdade, numa atmosfera de empatia e de autenticidade que pretende, sobretudo, facilitar o longo percurso da criança que caminha para a sua autonomia e que só ela poderá conquistar através de sucessivas aprendizagens significativas com outras crianças e com os adultos.

Conclui-se que nos deparamos com uma organização e estrutura dos dois contextos largamente distintas, pois, no contexto de Educação Pré-Escolar, seguimos a Metodologia de Trabalho de Projeto, ao passo que, no contexto de 1.º Ciclo do EB, foi possível adotar uma metodologia mais ativa e participativa por parte dos alunos, uma vez que, naquela faixa etária, já defendem apenas as suas próprias ideias, fazem sugestões e acabam por participar de forma mais direta. No primeiro estágio, foi possível optar por uma metodologia centrada no questionamento e no diálogo com o grupo, de modo que as crianças se inteirassem das atividades, seguindo e privilegiando os seus interesses e curiosidades pelos projetos. Na turma do 1.º Ciclo, planificaram-se as atividades atendendo também aos interesses que os alunos demonstravam, o que nos levou a realizar trabalhos em grupo. A formação dos grupos foi feita intencionalmente pela estagiária que optou por utilizar critérios diferentes nas várias propostas de trabalho de grupo que lançou aos alunos (Castro & Ricardo, 1992). Nesta perspetiva, considerámos conveniente formar grupos heterogéneos e mistos, juntando alunos com diferentes níveis de aproveitamento e diferentes aptidões e atitudes, o que implica uma maior diversificação, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, dos hábitos de trabalho, das ideias e experiências vivenciadas, na medida em que todos beneficiam com o confronto.

Na valência de Jardim-de-Infância, fizeram-se várias intervenções sobretudo no nível da área da Matemática, englobando as crianças neste processo, com vista a serem elas os protagonistas das suas aprendizagens (Anexo 14 – Registos da Dinamização dos Jogos – Educação Pré-Escolar). Neste domínio, abordaram-se diferentes noções que envolveram o cálculo (soma e subtração), figuras geométricas, associação, seriação e classificação, considerando pertinente recorrer a objetos da sala para ajudar as crianças, como foi o caso dos legos, que são utilizados como materiais “autocorretivos” e que permitem uma organização de acordo com o tamanho, a forma e a cor. Todas estas atividades, também no nível da linguagem oral e da abordagem à escrita, foram planeadas de modo a articular com o 1.º CEB (Anexo 17 - Atividades de articulação com o Ensino do 1.º CEB).

É através do ambiente organizado da sala, das brincadeiras, dos jogos e do faz-de-conta, que o educador desenvolve, na criança, experiências enriquecedoras e essenciais ao seu desenvolvimento integral. Ainda assim, as atividades planificadas tiverem em conta a articulação com o 1.º ano de escolaridade, pois é também “função do educador proporcionar condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997:28).

Da mesma forma, os momentos de transição foram igualmente explorados, e com isto realizaram-se jogos diferentes, como o “Adivinha quem sou?”, em que uma criança verbalizava características físicas e psicológicas de um colega e uma outra adivinhava de quem se tratava. Este jogo promoveu as inter-relações entre pares, ajudando os educandos a conhecerem-se melhor e permitindo trabalhar algumas atitudes e valores. Este momento possibilitou adaptar uma atenção mais individualizada a cada criança e ajudou a avaliar as mais reservadas.

Ao mesmo tempo, tivemos em linha de conta as situações imprevistas ao longo dos estágios nas duas valências de ensino, das quais tentámos extrair o lado positivo. De facto, esses momentos ajudaram a refletir sobre a nossa prática pedagógica, uma vez que as crianças acabam por nos desafiar profissional e pessoalmente. Verificámos que estas experiências nos proporcionaram mais convicção e nos levaram a atuar com maior firmeza. Todo este processo de reflexão implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos. E foi nesta perspetiva que encetámos a nossa intervenção, pois foi fundamental questionarmo-nos antecipadamente sobre determinadas ações.

No 1.º Ciclo do EB, a nossa intervenção incidiu essencialmente numa metodologia ativa, pelo que recorremos ao teatro para explorarmos uma obra obrigatória (Anexo 21 – Registos Fotográficos – 1º Ciclo). Utilizando técnicas apelativas, foi possível cumprir os programas estipulados e, ao mesmo tempo, motivar as crianças para as suas aprendizagens e conhecimentos.

Outro aspeto que tornou o estágio de 1.º Ciclo do EB mais desafiador foi o facto de, ao começar o ano letivo, ter avariado o quadro interativo. Inicialmente, sentimos que poderia surgir alguma dificuldade na realização do nosso trabalho por não termos o auxílio desta ferramenta, mas tal não aconteceu; antes pelo contrário. Como não pudemos recorrer a essa ferramenta, fomos obrigadas a libertar e a interagir de forma mais natural junto das crianças, o que, provavelmente, não teria acontecido se tivéssemos na sala o quadro interativo. Assim, foi possível experimentar outras e novas atividades, como a de gramática, que proporcionaram uma participação mais ativa dos alunos. Para esta aula, elaborámos diferentes cartões com perguntas de gramática. Os alunos teriam de tirar de um saco um número e ir ao quadro buscar o cartão correspondente. Depois, respondiam oralmente ao desafio e os colegas diziam se concordavam ou não. No final, a correção era feita no quadro. Pensamos que esta atividade foi pertinente e bem conseguida, pois os alunos sentiram-se entusiasmados para responder de forma correta. Paralelamente, foi possível verificar quais os domínios que, até ao momento, ainda suscitavam dificuldades.

A intervenção também pôde incidir noutros aspetos, como foi o caso das visitas de estudo. No primeiro estágio, apenas foi realizada uma visita à Biblioteca Municipal, porque as crianças queriam pesquisar mais informações sobre as características dos animais que integravam os dois projetos de sala. No nível do 1.º Ciclo do EB, no primeiro período, não foram realizadas visitas de estudo.

No que diz respeito às interações com os pais, na primeira instituição (Educação Pré-Escolar), ocorreram sobretudo em dias festivos promovidos pelo Jardim-de-Infância. Alguns avós prepararam cantigas tradicionais, leram contos populares e apresentaram algumas coreografias de dança, de modo a que a instituição interagisse principalmente com o grupo sénior, visando proporcionar a troca de experiências e de valores entre gerações. A par disso, foi proposto aos avós que passassem algum tempo com o grupo. No dos cinco anos, houve duas avós que quiseram partilhar os seus saberes. Uma delas levou plantas para serem cultivadas no pátio e coube às crianças, ao longo dessa manhã, ajudarem nesta tarefa, fazendo corresponder etiquetas a cada planta e chá. Outra avó partilhou com o grupo uma receita da sua terra natal, a Madeira. Também ao longo de uma manhã, as crianças ajudaram a amassar e a colocar a massa nas diferentes forminhas.

Consideramos estas experiências e partilhas fundamentais, porque observámos que o grupo se sentiu bastante motivado, fazendo sempre muitas perguntas. Foi um momento de partilha, interação e de aprendizagem para todos nós.

Quanto à interação com os pais, em ambas as instituições, passou apenas pelos momentos em que iam levar e buscar os filhos, muito embora no contexto de 1.º Ciclo, houvesse ainda menos contacto, pois muitas crianças frequentavam o A.T.L e, na maioria das vezes, eram deixadas à porta da escola pelos encarregados de educação. Ainda no primeiro estágio, tivemos a oportunidade de participar numa reunião com os pais, o que foi um fator importante para os conhecer e dar-lhes a conhecer a nossa prática pedagógica. Pudemos ainda promover algumas atividades que envolviam pesquisas com os pais sobre os projetos a serem desenvolvidos. Por isso, a interação com a instituição de Educação Pré-Escolar passou particularmente pela dinamização das manhãs recreativas, que ocorreram de quinze em quinze dias (Anexo 18 – Intervenção na instituição – Educação Pré-Escolar) e em dias festivos propostos pela instituição, como a festa de finalistas e a festa de fim de ano. Da mesma forma, no 1.º Ciclo do EB, marcámos presença em dias festivos (Dia de São Matinho) e na feirinha promovida pela instituição.

Avaliar

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de ensino, e por isso, implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades. Por isso, a avaliação diagnóstica tem como principal objetivo saber se, em dado momento, as crianças/alunos dispõem ou não dos conhecimentos e capacidades necessários para efetuar uma aprendizagem (Gouveia, 2007).

A avaliação contínua aparece como

“um instrumento que fazendo o balanço do estado real do aluno em relação ao estado esperado, ajuda o professor a tomar decisões ao nível da gestão do programa, no sentido de criar melhores condições de aprendizagem” (Pinto e Santos 2006, citado por Gonçalves, 2008:58).

Segundo Luíza Cortesão (citado por Gouveia, 2007:130) a avaliação formativa é uma

” bússola reguladora do processo ensino-aprendizagem” em que assenta “num “conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes”.

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão meramente formativa, alargando-se num processo contínuo e interpretativo, que visa tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, para que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e de como as ultrapassar (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011). De acordo com as OCEPE (Despacho n.º 5220/97 de 4 de agosto), “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento”.

Depois da realização de uma atividade, é necessário que se avalie a forma como a intervenção ocorreu, refletindo sobre os aspetos positivos e negativos, de maneira a melhorar a execução, tomando-se um prático reflexivo, que “É fundamentalmente alguém que transgride ou contesta os interditos. Não pelo desejo de agitação, por provocação gratuita, ou para se dar ares de importância, mas porque

é movido pelo seu pensamento profissional, pela sua relação com o mundo, pela sua identidade” (Perrenoud, 2005 citado em Correio da Educação, n.º 287).

Na Educação Pré-Escolar, “o ato de avaliar, apesar de ter subjacente as mesmas questões que nos outros níveis de ensino, caracteriza-se por uma grande especificidade não só devido à idade das crianças como também devido à indefinição curricular que tem vindo a caracterizar este nível de ensino” (Cardona, 2007:10).

Tanto no contexto de Educação Pré-Escolar como no de 1.º Ciclo do EB, procedemos, todas as semanas, a autoavaliações, através das reflexões semanais (Anexo 7 – Avaliação Semanal - Educação Pré-Escolar) / (Anexo 23 – Reflexão Semanal - 1º Ciclo), que permitiram registar o que aconteceu de acordo com o que estava planificado e o que ficou por realizar. Permitiram também apontar os efeitos das atividades e das aprendizagens do grupo/turma e o que ocorreu mas não estava planeado. Neste sentido, a avaliação possui um caráter reflexivo, pois requer uma reflexão sobre a ação.

No primeiro estágio, a avaliação incidiu, principalmente, na observação direta das atividades das crianças, com vista a analisar as aprendizagens. Além disso, foram utilizados instrumentos de recolha de dados como grelhas de observação (Anexo 16 – Grelha de Observação – Educação Pré-Escolar) / (Anexo 31 – Grelha de Observação – 1º Ciclo) para avaliar e anotar, de forma específica, dados relativos ao grupo, espaço, tempo, materiais, rotinas e interações.

No que diz respeito às avaliações de aprendizagens, salienta-se que incidiram sobretudo nas metas de aprendizagem que eram tidas em conta no momento da planificação.

De acordo com o Ministério da Educação, a avaliação diagnóstica permite confrontar o desempenho da criança em aspetos muito concretos, de forma a conhecer as capacidades e necessidades do grupo. Desta maneira, também utilizamos a avaliação formativa, que é vista como um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo. Incide preferencialmente sobre os processos entendidos numa perspetiva de construção progressiva das aprendizagens e de regulação da ação (Ministério da Educação, 1997). Exemplo disso é o registo efetuado pelas crianças no final da investigação sobre os animais, desenvolvido no projeto “A que sabe a lua?”. Aqui, cabem igualmente os registos fotográficos que monitorizam o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo.

Um instrumento possível para avaliar é o portefólio (Anexo 8 – Registo do portefólio da criança – Educação Pré-Escolar), considerado um instrumento de avaliação que possibilita às crianças participar na formulação dos objetivos da sua

aprendizagem e, com isso, avaliar o seu desenvolvimento. Trata-se de “uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança realizada ao longo do tempo” (McAfee e Leong 1997, citado por Oliveira-Formosinho e Parente, 2002:30).

Como participantes ativas da avaliação, as crianças escolhem as melhores amostras do seu próprio trabalho para incluí-las no portfólio. A seleção dos trabalhos é feita por meio de autoavaliação crítica e cuidadosa, envolvendo o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas. Essa escolha pode ser realizada pela criança ou pelo educador de infância.

Complementando com o que foi referenciado anteriormente, é importante salientar que as várias situações de aprendizagem desenvolvidas foram articuladas de modo a dar continuidade ao ensino do 1.º CEB (Anexo 17 – Atividades de Articulação com o Ensino do 1º CEB). Seguindo este pensamento, as atividades tiveram sequencialidade curricular, tendo em conta as metas de aprendizagem. Essa sequencialidade é “definida a partir da base, entende-se que cada Ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o” (Figueiredo, 2005:4).

REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE

No início do estágio de Educação Pré-Escolar, a expectativa era enorme, pois tratava-se da primeira grande interação com crianças desta faixa etária. Também havia muita curiosidade em conhecer a educadora com quem iríamos partilhar esta nova experiência, pois consideramos que

“o trabalho que executamos com a educadora também é fundamental para nós, principalmente ao longo destes meses, porque é com ela que vamos aprender algumas práticas e metodologias, a fazer planificações semanais, a debater ideias a trabalhar, a controlar o grupo, a conhecer novas estratégias para podermos atuar de forma pertinente. Encontramo-nos com ansiedade para realizar este estágio, pois acreditamos que é com esforço que alcançamos as nossas ambições (Excerto da Reflexão - Medos e Expectativas 11-02-2013).

À entrada para o estágio, surgiram muitas interrogações, nomeadamente no que dizia respeito ao grupo e à capacidade que revelaríamos de o controlar, à educadora. Mas sabíamos que só ao longo do estágio estas questões teriam resposta.

No começo, a dificuldade passou pela articulação da teoria com a prática. Contudo, com o decorrer do tempo, este parâmetro foi sendo aperfeiçoado.

Relativamente ao processo de observar/preparar; planejar/planificar; agir/intervir e avaliar, houve, naturalmente, uma significativa evolução. O facto de não termos previsto alguns pormenores que foram surgindo obrigou-nos a fazer uma observação mais atenta e, conseqüentemente, a refletir sobre a nossa ação, para, desta forma, adquirirmos um conhecimento mais profundo das crianças/alunos. De referir que a análise realizada teve em consideração os diferentes ritmos e características de cada um.

Inicialmente, a intervenção passou apenas pela consecução das atividades. Todavia, ao longo do estágio, foi possível intervir de acordo com as necessidades e os interesses das crianças. Desta forma, os momentos de brincadeira foram cruciais para conhecer melhor o grupo, compreender as razões subjacentes a alguns conflitos, atuar e interagir mais com as crianças num ambiente diferente do das atividades orientadas. Estas ocasiões também permitiram observar momentos de interação criança-criança, pois atentar a cada criança e ao grupo é uma prática necessária para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades numa perspectiva de diferenciação pedagógica. Como tal, a observação estabelece, na Educação Pré-Escolar, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

Designa-se por observação a

“obtenção de dados e informações sobre determinados aspetos do processo de ensino/aprendizagem, para posterior análise. Tem como objetivos recolher informação de natureza prática; descrever, com maior rigor possível, os atos e os factos pedagógicos; discutir as decisões tomadas e diagnosticar reais necessidades de formação” (Ludovico, 2007:70).

Neste sentido, depois da informação recolhida e do seu registo, foi fundamental questionar, compreender e refletir sobre o comportamento das crianças. Segundo Parente (2002), a observação é o procedimento que maior relevo assume na Educação Pré-Escolar, porque se apresenta como uma componente essencial da avaliação educacional. Assim, as experiências de estágios permitiram ajustar uma articulação entre os conhecimentos teóricos e a prática pedagógica.

No que diz respeito à planificação, sentimos uma evolução, principalmente, no contexto de Educação Pré-Escolar (Anexo 15 – Evolução da planificação das atividades – Educação Pré-Escolar). Com os ajustes aplicados, construiu-se uma

planificação mais adequada às necessidades e interesses do grupo, atendendo às suas características. Desta forma, esta etapa implica

“planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.” (Ministério da Educação, 1997:26)

O facto de termos começado a planificar em conjunto constituiu uma oportunidade de participação das crianças e um meio de desenvolvimento cognitivo e de linguagem, permitindo ao grupo beneficiar da sua diversidade, das ideias e capacidades de cada educando. Verificámos que, ao promovermos a planificação com elas, geraram-se momentos não só de partilha facilitadora de aprendizagens, que contribuíram para o desenvolvimento de cada uma delas, como também possibilitou a participação de algumas crianças mais reservadas. O respeito pelo colega permitiu que o grupo entrasse em acordo e decidisse de forma mais adequada. O nosso papel foi o de orientar e conduzir aquele momento.

“Inicialmente, sentimo-nos um pouco reticentes de como as crianças se organizariam. Mas, de facto, pudemos logo verificar, na primeira semana, que as crianças se sentiram à vontade em expressar as atividades que gostariam de fazer, em que área se insere e ver em conjunto qual o dia da semana que fariam a atividade. Habitualmente são os próprios pais que leem quando chegam de manhã o que as crianças vão fazer naquele dia, de acordo, com a planificação que se encontra afixada à entrada do estabelecimento. Por isso, aproveitamos o momento de acolhimento para perguntar às crianças o que leram de manhã com os pais, na medida em que achamos que as crianças ficam mais interessadas e os pais tomam conhecimento daquilo que se desenvolve nas diversas áreas de conteúdo.” (Reflexão sobre a planificação em grande grupo)

A participação das crianças na planificação relaciona-se com a contribuição do grupo e de cada criança para a construção do processo educativo. Prever aquilo que se vai fazer, tomar consciência do que foi realizado e de como correu, são condições de organização democrática do grupo e de suporte da aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo entendendo-se que “a aprendizagem na vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de participação, atenção e respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997:36).

Uma outra dificuldade encontrada neste estágio surgiu quando terminávamos as atividades orientadas e ainda restava algum tempo. Primeiro, sentimos alguma frustração por não saber o que poderíamos abordar nesses momentos. No entanto,

depois, foi possível começar a planificar tendo em conta aqueles espaços de tempo de transição. Planificar esses momentos permitiu-nos organizar e intervir de uma forma mais ativa junto das crianças, uma vez que aproveitámos aquela brecha temporal para jogos e músicas, procurando aumentar a coesão do grupo e estabelecer uma sequencialização com as atividades orientadas.

O momento de estágio de 1.º Ciclo já era esperado há muito, pois tratava-se de um nível de ensino que apresenta bastantes particularidades. A este respeito, escrevemos:

“usufruiremos de todos os momentos para aprender com a professora cooperante e orientarmo-nos de forma mais determinada no nosso presente e futuro. Ambicionamos, ainda, utilizar e explorar recursos/materiais didáticos e apelativos para que a turma vivencie novas experiências e conhecimentos de forma a conseguir cativar as suas aprendizagens.

Assim, aproveitaremos todas as sugestões do supervisor, para poder crescer, não só a nível profissional como pessoal, pois acreditamos que com empenho, exigência e eficácia conseguiremos alcançar os objetivos. Estes valores estarão subjacentes em toda a nossa prática e é assim que pretendemos continuar este longo caminho” (Excerto da Reflexão - Medos e Expectativas 19-09-2013).

No contexto de 1.º Ciclo, não foi possível contar com uma participação direta dos alunos tão significativa. Contudo, partimos dos seus interesses, especialmente na opção pela realização de trabalhos em grupo (Anexo 22 – Registo Trabalho em grupo – 1º Ciclo) / (Anexo 30 – Guião de Trabalho em grupo – 1º Ciclo). Só foi possível desenvolver esse trabalho com alguma persistência, uma vez que certos alunos, inicialmente, entravam em conflito. Para isso, foram adotadas algumas estratégias que passaram por várias fases, de modo a que a turma compreendesse como se trabalha em grupo.

Um das dificuldades encontradas no 1.º Ciclo foi a gestão do tempo, na medida em que houve momentos em que as atividades terminaram depois do previsto, o que acabou por atrasar outras que se encontravam planificadas. Porém, ao longo do estágio, foi possível gerir melhor o tempo previsto para cada momento das aulas.

No que diz respeito à avaliação, constatou-se uma grande evolução, uma vez que foram utilizados diferentes instrumentos de avaliação, como fichas, grelhas e as *rubrics* (Anexo 28 – Grelha de Avaliação – 1º Ciclo), as quais, de forma mais individualizada, ajudaram a sinalizar as dificuldades dos alunos. Desta forma, foi possível, à medida que os estágios profissionalizantes avançavam, conhecer mais cada criança, atender às suas características e necessidades individuais e praticar uma maior diferenciação pedagógica.

É importante referir que os erros ou insucessos, as evoluções e aprendizagens pelas quais passámos contribuíram para uma aprendizagem pessoal e profissional e foram decisivos na construção da nossa profissionalidade. A diferença passará, essencialmente, enquanto docentes generalistas, por refletir no sentido de adequar a nossa prática, o que implicará criar estratégias de intervenção adequadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, é chegado o momento de proceder a uma reflexão final de todo o trabalho até aqui desenvolvido, procurando evidenciar também a relação entre as perspectivas de teóricos e a prática interventiva ao longo do estágio profissionalizante.

Consideramos o educador/professor “um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados” (Perrenoud, 2002:13). Cada criança é um ser distinto de todas as outras, cada momento é único, por isso, como profissionais generalistas, devemos criar oportunidades para potenciar o desenvolvimento das crianças, proporcionando aprendizagens ativas e significativas num ambiente harmonioso.

Durante o estágio profissionalizante, em contexto de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, confrontámo-nos com diversos momentos de aprendizagem e o facto de nos termos questionado e refletido sobre eles ajudou a compreender melhor determinados aspetos que, no momento, não tivemos em conta. Considerando sempre esta atitude imprescindível, é importante assumir um papel reflexivo,

“Por isso mesmo, estou muito expectante por saber o que na prática vou poder incluir na construção do meu relatório final, assim como estou muito curiosa por saber como vou efetuar no portefólio de uma criança e a elaboração do meu caderno de registos. Como tal, não quero falhar. Quero sim, exigir de mim mais e melhor e por isso quero melhorar a qualidade dos meus trabalhos académicos e da minha própria intervenção” (Excerto do Anexo da Reflexão – Medos e Expectativas 11-02-2013).

Estas experiências permitiram-nos viver situações que consideramos únicas, porque este foi, sem dúvida, o nosso primeiro contacto com um grupo/turma e, por essa razão, foi tudo sentido de forma muito intensa e exigente, por vezes até em demasia. Neste sentido, encontramos-nos no momento propício para analisar e refletir sobre toda a nossa prática educativa, tendo em conta, sempre, o processo: observar/preparar; planejar/planificar; agir/intervir e avaliar.

Devemos, também, refletir sobre as semelhanças e diferenças entre estes dois níveis educativos, tendo em vista os seus objetivos, a sua organização e intencionalidade educativa. Ser educador/professor reflexivo

“significa ser um profissional que reflete sobre o que é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage [...] deve estar atento às diversas culturas dos seus alunos, criando pontes entre a escola e os contextos familiares e sociais” (Neves, Pinheiro, et al, 2007:132).

Dewey (citado por Neves, Pinheiro, et al, 2007) afirma que se trata de uma reflexão que vai sendo progressivamente construída e melhorada, tentando ajustar a nossa prática a uma visão mais profunda da criança; ou seja, as ações do educador/professor reflexivo são planeadas de acordo com as finalidades delineadas, o que permitirá às crianças saberem quem são e trabalhar, assim, a sua identidade. Desta maneira, as práticas reflexivas terão certamente uma intencionalidade que implicará a construção do conhecimento e uma identidade profissional mais eficaz.

Segundo os Perfis Gerais de Desempenho (Decreto – Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), “o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo.”

No entanto, seguir uma prática de diferenciação pedagógica é exigente sobretudo para o professor, porque requer um conhecimento profundo dos alunos. Mas cabe-lhe a tarefa de traçar e compreender até que ponto poderá ter esse processo em conta, pois, para além disso, terá de haver um equilíbrio entre o estilo e o ritmo de aprendizagem de cada aluno e, simultaneamente, a preocupação com os níveis gerais da turma. Desta forma, este

“conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo (...) trata-se de fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados” (Ministério da Educação, 1997:25).

É neste sentido que entendemos que tanto o educador como o professor devem ser vistos como uma pessoa e um profissional que está em constante desenvolvimento, ou seja, “ser capaz de criar e transformar contextos educativos que ultrapassem os limites estabelecidos do espaço escolar” (Serra, 2004:121). Ademais, devem ser profissionais reflexivos que procuram soluções e estratégias que vão para além da sua formação inicial, estando em constante evolução e construção.

Paralelamente, ao longo dos estágios profissionalizantes, a planificação foi realizada tendo em conta as necessidades de cada criança e do grupo, definindo, desde logo, objetivos e estratégias de aprendizagem adequados a todo o grupo e a cada criança em particular. Contudo, as planificações foram aperfeiçoadas à medida que se foi conhecendo melhor o grupo e as suas necessidades e interesses. De facto, para uma boa gestão da sala de aula, são fundamentais, na relação pedagógica, o conhecimento das crianças, uma planificação adequada e a realização das atividades.

Consideramos que planificação decorreu de forma muito construtiva, principalmente no contexto de Educação Pré-Escolar, onde constatámos grande evolução (Anexo 15 – Evolução da Planificação das atividades). Na verdade, a

planificação ajudou a melhorar a intencionalidade e as estratégias, sendo possível reajustar a intencionalidade educativa.

Outro aspeto que se deve realçar foi o facto de passarmos a realizar a planificação com o grupo, uma vez que esta prática ainda não tinha sido desenvolvida com as crianças. Cremos que contribuiu para que o grupo compreendesse a organização do tempo e se responsabilizasse na tomada de decisões em conjunto.

Relativamente às metodologias de investigação utilizadas, também se notou uma grande progressão, na medida em que pudemos explorar e utilizar de uma forma adequada vários instrumentos de observação, permitindo ter uma maior visão sobre pequenos momentos que surgiram ao longo do estágio. Estes instrumentos de observação foram indispensáveis na nossa intervenção, visto que estabelecemos bases para poder registar a evolução das aprendizagens das crianças.

Quanto às metodologias desenvolvidas em sala, no Jardim-de-Infância foi seguida a Metodologia de Trabalho de Projeto, estando o trabalho centrado nas crianças. No entanto, foi possível contornar algumas limitações sentidas ao longo deste estágio, uma vez que esta Metodologia não era seguida com muita precisão. Para isso, desenvolvemos esforços para conseguirmos dar sentido e vida aos dois projetos de sala. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de realizar algumas pesquisas sobre aquilo que pretendiam investigar e registar, assumindo maior autonomia e responsabilidade.

Da mesma forma, no 1.º Ciclo do EB, foi seguida uma metodologia ativa, pela qual a turma participou de uma forma mais direta e dinâmica nas atividades. Para isso, recorremos a vários instrumentos e estratégias, até e também porque o quadro interativo da sala se avariou no início do ano letivo. Curiosamente, acabou por ser um aspeto muito positivo, porque deu ao par pedagógico maior liberdade para planificar e preparar as aulas, criando estratégias de intervenção mais apelativas e criativas. Provavelmente, tal não teria acontecido se tivéssemos o quadro interativo na sala.

Ainda no mesmo contexto, privilegiámos o trabalho de grupo, proporcionando várias aulas, em que os grupos tiveram de realizar atividades nas diferentes áreas curriculares. Tendo em conta que a turma era muito ativa e participativa, o par pedagógico propôs rapidamente à professora cooperante uma atividade de Português para desenvolver e interagir com as crianças.

Olhando agora para o nosso trajeto, é fácil apontar alguns erros cometidos, mas, ao mesmo tempo, sentimos que se tratou de algo inevitável para um normal percurso evolutivo. Embora ao nível da intencionalidade das atividades, estas tenham sido realizadas de forma oportuna e construtiva, no contexto de Educação Pré-Escolar, reconhecemos alguma dificuldade em adaptar as estratégias interventivas,

visto que inicialmente o objetivo era a consecução das atividades. Porém, aos poucos, as reflexões ajudaram a mudar e a adequar a prática e postura interventivas e, como tal, este ponto foi decisivo no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Naturalmente, é imprescindível que os profissionais de educação reflitam de modo sistemático sobre a sua prática e encontrem as melhores e mais adequadas respostas educativas para as crianças, assumindo um papel de investigador. Como tal, ele não deve ser visto como

“um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, citado em Campos, 2001: 21) e do mesmo modo, “confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar” (Alarcão, citado em Campos, 2001: 21).

No início dos estágios, era muita a curiosidade e apreensão em conhecer a instituição, nomeadamente o grupo/turma e a educadora/professora, pelo que as expectativas eram muito altas e andavam à volta de quais as atividades a promover, tendo em conta as faixas etárias a que se destinavam. Um dos objetivos profissionais traçados pela estagiária, com esta curta experiência, era evoluir e, ao fim de quatro meses, sair do centro de estágio mais firme, confiante e segura. É bom quando sentimos que existe uma forte empatia com o grupo/turma, pois é isso que nos fortalece e nos ajuda a ver qual o nosso caminho e como estamos, na verdade, a percorrê-lo.

Aproveitamos ainda para acrescentar que foi gratificante sentir a evolução em tão poucos meses e que foi com a nossa persistência que conseguimos concretizar aquilo que realmente pretendíamos. Neste aspeto, a educadora e a professora cooperante também se revelaram umas preciosas aliadas, porque, sempre que surgiram dúvidas, ideias e curiosidades, a estagiária recorria à opinião delas, procurando melhorar a sua prática. Efetivamente, tratou-se de uma grande ajuda para melhorar a intervenção junto do grupo/turma.

Por isso, este estágio permitiu-nos crescer no nível profissional. Houve evolução nas estratégias interventivas e competências que foram adquiridas ao longo da prática. Desta forma, a prática profissional focou-se essencialmente nas aprendizagens do grupo/turma, e as dificuldades encontradas ao longo do estágio foram encaradas como um desafio, refletindo sobre as mesmas e adaptando várias estratégias de melhoramento.

Continuamos a acreditar que este maravilhoso percurso só é possível se percorrido com ambição, determinação, empenho, disponibilidade e muito interesse ao longo da prática profissional.

Regista-se, com profundo agrado, a contínua participação ativa das crianças, visto serem o sujeito ativo da aprendizagem e do seu próprio conhecimento. Para isso, foi preciso ter em conta a diferenciação pedagógica, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma delas. Nesta perspetiva, também a avaliação das situações de aprendizagem, no nível de desenvolvimento das crianças, foi um elemento essencial para uma prática educativa de qualidade, permitindo adequar as situações às necessidades da criança e avaliar a aquisição dos conhecimentos, nomeadamente no âmbito da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Assim, tornou-se pertinente refletirmos sobre os contextos da avaliação que conduzem a uma maior ou menor integração das suas funções, sendo também uma forma de refletir sobre as aprendizagens dos alunos e as oportunidades que são oferecidas pelos contextos e processos educativos (Oliveira-Formosinho & Parente, 2002).

De acordo com Canavarro et al (2001), a principal finalidade destes instrumentos é a criança adquirir um maior autoconhecimento de modo a reforçar as suas aprendizagens. No contexto de 1.º Ciclo, desenvolvemos a autoavaliação dos alunos, particularmente em trabalho em grupo.

Realçamos o facto de as relações e interações proporcionadas terem sido de qualidade e implicitamente gerarem um certo grau de cumplicidade entre adultos e crianças, favorecendo a segurança afetiva e a autonomia, tal como destaca o Perfil Geral de Desempenho do Educador (Ministério da Educação, 2001), que promove também o diálogo e, como consequência, o desenvolvimento da comunicação oral.

Deve-se ainda acrescentar que é importante a continuidade, criando oportunidades de articulação entre o contexto de Educação Pré-Escolar e o Ensino do 1.º CEB, pois este processo de desenvolvimento contínuo deve ser valorizado. Por isso, cada nível deverá ter em conta as aprendizagens realizadas pela criança, conhecendo e respeitando o seu ritmo, o seu percurso individual e em grupo, bem como os desafios que se seguirão. O facto de termos desenvolvido algumas atividades de forma a privilegiar a continuidade educativa foi muito importante, uma vez que reforçou a relevância da avaliação contínua. As competências desenvolvidas no Jardim-de-Infância são consideradas como pressupostos fundamentais no Ensino do 1.º CEB. Para tal, as aprendizagens efetuadas pelas crianças devem ser encaradas como um processo em que as sucessivas fases dependem e determinam aquisições futuras. Desta forma, a proximidade de colaboração sistemática em educação será, então, facilitadora de transição para o ciclo seguinte, na medida em que

“o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º Ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à

escolaridade obrigatória [...] a realização de projetos comuns que integram docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo podem ser um meio de conhecimento mútuo” (Ministério da Educação, 1997:91).

Importa ainda referir que esta experiência de estágio pedagógico superou agradavelmente as expectativas iniciais. Contudo, ainda temos um longo caminho a percorrer, carregado de novas experiências de aprendizagem pessoal e profissional, dúvidas, medos, hesitações, o que, por certo, nos tornará profissionais mais responsáveis e competentes.

Em jeito de conclusão, julgamos que é importante a maneira como intensificamos e entregamos algo que é só nosso a cada criança. Foi nessa perspetiva que atuámos ao longo destes meses e é assim mesmo que pretendemos continuar este caminho. Existem imensos aspetos a melhorar em ambas as valências. Em Educação Pré-Escolar, adequar de forma mais flexível as nossas estratégias de intervenção; prever e planificar momentos de transição e maior consistência e perspicácia na condução das atividades orientadas. No 1º Ciclo do EB melhorar a articulação entre as várias áreas curriculares; proporcionar atividades que envolvam as TIC; aprimorar os tempos estipulados na planificação para as atividades e melhorar os critérios da autoavaliação. Seguimos o ponto de vista de Perrenoud (2002) que afirma que a formação inicial prepara o futuro professor para refletir sobre a sua prática, para exercer sua capacidade de observação, análise e metacognição e que devemos essencialmente refletir para agir, durante e depois da ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. (2004). *Educação Infantil prioridade imprescindível*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOGDAN R. e BIKLEN S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CAMPOS, B. (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- CANAVARRO, J., PEREIRA, A., PASCOAL, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- CASTRO, L. e RICARDO, M. (1992). *Gerir o Trabalho de Projeto*. Lisboa: Texto Editora.
- COSME, A. & TRINDADE, R. (2001). *Área de Projetos. Percursos com sentido*. Porto: Edições ASA.
- COUTINHO, C. (2005). *Percursos de Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.
- FERREIRA, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!*. Porto: Edições Afrontamento.
- FIGUEIREDO, M. (2009). *Avaliação por portefólio*. Lisboa: Projeto Bola de Neve, Coleção Inovação. 3ª Edição.
- FIGUEIREDO, M. (2006). *Articulação Curricular*. Lisboa: Projeto Bola de Neve, Coleção Inovação, nº. 3.
- GRAVE-RESENDES, L., SOARES, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- GUERRA, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Ação - O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- GONÇALVES, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: Das conceções às práticas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- GOUVEIA, J. (2007). *Método, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didático para Formadores*, Braga: Expoente.
- HELM, J., BENEKE, S. (2005). *O Poder dos Projetos*. Brasil: Artmed Editora.
- HOHMANN, M., WEIKART, D., P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 6ª Edição.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOPES, J., SILVA, H. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- LUDUVICO, M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro. 1ª Edição.
- MEDEIROS, M. (1975). *As Três Faces da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Departamento de Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2000). *Currículos Funcionais: Manual para formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- OLIVEIRA – FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação dos Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA - FORMOSINHO, J., COSTA, H., AZEVEDO, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PAPALIA, D., OLDS, S., & FELDMAN, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- PATO, M. He. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*, guia prático para professores. Lisboa: Porto Editora.
- PARENTE, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In OLIVEIRA – FORMOSINHO, J., (Org.), *A Supervisão na Formação dos Professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora, (pp. 180 -189).
- PERRENOUD, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- QUIVY, R., COMPENHOUDT, L. (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RODRIGUES, A. (1999). *Planeamento de projetos. Escola Moderna*
- ROCHA, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Estante Editora.
- SERRA, C. (2004) *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- TOMLINSON, C. e Allan, S. (2002). *Liderar Projetos de diferenciação pedagógica*. Porto: Edições ASA.

Legislação

- Decreto – Lei nº 75/2008 de 22 de abril
- Circular nº.:4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril de 2011
- Decreto – Lei nº. 240/2001 de 30 de agosto
- Decreto – Lei nº 14/1997 de 11 de junho
- Despacho nº5220/1997 de 4 de agosto
- Lei – Quadro nº 5/1997 de 10 de fevereiro (capítulo II, nº 2)

Sitografia

- http://cartolinhas.no.sapo.pt/index_flash.swf
- <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio&pid=3>
- http://a-costamatos.eb23-teixeira-lobes.rcts.pt/index.php?option=com_docman&Itemid=64

Revistas/artigos publicados

- CARDONA, M. (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplos de alguns instrumentos de apoio*. Cadernos de Educação de Infância. n.º 81. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 6 v. 6 n. 12, p. 105-115, janeiro-junho 2013.
- CRAVEIRO, C. (2004). *A observação e o registo educacional. Um tópico para a formação reflexiva no âmbito de supervisão*. Saber Educar, 09. Porto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. p. 50-52.
- PERRRENOUD, P. Assumir (e Construir) uma Identidade Reflexiva. Correio da Educação. n.º 287. CRIAP-ASA (documento copiado).
- MARQUES, M., OLIVEIRA, C., SANTOS, V., PINHO, R., NEVES, I. PINHEIRO, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo*. Cadernos de Estudo. Porto. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.p.129-132.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO e PARENTE. (2005). *Para uma Pedagogia da Infância ao serviço da equidade: o Portfólio como Visão Alternativa da Avaliação*. Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho e Associação Criança, Braga.
- RODRIGUES, A. (1999). *Planeamento de Projetos*. Escola Moderna. n.º 6. 5ª série p. 5-6.

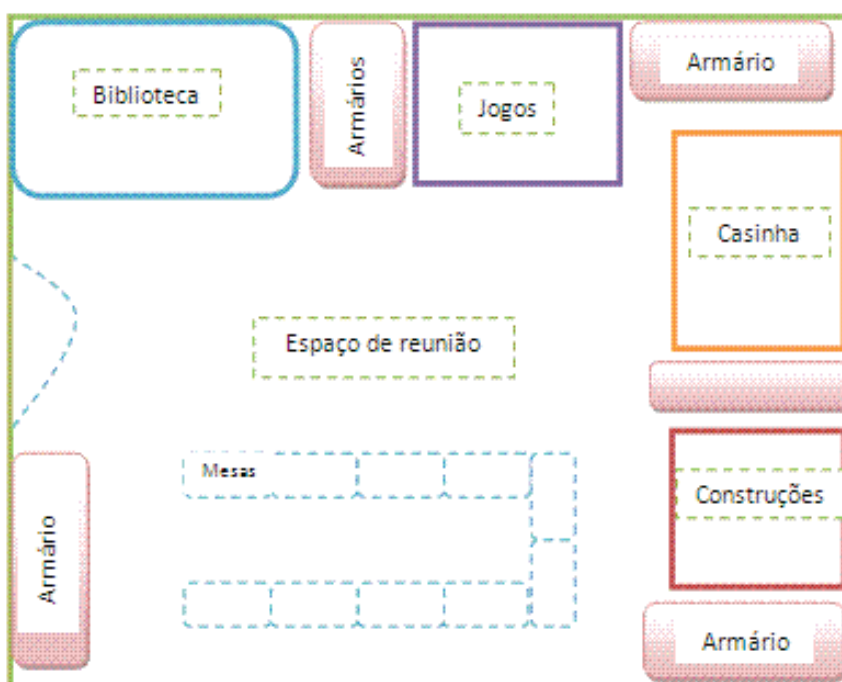
Documentos das Instituições de estágio

- Regulamento Interno
- Projeto Educativo
- Projeto Curricular da sala do Grupo - Plano Anual de Atividades

ANEXOS

ANEXO 1

(PLANTA DA SALA - EDUCAÇÃO PRÉ – ESCOLAR)



ANEXO 2

(REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DIRETA – PRÉ-ESCOLAR)

Registo de Incidente Crítico

Nome da criança: F.

Idade: 5 anos

Data: 12/ 03/ 2013

Observadora: Isabel (estagiária)

Incidente

No momento de transição, a criança F. diz para a estagiária: *“Olha olha Isabel eu já consegui apertar os cordões, olha como consegui?”* E a estagiária olha para as sapatilhas da criança e responde: *“Boa F.! Vês eu disse-te que ias conseguir apertar sozinha os cordões.”* E ela acrescenta: *“Pois foi, consegui hoje!”*

Comentário

Através deste registo, conclui-se que a criança F. pela primeira vez conseguiu autonomamente apertar os cordões das sapatilhas. Para ela foi um ato muito importante, e por isso veio logo comunicar a estagiária.

Descrição Diária

Nome da criança: T.

Idade: 5 anos

Data: 30/ 04/ 2013

Observadora: Isabel (estagiária)



Descrição

A criança T. durante um jogo sobre as vogais, é chamada pela estagiária, esta escolhe uma imagem para colocar no quadro. E a estagiária pergunta-lhe: “*O que vêς nessa imagem?*”. E a criança responde: “*É o mar, é o fundo do mar!*”. E depressa acrescenta, “*É um oceano Isabel!*” E a estagiária responde-lhe: “*Muito bem T. E então, a palavra oceano inicia-se com que vogal?*” A criança T. responde corretamente: “*Com um O, é não é!? Ponho aqui a imagem*” (na coluna da vogal O). A criança T. afirma: “*consegui!*”. A estagiária confirma positivamente com a cabeça e diz-lhe: “*Portaste-te muito bem T.*”.

Comentário

A criança T. revelou já identificar e distinguir as vogais, associando a própria vogal a uma imagem.

Registo Contínuo

Nome das crianças: F. e M.

Idade: 5 anos

Data: 08/ 04/ 2013

Observadora: Isabel (estagiária)

Contexto de observação: sala dos cinco anos no início da tarde, momento de atividades livres

Observação:

A criança L. tinha pedido à estagiária para a ajudar a escrever algumas palavras, por isso estava a dialogar quando apareceu a F. e a M. Elas serviram à estagiária (como é habitual) o lanche. Então a estagiária começou por perguntar, apontando quais os alimentos que as crianças lhe tinham trazido no tabuleiro. E elas respondem-lhe, dizendo que o lanche era uma tosta, leite, fruta e sopa. Por isso a estagiária volta a questioná-las e desta vez diz: *“Então hoje vou comer sopa ao lanche, meninas?”* E as crianças respondem-lhe tentando desviar um pouco. E a estagiária acrescenta: *“Vou voltar a pedir para me trazerem um outro lanche e desta vez são vocês que me vão dizer o que fizeram para o meu lanche. Combinado?”*

As crianças voltaram a trazer o lanche e mal chegaram, afirmaram convictamente: *“Tens aqui o teu lanche, podes comer uma sande com queijo e fiambre, leite e fruta. A sopa comeste ao almoço!”* E a estagiária responde: *“Boa, era mesmo esse lanche que eu queria, como adivinharam?! Estou cheia de fome, vocês já lancharam?”* E elas rematando a conversa disseram: *“Nos agora estamos a trabalhar!”*

Amostragem de acontecimentos

Objetivos da observação: interações no recreio

Idade: 5 anos

Data: 22/ 05/ 2013

Observadora: Isabel (estagiária)

Tempo de observação: 17h – 17h:30

Antecedente

No recreio, a L estava no escorrega. O P estava a correr e de repente diz à L: *“Agora é a minha vez de andar”* e ele puxa-a e passa à frente.

Comportamento

A L vai para a frente do P e diz-lhe *“Não é a tua vez, tu não mandas aqui.”*

Consequente

O P diz que não e naquele momento passa a estagiária e ele voltou a correr, deixando a L continuar no escorrega com os colegas.

Lista de verificação ou controlo

Nome da criança: T.

Idade: 5 anos

Data: 31/ 05/ 2013

Observadora: Isabel (estagiária)

- Segura adequadamente no banco sueco e salta
- Salta com os pés juntos
- Salta ao pé-coxinho com pé direito
- Salta ao pé-coxinho com pé esquerdo
- Equilibra-se em cima do banco sueco

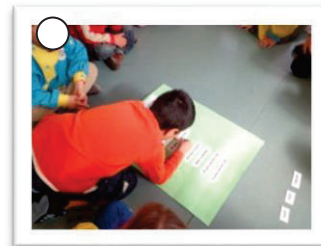
Escala de Estimação – Gráfica

Nome da criança: F.

Idade: 6 anos

Data: 18/ 04/ 2013

Observadora: Isabel (estagiária)



Item: interesse pelas tarefas

Tarefa: preenchimento de palavras de um trava-línguas

Sempre:

Frequentemente: X

De vez em quando:

Poucas vezes:

Nunca:

ANEXO 3

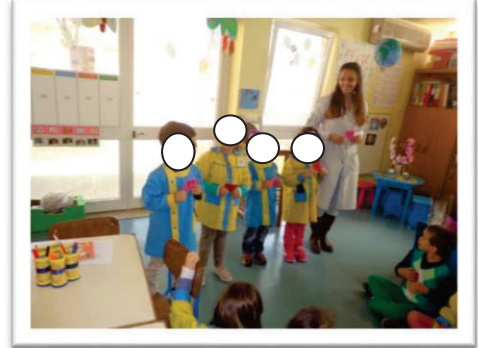
(GRELHA DE OBSERVAÇÃO GRUPO PRÉ-ESCOLAR)

MOMENTO DA EXPLORAÇÃO DO TRAVA-LÍNGUAS:

Aspetos a observar	SIM	NÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO
Ouviram atentamente o trava-línguas	X		Ouviram e repetiram algumas vezes.
Mostraram-se interessados em conhecer	X		
Após a leitura da história, dialogaram sobre o novo vocabulário	x		A criança D, I, N,R.
Participaram e colaborar com o que foi pedido	X		Colocaram questões sobre algumas palavras.
Respeitaram as regras da atividade	X		Algumas (L, R,G) estavam um pouco faladores e desatentas.
Interagem de forma adequada	X		

ANEXO 4

(REGISTOS FOTOGRÁFICOS – PRÉ-ESCOLAR)



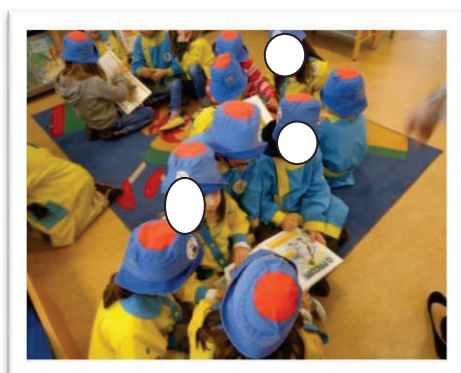
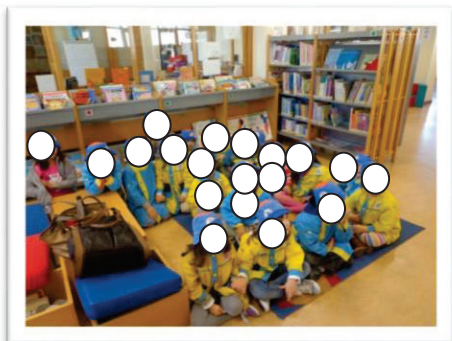
ANEXO 5

(REGISTO MOMENTOS DE BRINCADEIRA E INTERAÇÃO – PRÉ-ESCOLAR)



ANEXO 6

(VISITA DE ESTUDO – BIBLIOTECA MUNICIPAL)



ANEXO 7

(AVALIAÇÃO SEMANAL - 14 A 17 DE MAIO DE 2013)

No início desta semana as crianças começaram a preencher um quadro de investigação relacionado com as pesquisas efetuadas na Biblioteca Municipal de Gaia, acerca de duas semanas (visto na semana passada estar de férias da queima). Inicialmente falei um pouco com o grupo sobre quais os animais que pesquisaram e o que descobriram sobre os mesmos. Depois elas desenharam os animais no quadro e posteriormente registei o que responderam.

Iniciamos também esta semana os ensaios da coreografia de dança, da canção “O Sistema Solar” que já tinha sido explorada anteriormente com as crianças e que na altura eu e a educadora tínhamos escolhido para a festa de finalistas, visto estar relacionada com o tema do projeto. As crianças adoram esta música e isso acaba por incentivar ainda mais para aprenderem os passos que preparei para a coreografia.

Ainda assim, optei por estruturar uma coreografia que também exigisse mais delas, e devo confessar que inicialmente foi um pouco complicado porque as crianças tiveram algumas dificuldades com a lateralidade mas achei que elas são capazes e com os ensaios diários acabaram por se enquadrarem.

Tenho gostado muito da dedicação que as crianças têm tido ao ensaiarem a coreografia pois elas têm consciência que querem mostrar o melhor de si aos pais e por isso têm demonstrado estarem mais atentas e concentradas nos ensaios.

Apesar destes ensaios acabarem por tirar um pouco de tempo e espaço para poder desenvolver outras atividades, tento aproveitar os momentos de transição para fazer pequenos jogos, como foi o caso desta semana que realizamos o jogo da sequência de uma história, onde cada menino acrescentava um pouco à história inventada. Ou mesmo escolher uma história e pedir a uma criança para ir contá-la ao centro da roda (através das imagens).

Tenho ainda acrescentar que esta semana foi muito especial para mim, pois na semana passada não estive e já sentia falta “da nossa rotina” isto é das nossas conversas, dos almoços que eles me dão todos os dias nos momentos de brincadeira, dos nossos jogos. Das aprendizagens das crianças!

É bom quando sentimos que existe uma forte empatia com o grupo e na verdade é isso que nos fortalece e nos ajuda a ver qual o nosso caminho, como o estamos na verdade a percorrer...

Aproveito também em jeito de desabafo para acrescentar que tem sido meramente gratificante ver a minha evolução em tão poucos meses. Acho que estou a concretizar e atingir os meus objetivos porque só exigindo de nós e da nossa persistência é que conseguimos concretizar aquilo que na verdade desejamos.

ANEXO 8

(REGISTO DO PORTEFÓLIO DA CRIANÇA)

Dia da realização do trabalho: 03-04-2013

Dia da escolha do trabalho: 05-04-2013

Escolha realizada pela: Beatriz

Organização do grupo: Pequeno grupo (de dois)



Legenda	
X	Conhecimento do Mundo
X	Formação Pessoal e Social
X	Expressão Plástica
	Expressão Dramática
	Expressão Motora
	Expressão Musical
	Linguagem Oral e Abordagem à escrita
	TIC
	Matemática

Comentário da Beatriz:

Estávamos a ver fotografias sobre a atividade realizada e a Beatriz disse:

- “Quero pôr esta foto.”

Perguntei-lhe: - “Porque queres pôr esta foto no portfólio?”

-“Porque gostei de conhecer a fases da lua e porque gostei de fazer o trabalho com uma colega minha e porque gostei dessa atividade.”

E acrescentei: - “E gostaste de representar as fases da lua com as bolachas?”

O quê por exemplo?

Beatriz: - “Gostei mas também podia ser com outra coisa acho que também dava.”

Perguntei:- “O quê por exemplo?”

Beatriz: Fazer um bonequinho e *partir um lado branco e outro castanho* e assim também dava, não dava? Ficava giro.”

Respondi:- “É uma ideia que temos de experimentar!”

Análise dos Indicadores de desenvolvimento:

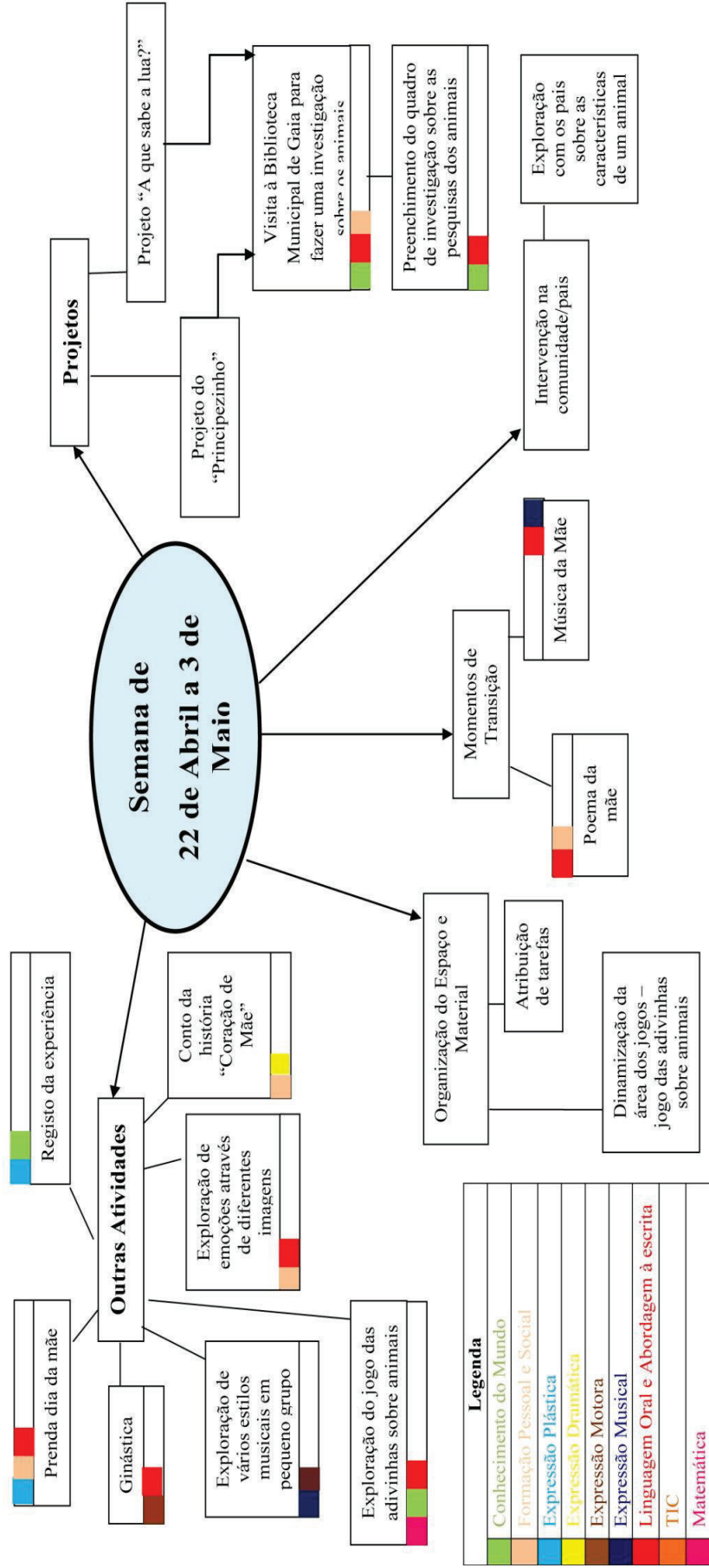
- Área do conhecimento do mundo: identifica e representa as diferentes fases da lua
- Domínio da expressão plástica: desenha e pinta as fases da lua
- Área de formação pessoal e social: colabora com a colega; participa de forma empenhada.

ANEXO 9 (PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES – PRÉ-ESCOLAR)

PLANIFICAÇÃO DA ATIVIDADE LETIVA: Jogo sonoro – “Quem sou eu?”		Pré – Escolar	Período letivo: 2º
		Grupo Etário: 5/6 anos	Data: 03-06-2013 Semana de Junho
Objetivos/Metas	Atividades/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p>AEMU:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar as potencialidades de timbre, intensidade, altura (agudo, grave, subida e descida) e duração (sons longos e curtos) da voz de instrumentos musicais; - Reconhecer auditivamente sons instrumentais. <p>AFPS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar tarefas em grupo; - Demonstrar empenho nas atividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado; - Respeitar a vez do colega. 	<p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividem-se em dois grupos, algumas crianças vão para trás de um lençol branco com diferentes instrumentos musicais; - As restantes colocam-se a frente e terão de adivinhar qual os instrumentos que foram reproduzidos e de onde vem o som. <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através de um jogo as crianças utilizaram instrumentos musicais e terão de adivinhar qual o instrumento e de onde vem o som. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Educadora - Grupos de crianças - Auxiliar de ação educativa <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos - Lençol 	<p>Observação das crianças</p>

ANEXO 10

(PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM REDE – PRÉ-ESCOLAR)



Objetivos:

- Explorar de diferentes sons e ritmos musicais;
- Manifestar curiosidade pelo mundo que a rodeia;
- Desenvolver a capacidade de associação e seriação;
- Manifestar respeito pelos sentimentos, opiniões e valores dos colegas;
- Manifestar a capacidade de interação e espírito de equipa;
- Demonstrar comportamentos de apoio e interajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado;

Estratégias:

- Utilizar diferentes técnicas (recorte, pintura, colagem e montagem);
- Utilizar diferentes meios de expressão (verbal, oral e escrita);
- Promover a dramatização através de imagens;
- Jogos que envolvam noções de soma e subtração com objetos da sala de aula;
- Através de diversas músicas aprofundar vários estilos musicais;
- Proporcionar aprendizagens experimentais, interativas e interdisciplinares;
- Proporcionar situações que favoreçam a capacidade de autonomia e interação.

Recursos

Materiais:

- Tintas e pincéis
- Lápis de color
- Marcadores
- Tesoura
- Cola
- Jornal
- Cartolina e cartão
- Imagens de animais
- Livros
- Leitor de Cd's
- Cd
- Fantoques
- Pautinhos de médico
- Tecidos e materiais diversos

Humanos

- Educadora
- Estagiária
- Grupo dos cinco anos
- Auxiliar de ação educativa

Instrumentos de Avaliação:

- Registos das crianças e observação

ANEXO 11

(PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM GRELHA – PRÉ-ESCOLAR)

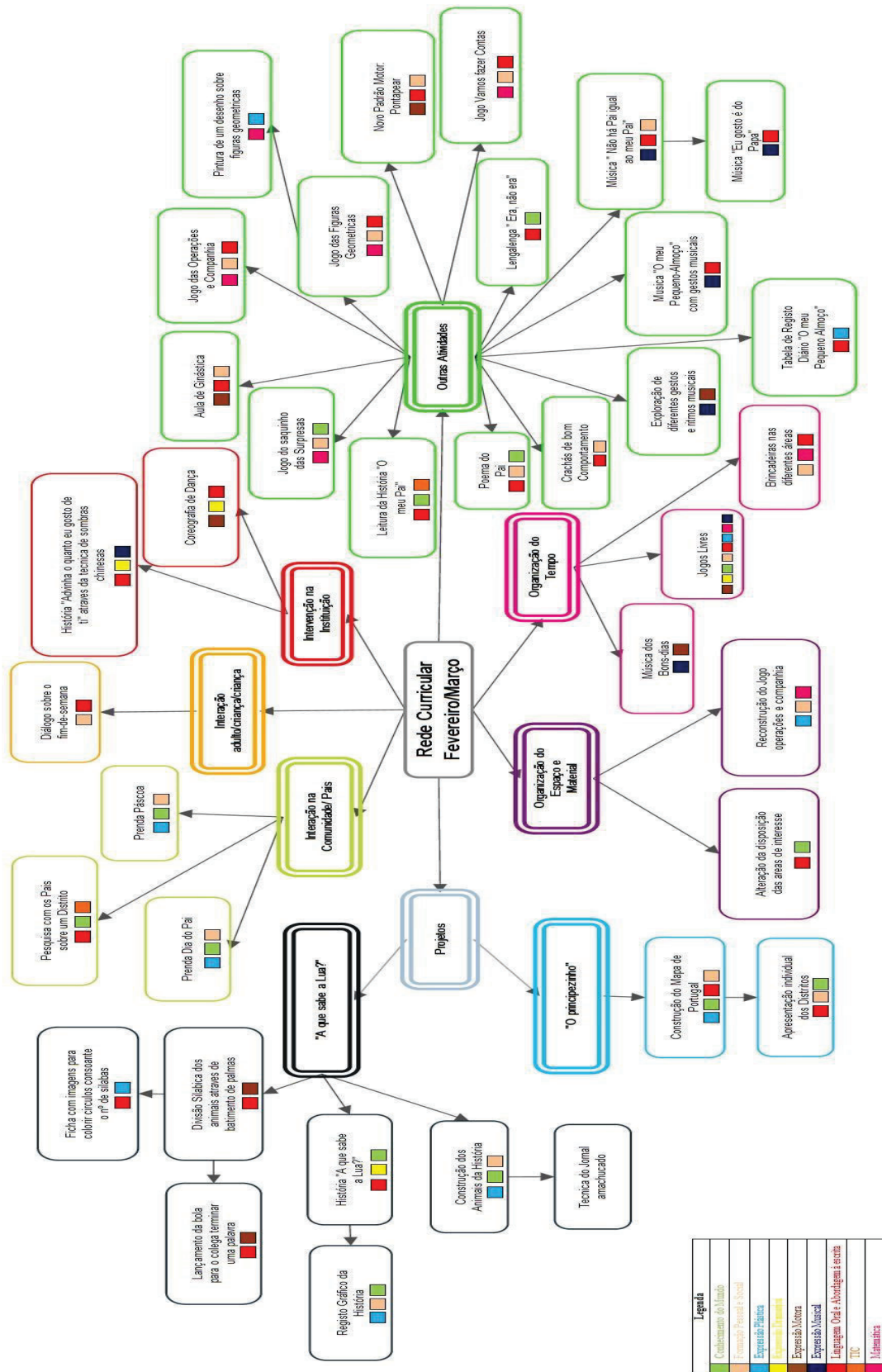
Semana de 22 de abril a 3 de maio

Objetivos:

- ☺ Promover o desenvolvimento da capacidade de associação e seriação;
- ☺ Promover o desenvolvimento da capacidade de interagir;
- ☺ Proporcionar a exploração de diversos e novos materiais e técnicas;
- ☺ Promover o desenvolvimento da capacidade argumentativa e de espírito crítico;
- ☺ Promover a exploração de diferentes sons e ritmos musicais;
- ☺ Incentivar o reconhecimento e escrita do código escrito;







	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	<p>Acolhimento</p> <p>Atividades no recreio</p> <p>Bons dias</p> <p>Diálogo com as crianças acerca do fim-de-semana</p> <p>Atividade do domínio de expressão musical/motora: Exploração de vários estilos musicais em pequeno grupo</p> <p>Atividades nas diferentes áreas</p> <p>Higiene</p> <p>Almoço</p> <p>Higiene</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Atividades no recreio</p> <p>Bons dias</p> <p>Atividade da área de conhecimento do mundo/domínio da matemática: Exploração do jogo das advinhas sobre os animais</p> <p>Atividade do domínio de expressão plástica: Elaboração dos cartões com a técnica da tecelagem (PG)</p> <p>Atividades nas diferentes áreas</p> <p>Higiene</p> <p>Almoço</p> <p>Higiene</p>	FERIADO	<p>Acolhimento</p> <p>Atividades no recreio</p> <p>Bons dias</p> <p>Atividade da área de conhecimento do mundo: Visita à biblioteca de Gaia para fazer uma investigação sobre alguns animais</p> <p>Atividades nas diferentes áreas</p> <p>Higiene</p> <p>Almoço</p> <p>Higiene</p>	<p>Acolhimento</p> <p>Atividades no recreio</p> <p>Bons dias</p> <p>Troca tintas; grafismos</p> <p>Atividade da área de conhecimento do mundo: Experiência - "separação de cores" Pintura com caneta de feltro em filtro de café</p> <p>Atividade do domínio de expressão plástica: registo da experiência</p> <p>Atividades nas diferentes áreas</p> <p>Higiene</p> <p>Almoço</p> <p>Higiene</p>
Tarde	<p>Troca tintas; grafismos</p> <p>Atividade do domínio de expressão verbal: Conto da história "coração de Mãe"</p> <p>Atividade da área de formação pessoal e social: Exploração de emoções através de diferentes imagens</p> <p>Lanche</p> <p>Atividades nas diferentes áreas</p>	<p>Atividades espontâneas no recreio</p> <p>Aula de inglês</p> <p>Atividade do domínio de expressão plástica: Continuação da elaboração dos cartões com a técnica da tecelagem (PG)</p> <p>Lanche</p> <p>Atividades nas diferentes áreas</p>	FERIADO	<p>Troca tintas; grafismos</p> <p>Atividade do domínio de expressão plástica: Elaboração do postal; desenho para colar no postal (PG)</p> <p>Aula de inglês</p> <p>Lanche</p> <p>Atividades espontâneas no recreio</p>	<p>Conto de uma história</p> <p>Registo gráfico</p> <p>Atividade da área de conhecimento do mundo: Preenchimento do quadro de investigação sobre as pesquisas dos animais</p> <p>Atividade do domínio de expressão motora: Ginástica</p> <p>Lanche</p> <p>Atividades espontâneas no recreio</p>

ANEXO 12 (REDE CURRICULAR – PRÉ-ESCOLAR)



ANEXO 13

(QUADRO DE INVESTIGAÇÃO – PRÉ-ESCOLAR)

O QUE QUEREMOS SABER?	HIPÓTESES	O QUE APRENDEMOS
	<p>"Vive no jardim, gostam as vras no jardim";</p> <p>"gira até para a rua";</p> <p>"podem estar em aquedotes";</p>	<p>"Sustentam as vras em iniquidade";</p> <p>"Quando as vras tocam as folhas elas põe a cabeça dentro da casquinha";</p>
	<p>"Tem uma cabeça grande";</p> <p>"Tem orelhas grandes para ouvir bem";</p> <p>"Tem a cabeça pequena a cauda e a patinha";</p>	<p>"brincam no jogo de pisa";</p> <p>"Tem as dentes grandes para se defender";</p> <p>"estão na piraça";</p>
	<p>"Tem a pescoço comprido";</p> <p>"Comem folhas";</p> <p>"Cantam em toques do sistema";</p> <p>"Comem folhas de árvores";</p>	<p>"Já muito perto";</p> <p>"E quem sabe à sua volta";</p> <p>"Quem muito bem";</p>
	<p>"Ele tem a sua cabeça e braços";</p> <p>"Como esse e para bem";</p> <p>"Vive no jardim";</p> <p>"São muito bem";</p>	<p>"São de família das vras e outras";</p>
	<p>"Vive no jardim";</p> <p>"Como esse";</p> <p>"Le da do jardim";</p> <p>"Tem uma joia";</p> <p>"Linha com as folhas";</p>	<p>"A joia protege a vras";</p> <p>"Comem folhas";</p>
	<p>"Comem folhas e outras";</p> <p>"Como à noite";</p> <p>"Tem uma cauda muito grande";</p>	<p>"Comem vras";</p> <p>"São muito bem";</p>
	<p>"Comem folhas";</p> <p>"Andam nas árvores das árvores";</p> <p>"São vras no jardim";</p> <p>"São muito bem";</p>	<p>"Ele vras e andam até chegar no topo";</p> <p>"São muito bem";</p> <p>"São muito bem";</p> <p>"São muito bem";</p>

ANEXO 15 (EVOLUÇÃO DAS PLANIFICAÇÕES DAS ATIVIDADES – PRÉ-ESCOLAR)

Data: 01-03-2013	PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE LETIVA “Aula de Ginástica - circuitos”		Pré – Escolar	Período letivo: 2º
			Grupo Etário: 5/6 anos	Semana de Março
Competências		Objetivos/Metas	Atividades/Estratégias	Recursos
<p>Área de Expressão e Comunicação</p> <p><i>Domínio da Expressão Motora:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motricidade global - diversificar as formas de utilizar e de sentir o seu corpo (correr, saltar num só pé, cambalhotas); ter noção de lateralidade - Jogos de movimentos 	<p>No final da educação pré-escolar</p> <p>AEMO: Meta 55): A criança realiza percursos que integrem várias destrezas tais como: rastejar deitado dorsal e ventral, em todas as direções, movimentando-se com o apoio das mãos e pés; rolar sobre si próprio em posições diferentes, nas principais direções e nos dois sentidos; fazer cambalhotas;</p> <p>AFPS: Meta 15) A criança aceita algumas frustrações e insucessos (perder o jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar procurando formas de as ultrapassar e de melhorar;</p> <p>Meta 18) A criança demonstra comportamentos de apoio e interajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.</p>	<p>1ª Passo: - Aquecimento- Jogo do mata</p> <p>2º Passo: - Parte principal: individualmente as crianças vão fazer circuitos/percursos: - Andar em frente no banco sueco, saltar a pé juntos nos 4/5 arcos, condução da bola com pé e cambalhota para a frente</p> <p>3º Passo: - Relaxamento</p>	<p>Humanos: - Estagiária - Educadora - Grupo de crianças - Auxiliar de ação educativa</p> <p>Materiais: - Leitor de Cd's - Cd - Apito - Banco sueco - Colchão - Arcos - Bolas</p>	<p>Observação das crianças</p>

ANEXO 15 (EVOLUÇÃO DAS PLANIFICAÇÕES DAS ATIVIDADES – PRÉ-ESCOLAR)

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE LETIVA		Pré – Escolar	Período letivo: 2º
Aula de Expressão Motora- jogo de futebol		Grupo Etário: 5/6 anos	Data: 26-04-2013 Semana de Abril
Objetivos/Metas	Atividades/Estratégias	Recursos	Instrumentos de Avaliação
<p>AEMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em equipa, mostrar espírito de equipa; - Pontapear uma bola em precisão a um alvo; - Praticar Jogos Infantis, cumprindo as suas regras. <p>AFPS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A criança aceita algumas frustrações e insucessos (perder o jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar procurando formas de as ultrapassar e de melhorar; - A criança demonstra comportamentos de apoio e interajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado. 	<p>1ª Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aquecimento/parte inicial: Exercícios de aquecimento (três fases) - Parte principal/ desenvolvimento: Faz-se duas equipas, e as crianças vão jogar uma partida de futebol. <p>2º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios de Relaxamento/parte final: Exercícios que partem de palavras (deitar, fechar os olhos, espreguiçar, abraçar colegas). <p>3º Passo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através de diferentes exercícios promover a partilha, interajuda e a concentração de cada criança. 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária - Educadora - Grupo de crianças - Auxiliar de ação educativa <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apito - Bola - Balizas - Coletes 	Observação do comportamento das crianças

ANEXO 16

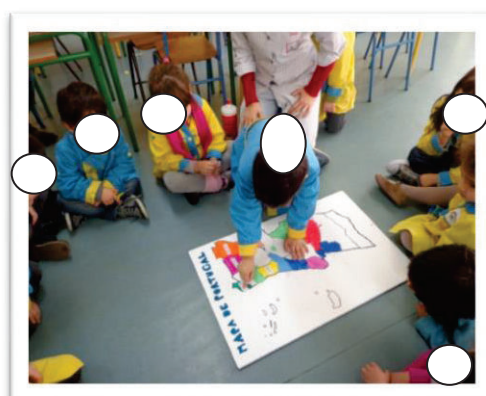
(GRELHA DE OBSERVAÇÃO MATERIAIS PRÉ-ESCOLAR)

Área dos jogos:

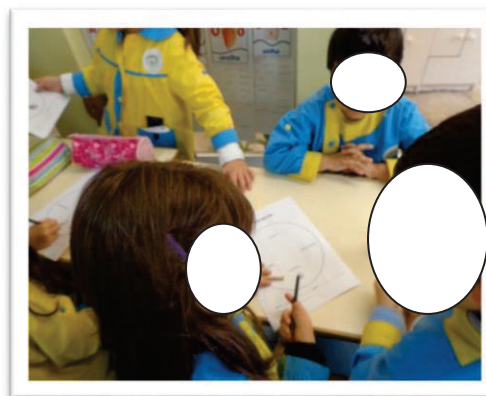
Aspetos a observar:	SIM	QUAL/QUAIS?	NÃO	A MUDAR/MELHORAR
Existem jogos tradicionais	X	Jogo da memória, dominó, cartões com imagens,...		
Materiais amovíveis	X			
Materiais de madeira ou de construção	X			
Jogos de cartas	X			
Dominós (imagens ou texturas)	X			
Outros jogos	X	Jogo da adivinha, vamos fazer contas com peças que se podem tirar do placar, quadro de dupla entrada sobre figuras geométricas, gráfico de barras (dinamizado pela estagiária).		

ANEXO 17

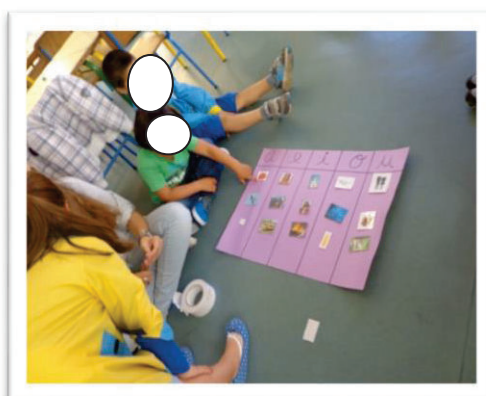
(ATIVIDADES DE ARTICULAÇÃO COM O ENSINO DO 1º CEB)



Distritos de Portugal



Fases da lua



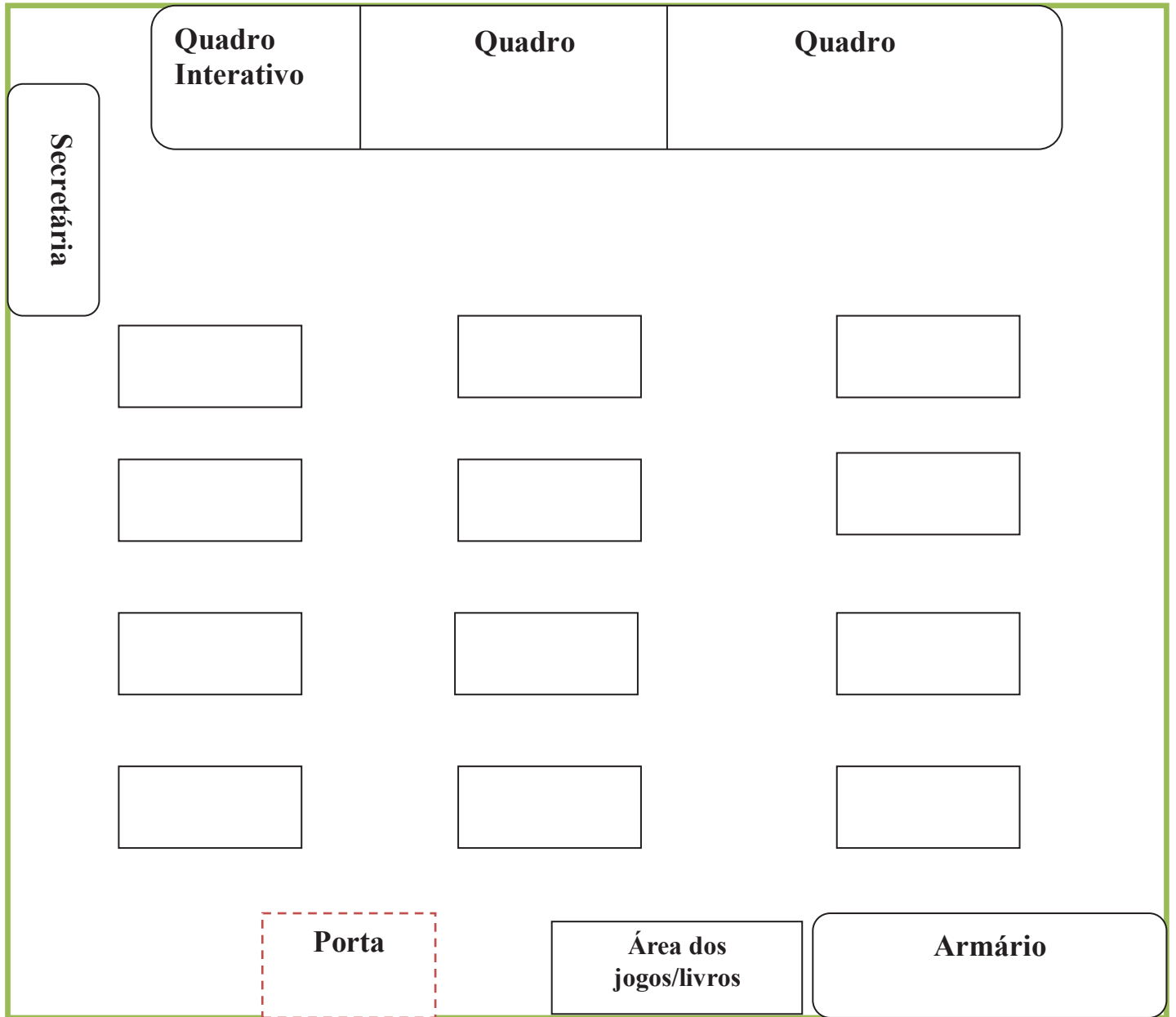
Vogais

ANEXO 18

(INTERVENÇÃO NA INSTITUIÇÃO – PRÉ-ESCOLAR)



ANEXO 19
(PLANTA DA SALA – 1º CICLO)



ANEXO 20

(REGISTO INCIDENTE CRITICO – 1º CICLO)

Registo de Incidente Crítico

Nome da criança: N.

Idade: 9 anos

Data: 10/ 12/ 2013

Observadora: Isabel (estagiária)

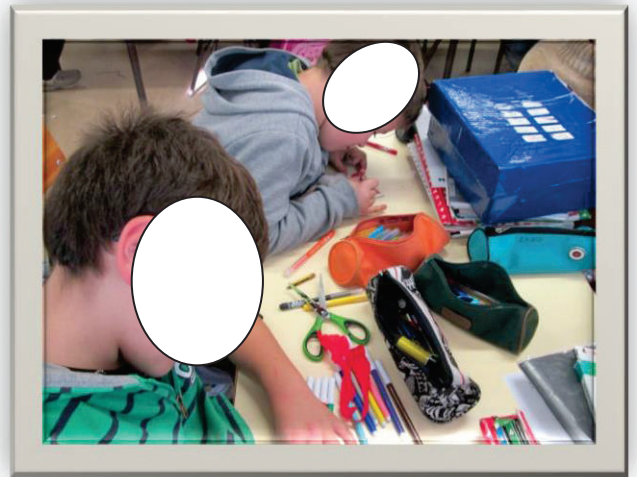
Incidente

No início do ano letivo, observávamos o comportamento do aluno N. uma vez que as atitudes deste aluno não passavam despercebidas, nomeadamente em trabalho de grupo. N não conseguia estar em grupo e entrava em conflito com os colegas, facilmente. Depois de utilizadas várias estratégias de posicionamento e de diálogo, a fim de ver estes comportamentos a melhorarem. Numa aula em que estavam a decorrer trabalhos em grupo foi com grande surpresa que N. se dirigiu para a estagiária e disse: *“isabel, está a correr muito bem o nosso trabalho, estamos a falar das nossas ideias e cada um escreve!”* A estagiária respondeu, utilizando o reforço positivo: *“Muito bem N, tenho estado atenta, e sei que está tudo a correr bem, estou a gostar do que estou a ver grupo, continuem! Quero que me surpreendam!”*

Comentário

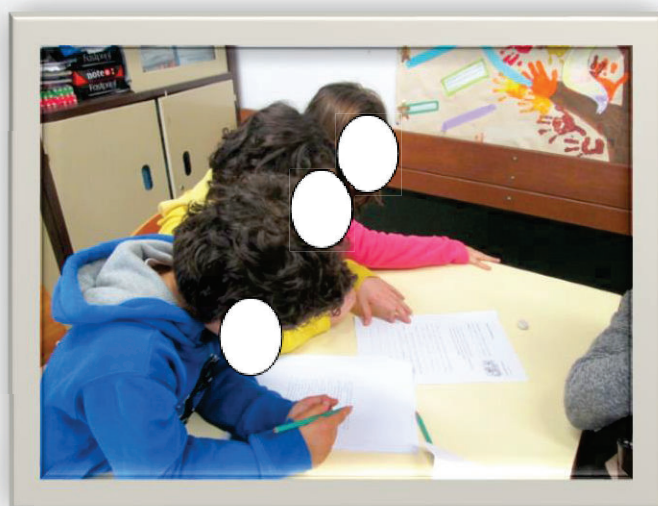
Através deste registo, conclui-se que a criança N. tem revelado interesse em mudar, visto que ele já revela atitudes positivas e verificamos também que este tenta trabalhar em grupo, dialogar com as colegas e cede em momentos que discorda.

ANEXO 21
(REGISTO FOTOGRÁFICO – 1º CICLO)



ANEXO 22

(REGISTO TRABALHO EM GRUPO - 1º CICLO)



ANEXO 23

(REFLEXÃO SEMANAL – 1º CICLO)

Semana 18 a 20 de novembro

A planificação foi construída segundo as metas de aprendizagens para o 1º CEB, tendo em conta os conteúdos programáticos do 4º ano.

As atividades planificadas para esta semana foram estruturadas com vista a dinamizar o grande grupo, de forma a estimular os alunos para uma efetiva promoção de competências. Para isso, foram utilizados recursos lúdicos, que foi o caso da dramatização de um teatro através de fantoches, o uso de cartões sorteados para cada aluno responder a questões gramaticais e a aplicação do Magalhães.

O facto de a turma ter utilizado o Magalhães permitiu promover o gosto pela pesquisa, visto que um dos objetivos da atividade era a pesquisa e criação de trabalhos em formato Word. Neste sentido, foi possível estimular a curiosidade e a produção de ideias ao longo da aula. Um dos aspetos positivos da atividade foi o tema escolhido ter sido sobre a história de Portugal (primeira dinastia), isto porque esta é a área com que os alunos em geral estão mais motivados.

Esta semana recorremos a vários suportes lúdicos, o que criou um ambiente ativo e de interesse por parte dos alunos. Ainda assim, foram utilizados outros recursos que ajudaram à compreensão de algumas matérias que é o caso da exploração do postal que envolveu a expressão plástica e dos problemas sobre números e operações.

Realizamos ainda uma outra atividade, que teve um grande impacto e cooperação da turma, sendo que foram os alunos a corrigir os textos com erros propositados apresentados pela professora estagiária. Consideramos que foi importante a execução desta atividade porque percebemos que existem ainda falhas nomeadamente na pontuação e na conjugação dos verbos. Pudemos assim refletir com base nesta avaliação algumas das dificuldades da turma, surgindo assim a oportunidade de trabalhar sobre esses aspetos na próxima semana de intervenção.

As atividades desenvolvidas nesta semana foram ao encontro dos diferentes níveis e estilos de aprendizagem dos alunos. Esta adequação não gerou qualquer dificuldade, pois tivemos em conta as intencionalidades e os objetivos a atingir para cada atividade em específico. Este processo de construção passou sobretudo por construir e promover as aprendizagens dos alunos, utilizando metodologias ativas.

Esta metodologia teve impacto pois recorremos a novos recursos, o que ajudou a cativar a turma de modo a torna-la mais participativa e com vontade de aprender. Aliado a isso, é de constatar que através desta intervenção ativa conseguimos atingir os objetivos propostos através de outras estratégias e recursos, o que torna a aula mais atrativa para a aprendizagem dos alunos.

As estratégias avaliativas passaram, essencialmente pelo próprio registo dos alunos, pela construção de grelhas de autoavaliação e de grelhas de observação dos alunos.

Surgiram alguns momentos que não estavam previstos na planificação, onde a professora estagiária organizou grupos de quatro elementos para dramatizarem a cena 1,2 e 3 do “Teatro às Três Pancadas” de António Torrado. Os alunos representaram as diferentes personagens com muita convicção, sendo este um comportamento habitual da turma.

ANEXO 24

(PLANO DA PRIMEIRA ATIVIDADE DO PAR PEDAGÓGICO – 1º CICLO)

TEMA: O Príncipe Feliz, de Oscar Wilde

DATA: 01/ 10/ 2013

PORTUGUÊS 4.º ANO DE ESCOLARIDADE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. OBJETIVOS GERAIS: escutar para aprender e construir conhecimentos; produzir um discurso oral com correção; ler e ouvir ler textos literários; e, compreender o essencial dos textos escutados e lidos.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: identificar informação implícita; usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor; e, ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.

3. DESENVOLVIMENTO:

- I. Leitura, realizada pelas estagiárias, do conto “O Príncipe feliz” de Oscar Wilde.
- II. Reconto, pelos alunos, do conto ouvido ler.
- III. Responder oralmente a questões de interpretação do texto, colocadas pelas estagiárias.
- IV. Situação de interação, entre os alunos, onde estes últimos dialogam com os restantes sobre a personagem que gostaria de ser se tivesse de escolher entre as duas, explicando as razões dessa escolha.
- V. Ilustração da, possível, capa da história, realizada pelos alunos. E, justificação do título proposto.

4. CONTEÚDOS: Oralidade e Educação Literária.

5. MATERIAIS: Folhas lisas brancas; Marcadores; Lápis de cor; Livro “*Os mais belos contos do Mundo*”.

6. AVALIAÇÃO: Grelha de Observação; e, desenho de cada aluno.

ANEXO 25

(PLANO DE AULA – 1º CICLO)

PLANO DE AULA

TEMA: Corpo Humano - Ossos

DATA: 07/ 10/ 2013

ESTUDO DO MEIO 4.º ANO DE ESCOLARIDADE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. PROPÓSITOS DE AVALIAÇÃO: Avaliação formativa (regular).
2. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Grelha de observação; registo dos alunos (individual).
3. TÉCNICA:
 - 1ª PARTE - GRANDE GRUPO
 - 2ª PARTE – INDIVIDUAL
4. CONTEÚDOS: À descoberta de si mesmo (o seu corpo); recorte, dobragem e colagem.
5. MATERIAIS: -Computador; projetor; quadro Interativo; ficha (palavras cruzadas).
6. DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE:

Observação de uma “aula virtual” sobre a composição do esqueleto humano. De seguida, diálogo com os alunos sobre o que foi visualizado - responder oralmente a questões, colocadas pela estagiária, tais como:

 - *Quais as principais funções do esqueleto?*
 - *Quais os ossos do crânio e os ossos da face?*
 - *Quais são os principais ossos do tronco?*
 - *Como se ligam os membros superiores e inferiores ao tronco?*
 - *Quais as principais funções desempenhadas pelos músculos?*

- Como se ligam os músculos voluntários aos ossos?

Na segunda parte da aula, resolução de um exercício/atividade (individual) de palavras cruzadas inerente a este tema.

Por fim e envolvendo a área de Expressão e Educação Plástica os alunos terão de construir e ilustrar um esqueleto articulado, para mais tarde explorar, um pouco, a temática do Halloween, celebrado a 31 de outubro. No que diz à duração desta atividade, caso este não seja comprida, será terminada ao longo das próximas semanas.

ANEXO 26

(PLANIFICAÇÃO SEMANAL – 1º CICLO)

05 de novembro de 2013

[PLANIFICAÇÃO 4.ºB]

Objetivos	Domínio de Referência	Descritores de Desempenho	Atividades	Tempo (aprox.)	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> -Utilizar técnicas para registar e reter a informação. -Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor .Ler em voz alta palavras e textos. -Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos. -Redigir corretamente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Oralidade. -Leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> -Preencher grelhas de registo (MC 2.1). -Fazer uma apresentação oral (...) (MC 4.5). -Ler corretamente um mínimo de 95 palavras por minuto de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente (MC 6.2). -Preencher grelhas de registo, fornecidas pelo professor, tirar notas e identificar palavras-chave que permitam reconstituir a informação (MC 12.2). -Utilizar uma caligrafia legível (MC 16.1). 	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo com alunos sobre os diferentes tipos de texto (texto narrativo, texto dramático, texto poético e banda desenhada). -Construção de um painel informativo onde estarão coladas apenas as características dos tipos de texto. Seguidamente, alguns alunos aleatoriamente escolhidos terão de associar e colar o tipo de texto correspondente às suas características (a afixar na sala). -Constituição de quatro grupos e atribuição dos diferentes tipos de texto, previamente definidos pela professora estagiária. -Cada grupo irá criar um tipo de texto relativo à época do rei D. Dinis, recorrendo ao livro "<i>Reis e Rainhas de Portugal</i>" de Maria de Lurdes Marcelo, para pesquisarem informações. -Cada grupo apresentará oralmente o seu texto à turma. -No final, realização da autoavaliação do grupo, preenchendo uma grelha de registo. 	150'	<ul style="list-style-type: none"> -Folhas A4. -Grelha de registo de avaliação. -Cartolina. -Cola. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabalho elaborado pelo grupo. -Grelha de registo de avaliação dos alunos.

<p>-Sequencializar, por ordem cronológica, datas, personagens e factos significativos associados à História local e nacional.</p>	<p>-O Passado Nacional.</p>	<p>-Conhecer personagens e factos da história nacional com relevância para o meio local.</p> <p>-Localizar os factos e as datas estudados no friso cronológico da História de Portugal.</p>	<p>-Preenchimento do friso cronológico do manual até à temática desenvolvida.</p> <p>-Escolha aleatória de alguns alunos para reverem os temas abordados.</p>	<p>30'</p>	<p>-Friso cronológico.</p>	<p>-Registo escrito dos alunos.</p>
<p>-Efetuar divisões inteiras.</p>	<p>-Números Naturais.</p>	<p>-Efetuar divisões inteiras utilizando o algoritmo (MC 2.4).</p>	<p>-Em pares, numa folha A4, resolução de algumas divisões (escritas no quadro pela professora estagiária) utilizando o algoritmo, de seguida os mesmos pares, vão criar problemas para as divisões apresentadas.</p> <p>-Oralmente e em pares, apresentação e explicação dos raciocínios.</p>	<p>120'</p>	<p>-Quadro. -Folhas A4.</p>	<p>-Grelha de observação.</p>

ANEXO 27

(RESULTADOS DA OBSERVAÇÃO – 1º CICLO)

Nível: Conceitos matemáticos		
Alunos	Níveis	Observações
A.C.	3	
A.M.	3	
A.S.	3	
B.D.	2	
B.V.	2	
D.A.	2	Não mobiliza informação.
D.S.	4	
E.L.	4	
F.J.	2	
G.P.	4	
H.G.	4	

Nível: Raciocínio		
Alunos	Níveis	Observações
A.C.	2	
A.M.	2	
A.S.	3	
B.D.	2	
B.V.	2	
D.A.	1	Dificuldade em chegar ao resultado
D.S.	3	
E.L.	4	
F.J.	2	
G.P.	4	
H.G.	4	

Nível: Explicação		
Alunos	Níveis	Observações
A.C.	2	
A.M.	1	
A.S.	2	
B.D.	1	
B.V.	2	
D.A.	1	
D.S.	3	
E.L.	3	Participação ativa.
F.J.	1	
G.P.	3	
H.G.	3	

Nível: Estratégias		
Alunos	Níveis	Observações
A.C.	2	
A.M.	2	
A.S.	2	
B.D.	1	
B.V.	2	
D.A.	1	
D.S.	3	
E.L.	3	Explicação pertinente do raciocínio.
F.J.	1	
G.P.	3	
H.G.	3	

ANEXO 28

(GRELHA DE AVALIAÇÃO – 1º CICLO)
CONSTRUIDO A PARTIR DAS RUBRICAS

Professor(a):
 Nome da rubric:
 Escola / Ano / Turma:

Estagiária Maria Isabel Rebelo
 Múltiplos
 EB/J.I. das Matas - 4ºB

Nível	1	3	5
Conceitos matemáticos	A explicação demonstra um conhecimento muito limitado dos conceitos matemáticos usados para resolver o problema ou não dá uma explicação.	A explicação demonstra algum entendimento dos conceitos matemáticos usados para resolver o problema, mas falta-lhe coerência ou lógica ou contém algumas suposições erradas.	A explicação demonstra um completo entendimento dos conceitos matemáticos usados para resolver o problema.
Raciocínio	Há na resolução do problema poucas ou nenhuma evidências do raciocínio matemático utilizado.	Há na resolução do problema algumas evidências do raciocínio matemático utilizado.	Demonstra um raciocínio matemático avançado, com alguma complexidade e refinado.
Explicação	O aluno não dá uma explicação ou a explicação dada não é clara e falha alguns passos seguidos na resolução.	A explicação dos passos de resolução e da conclusão é clara e detalhada.	A explicação dos passos de resolução e da conclusão é clara, detalhada, e torna fácil identificar o raciocínio seguido.
Estratégias	Não revela planeamento ou um plano de ação ou uma estratégia. Vai resolvendo o problema por impulsos.	Escolhe uma estratégia de resolução adequada mas não a aplica corretamente, ou utiliza um procedimento correto, de acordo com a estratégia que escolheu, mas que é errada.	Prepara, seleciona e aplica uma estratégia e procedimento de resolução eficiente e eficaz na procura da solução para o problema.

ANEXO 29

(EVOLUÇÃO DA GRELHA DE AUTOAVALIAÇÃO GRUPO – 1º CICLO)

ELEMENTOS DO GRUPO:

DATA: ___/___/___

Itens	Trabalhámos bem	Podíamos ter trabalhado mais	Não trabalhámos o necessário
Construímos o texto, respeitando as suas características.			
Explorámos suficientemente o tema pretendido			
Como decorreu o nosso trabalho de grupo			
Itens	O nosso comportamento foi bom	Podíamos ter sido melhores	O nosso comportamento não foi o mais adequado
Comportamento			
Cooperação			
Respeito pelos colegas de grupo			
Diálogo entre os colegas de grupo			

AUTOAVALIAÇÃO – GRUPO

ELEMENTOS DO GRUPO:

DATA: __/__/____

1. Estamos a seguir o nosso trabalho? (SIM? NÃO? PORQUÊ?)
 2. Como nos damos no grupo?
 3. Estamos aceitar as ideias e sugestões de todos os membros do grupo?
 4. Aquilo que mais gostamos de fazer neste trabalho...
 5. Aquilo que menos gostamos de fazer neste trabalho...
-

ANEXO 31

(REGISTO DE OBSERVAÇÃO EM PEQUENO GRUPO – 1º CICLO)

Disciplina: Português

Domínio: Oralidade (O4)

Data: 01-10-2013

Turma: 4º ano

Nome dos alunos	Reconto da história ouvida	Identifica o tema / ideia-chave da história	Formula oralmente frases simples, referindo o ocorrido	Formula oralmente frases complexas que agreguem as frases simples	Estabelece relações de causa-efeito entre os acontecimentos mais significativos	Expressa as suas ideias / dá sugestões

Legenda:

- 1 - Não Satisfaz
- 2 - Satisfaz
- 3 - Bom
- 4 - Muito Bom