

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Básico

(Pre)Ocupação com o Processo de Aprendizagem

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

Discente: Ana Patrícia Teixeira de Carvalho

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

Porto
2013/2014

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Básico

(Pre)Ocupação com o Processo de Aprendizagem

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

Discente: Ana Patrícia Teixeira de Carvalho

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

Porto
2013/2014

RESUMO

O presente relatório retrata o processo de desenvolvimento pessoal e profissional experienciado, enquanto estudante de Mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico, durante os estágios realizados na valência de Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. De salientar que este estágio permitiu-nos um desenvolvimento, enquanto profissional, baseado na prática reflexiva e investigativa.

A intervenção educativa, em ambos os contextos, regeu-se por bases consideradas fundamentais para o processo de ensino e de aprendizagem, mais precisamente, a intencionalidade educativa apoiada nas ações de observar, planificar, agir e avaliar, a importância do envolvimento parental no desenvolvimento e motivação da criança, assim como a preocupação com a conceção de ensino.

Para a realização deste relatório recorreu-se a pressupostos teóricos para suportar a prática pedagógica e ainda à caracterização da instituição e do grupo de crianças, bem como à metodologia de intervenção, sustentada numa reflexão constante sobre a experiência educativa.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; 1º CEB; Profissional Reflexivo, Intervenção; Criança; Aprendizagem.

ABSTRACT

The present report describes the process of personal development and professional that was experienced as a student of Masters in Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education during the internships in valence of Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education. It is noteworthy that this internship allowed us a development while a professional based on reflective and investigative practice.

The educational intervention, in both contexts, has been guided by an amount deemed fundamental to the process of teaching and learning, more precisely, the educational intention supported the actions of observe, plan, act and evaluate the importance of parental involvement in the development and motivation of the child, as well as concern for the conception of teaching.

For the realization of this report we used the theoretical assumptions to support the pedagogical practice and also the characterization of the institution and the group of children as well as the methodology of intervention, sustained on a constant reflection on the educational experience.

Keywords: Preschool Education; 1st Cycle of Basic Education; reflective professional; intervention; child; learning.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a todos os professores da ESEPF, por todo o empenho e dedicação a formar profissionais de educação de qualidade. Destacando, impreterivelmente, a Mestre Irene Cortesão e a Doutora Daniela Gonçalves que sempre se mostraram disponíveis para ajudar, orientar, motivar e desafiar, sempre com compreensão e rigor.

Às minhas colegas de curso que durante quatro e meio, partilharam, comigo, os melhores momentos da minha vida.

Às equipas pedagógicas que tão bem me acolheram nos dois estágios realizados, com destaque à educadora e professora cooperantes.

À todas as crianças que deixaram tocar-lhes no coração e partilhar com elas momentos indescritíveis e, sem dúvida, muito especiais que jamais esquecerei. Sem eles este trabalho não teria sido possível, nem valeria a pena.

À minha melhor amiga que nunca me deixou desistir e que sempre me apoiou e cuja amizade é fundamental.

À minha família, irmãos e avós, que tanto vibraram com todas as minhas conquistas.

E um agradecimento muito especial aos meus pais, por me ajudarem a tornar a pessoa que sou hoje, a concretizarem todos os meus sonhos, por todo o amor, carinho e confiança que sempre depositaram em mim. Sem eles nada teria sido possível.

A todos, o meu MUITO OBRIGADO!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
1.1- O conceito de Educar e o papel dos profissionais.....	11
1.2 - A intencionalidade educativa	13
II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1 – Tipo de Estudo	23
2.2 – Participantes da investigação	24
2.3 – Instrumentos e Procedimentos	24
III - INTERVENÇÃO	27
a) Caraterização de Contextos	27
3.1.1) Caracterização da Instituição.....	27
3.1.2) Caraterização das famílias e crianças	30
a) Caraterização das famílias	30
c) Caraterização teórico-real dos grupos	31
b) Intervenção nos contextos	35
Observar/Preparar	35
Planear/Planificar	37
Agir/Intervir	40
Avaliar	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
BIBLIOGRAFIA	53

Índice de Anexos

Anexo 1 – Reflexão do Espaço

Anexo 2 - Rotina

Anexo 3 – Projeto Lúdico

Anexo 4 – Grelha de Avaliação do Projeto

Anexo 5 – Reflexão Semanal 1º CEB

Anexo 6 – A Observação como prática avaliativa

Anexo 7 – Caracterização do Grupo

Anexo 8 – Planificação Semanal EPE

Anexo 9 – Planificação Semanal 1º CEB – Em grelha

Anexo 10 – Planificação Semanal 1º CEB – Por tema

Anexo 11 – Reflexão Envolvimento Parental

Anexo 12 – Reflexão Portfólio da Criança

Anexo 13 – Tabela de Comportamento

Anexo 14 – Registo de Observação

Anexo 15 – Registo de Incidente Critico

Anexo 16 – Reflexão do Comportamento

Anexo 17 – Reflexão do Portfólio Reflexivo

Lista de Abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim-de-infância
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e da Ciência
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA	Plano Anual de Atividades
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCT	Projeto Curricular de Turma
PE	Projeto Educativo

INTRODUÇÃO

Este relatório foi realizado no âmbito dos estágios profissionalizante, inserido no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O estágio, em Educação Pré-escolar, foi realizado numa sala de 3 anos de idade no ano letivo de 2012/2013, sob a orientação da Mestre Irene Cortesão e o estágio em 1ª ciclo do ensino básico, foi realizado numa sala de 4º ano de escolaridade, no ano letivo de 2013/2014, sob a orientação da Doutora Daniela Gonçalves.

Este estágio teve como finalidade descrever e refletir sobre a prática profissional exercida, cujos objetivos são compreender o funcionamento da instituição, respeitando os seus ideários, cooperando com o corpo docente e não docente da instituição; aplicar os conhecimentos teóricos pré-adquiridos, de uma forma prática, planificar, agir e avaliar a intervenção educativa e participar em situações de envolvimento parental e com a comunidade. Para além destes pontos é fundamental recorrer às metodologias de investigação para melhor compreender e analisar as práticas educativas. É ainda finalidade deste relatório, estabelecer e refletir sobre a relação e comparação entre estas duas valências.

Assim, o presente relatório encontra-se dividido em quatro partes. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico, tendo por base um quadro de referências conceituais em que se apoiaram os estágios, abordando perspetivas teóricas do contexto da Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) como, conceção sobre educação e educador, o papel do professor/educador investigador e os referentes teóricos que sustentaram a prática educativa, como é o caso da intencionalidade pedagógica. No segundo capítulo, são apresentadas as metodologias de investigação, como as opções metodológicas e as técnicas de investigação utilizadas. No terceiro capítulo, é analisado o contexto organizacional, tendo como objetivo perceber a organização dos contextos onde decorreram ambos os estágios, no sentido de fundamentar e adequar a prática pedagógica aos contextos de intervenção. Através da análise de diferentes documentos foi possível caracterizar de forma concisa as instituições, o meio envolvente, as famílias e os grupos de crianças. Por fim, no mesmo capítulo, evidenciou-se toda a intervenção no que diz respeito à prática pedagógica, nas duas valências.

Para concluir, no quarto capítulo, são apresentadas algumas considerações finais sobre o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos dois estágios.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1- O conceito de Educar e o papel dos profissionais

O ato de educar nunca teve uma definição de resposta imediata, assim como não é um conceito em que a resposta seja universal. Ainda assim, é fundamental que o profissional de educação tenha consciência em que consiste o ato de educar e o que é a educação.

Deste modo, quando se procura definir educação “começamos por tropeçar numa série de dificuldades pelo facto de este termo expressar significados muito variados” (Sanvisens in Cabanas, 2002:52). Por essa razão, para Cabanas, “o termo educação é como um poliedro de muitas faces” (2002:52). Contudo, o autor define educação como “um processo (ou sùmula de actos educativos encadeados), de aperfeiçoamento (...), no qual se trata de fazer com que um sujeito aceda a níveis superiores na sua existência” (2002:61). Para o mesmo autor, o essencial do processo educativo é a meta de todo o processo, são os fins da educação, que correspondem a alguns valores desejados. Para isso, é necessário um conhecimento exato do sujeito a ser educado “a sua possibilidade e necessidade de ser educado, assim como a facilidade ou dificuldade de que isso oferecerá e as limitações que apresentará” (2002:61).

“A educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar a acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (ME, Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro).

Deste modo, “ (...) o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção.” (Weikart, 1995 in Hohmann & Weikart, 2004:1) Por seu lado, “o papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiencias que integram a aprendizagem pela acção” (ibidem). Deste modo, o processo de ensino é o resultado da interacção adulto – criança, onde esta descobre, aprende, cria, é livre e autónoma. Neste processo, a criança é quem

desempenha o papel fundamental na aprendizagem, tendo o adulto o papel de a orientar segundo as suas capacidades, necessidades e interesses.

Para Maria do Céu Roldão, o conceito de ensinar “é ainda hoje atravessado por uma tensão profunda [...] entre «o professar um saber «e o fazer aprender alguma coisa a alguém»” (2008:172). A estas duas visões têm-se associado uma leitura mais tradicional do profissional transmissivo, referindo-se a saberes disciplinares e, por outro lado, a uma pedagogia mais alargada e a uma vasto campo de saberes, no qual também se inserem o saber disciplinar. Deste modo, “ensinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como especialidade de fazer aprender alguma coisa [...] a alguém” (Roldão, 2008:173 cit. Roldão, 2005).

Após a tomada de consciência dos conceitos de educar e ensinar, é importante, para o profissional de educação generalista, a tomada de consciência do papel do educador de infância e do professor do 1º CEB, para que a prática que irá levar a cabo, em ambas as valências, vá ao encontro do que é esperado, e ao que cada criança necessita, em cada ciclo de ensino.

Ser educador é desenvolver características como a reflexão, inovação, investigação, uma vez que “os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas” (Arends, 2008:19).

Segundo Arends (2008), o educador/professor torna-se um profissional verdadeiramente eficaz quando é capaz de substituir concepções incorretas por estruturas relativamente corretas ao ensino e à aprendizagem.

Deste modo, é função do educador conceber e desenvolver o currículo “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (ME, Decreto-lei nº 241/2001 de 20 de Agosto). Para além disto, o educador tem um papel fundamental, na medida em que, tem a função de promover o desenvolvimento pessoal e social da criança, fomentar a sua inserção, estimular o desenvolvimento global de cada uma, respeitando a sua individualidade e despertar para a curiosidade e para o pensamento crítico (ME, Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de Fevereiro). É ainda função do educador, encorajar a aprendizagem ativa, por parte das crianças, não podendo ser imposto o que as crianças devem fazer, o que aprender ou como aprender. Em vez disso, os educadores devem partilhar com o grupo o controlo

da aprendizagem, percebendo os seus interesses e as suas necessidades, tornando as suas aprendizagens significativas.

Neste sentido, o educador deve interagir com a criança, para perceber o que ela pensa e como pensa e, em simultâneo, estimular esse processo.

Segundo Hohmann & Weikart, o educador estimula e apoia a criança através

“da organização do ambiente e das rotinas destinados à aprendizagem através da acção; do estabelecimento de um clima de interacção social positivo; do encorajamento de acções intencionais, da resolução de problemas e da reflexão verbal por parte das crianças e do planeamento de experiências que sejam alicerçadas nas acções e interesses das crianças” (2004:27).

Ao longo dos anos, o papel que, quer o aluno quer o professor desempenham tem vindo a evoluir. O professor deixa de ser conotado como o sujeito que transmite o conhecimento, para aquele que auxilia a construção do mesmo. Deste modo, também o conceito de ensinar deixa de estar associado ao professor que transmite o que sabe. Deste modo, Cardoso defende que o professor assemelha-se a um gestor, uma vez que “escolhe a melhor combinação do *inputs* [...] (planos das aulas, objectivos traçados, meios pedagógicos, visitas de estudo, experiências, textos, entre outros) para gerar um *output*: a aprendizagem efectiva do aluno” (2013:49).

Para Cabanas, o aluno detêm o papel de protagonista, deixando de existir “propriamente “ensino” por parte do professor, mas sim, e de facto, “aprendizagem” por parte do aluno” (2002:83). O papel do professor deve ser “estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais” (Cabanas, 2002:82) que ajudará os alunos a adquirirem conhecimento através do próprio trabalho e pesquisas do mesmo. Assim, “o professor deve ter consciência de que o objectivo do ensino não é que os alunos saibam o conteúdo do ensino, mas antes que saibam, de forma consolidada, aplicar o que aprenderam” (Cardoso, 2013:57).

1.2 - A intencionalidade educativa

A ação educativa é um processo que deve ser caracterizado pela intencionalidade de quem o dirige. Deste modo, este processo alberga algumas etapas que o educador deve ter em conta e que se encontram interrelacionadas, sendo elas o observar, planear, agir e avaliar.

A observação é essencial no processo educativo, uma vez que permite aos educadores/professores retirarem as informações que considerem importantes para

orientarem a sua intervenção, uma vez que com a observação é possível planificar a intervenção de forma a responder às reais necessidades das crianças.

Cristina Parente (2002:168) afirma que “a observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo de informação é um elemento fundamental da avaliação educacional.” Por outras palavras, quando a observação é bem realizada e reúne um conjunto de informações sobre o indivíduo, neste caso a criança, o educador pode ter aqui um elemento fundamental para a avaliação.

Contudo, só a observação realizada durante longos períodos de tempo poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz, sobre os seus interesses e necessidades e, ainda, permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou o educador sobre as necessárias modificações a implementar (Parente, 2002:168). Só através de uma observação com qualidade, o educador será capaz de realizar uma planificação fundamentada com base nos interesses e necessidades que as crianças vão demonstrando.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), o educador deve

“planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança [...] é condição para que a educação pré-escolar lhe proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas (...)” (ME, 1997_26).

Segundo o mesmo documento, planear “implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo”. Deste modo, as atividades propostas pela educadora deverão ser antecedidas de uma planificação que seja orientada pelas metas e orientações fornecidas pelo Ministério da Educação e da Ciência. O mesmo acontece no 1º CEB, em que o professor se baseia nas metas e nos programas adequar o processo de ensino às necessidades, efetivas, das crianças. Por essa razão, a planificação é encarada como um guia da ação do educador/professor que a adapta, dependendo do momento e do contexto em que o grupo se insere. Quando se acredita numa intervenção educativa centrada na criança, o tipo de planificação adotada deve responder à necessidade de uma constante readaptação de acordo com a realidade em que se está a intervir.

Os processos de observação e planificação fazem parte do processo de agir e intervir do educador.

Após estes processos, é importante o educador avaliar a sua prática e regular as aprendizagens das crianças. O despacho Normativo nº 1/2005 define que

“a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha de informação sistemática de informações que, uma vez

analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade (...). (ME)

Ao mesmo tempo, é sabido que as crianças aprendem mais facilmente através da experiência do que através da transmissão de conhecimentos. Ou seja, as crianças têm mais facilidade em interiorizar conhecimento se forem elas a construí-lo. É, por isso, fundamental que o educador proporcione às crianças a possibilidade de resolução de problemas e de, através da brincadeira, jogos e experiências vivenciem novos conhecimentos. A brincadeira é, em muitos casos, a forma mais eficaz para as crianças experimentarem as suas ideias e teorias e solucionarem elas próprias os seus problemas sem necessitarem da ajuda do adulto.

Assim,

“a melhor maneira de levar as crianças a tornarem-se progressivamente melhores e mais inteligentes solucionadores de problemas é dar-lhes oportunidade de resolverem problemas que lhes interessem, ou seja, problemas que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo” (Hohmann & Weikart, 2004:23).

Como referem Hohmann e Weikart, a aprendizagem pela ação “é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (2004:22).

Em contexto de aprendizagem pela ação, os educadores têm a responsabilidade de oferecer às crianças diversos materiais para as crianças trabalharem uma vez que, como afirma Hohmann e Weikart, os educadores procuram “[...] assegurar que há oportunidades suficientes para as crianças realizarem escolhas e manipularem materiais” (2004:41). Deste modo, os materiais devem ser “potencialmente significativos: devem ter significado lógico (devem estar bem organizados, ter estrutura, ser aprendíveis) e quem aprende deve ter conhecimentos prévios [...] adequados” (Valadares e Moreira, 2009:117).

Na educação, é necessário ter em conta a sociedade em que a criança está inserida, uma vez que o meio envolvente, como é sabido, influencia o desenvolvimento e crescimento das crianças. Deste modo, vários são os modelos curriculares que promovem o envolvimento da família nas tarefas escolares dos seus educandos. A colaboração da família com o educador é de extrema importância uma vez que “o envolvimento e implicações das famílias e da comunidade quer para resolver problemas quotidianos de organização, quer para o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Oliveira-Formosinho, 1996:156).

É importante, para os educadores/professores, reconhecerem a importância que a influência da família é fundamental para o bom desenvolvimento da criança, uma vez que, “a família e a escola são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais que servirão de referência para as suas condutas” (Diogo, 1998:17). As O.C.E.P.E sustentam que a família e as instituições “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997:43).

Aos educadores/professores cabe, ainda a gestão do espaço educativo e das rotinas da sala de aula.

Segundo as O.C.E.P.E apresentadas pelo Ministério da Educação e de acordo com os princípios defendidos no Modelo Pedagógico adotado, neste caso o modelo High-Scope, a organização e a utilização do espaço resultam das intenções educativas e da dinâmica do grupo, tornando importante que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais presentes na sala, de modo a planejar e fundamentar a organização da mesma.

Para Oliveira-Formosinho o espaço é

“como um território organizado para a aprendizagem, um lugar de bem – estar, alegria e prazer. Procurou-se que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético e amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho, 2011:11 cit. Oliveira-Formosinho, 2007,2008).

Por essa razão, o educador deve ter sempre em atenção as necessidades e interesses do grupo, devendo organizar o espaço sala de acordo com estas. Torna-se, assim importante uma observação cuidada do espaço, para fazê-lo corresponder às necessidades do grupo, assim como os seus interesses.

A organização do espaço e das áreas é muito importante num ambiente de Jardim-de-infância, pois estes acabam por regular o trabalho assim como a brincadeira da criança. Esta deve sentir-se confortável e é nas áreas que existe um desenvolvimento global da criança quer a nível motor, quer afetivo e cognitivo.

A sala dos três anos da instituição encontra-se organizada em cinco áreas distintas: área da biblioteca; área da pintura; área dos jogos e das construções, área do cabeleireiro (casinha) e área da informática, organização típica do modelo High Scope.

“Esta organização da sala em áreas, para além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Oliveira-Formosinho, 1996:67). Como afirma Júlia Oliveira-Formosinho, “esta sala

permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (1996:68).

É importante referir que

“as crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos.” (Hohmann, Benet & Weikart,1984:51).

Esta organização do espaço, segundo Hohmann, Benet & Weikart, é importante porque

“afecta tudo o que a criança faz. Afecta o grau de actividade que pode atingir (...). Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais.” (1984:51)

“Estas áreas de trabalho ajudam as crianças a ver quais as opções possíveis, pois cada área apresenta um único conjunto de materiais e de oportunidades de trabalho” (Hohmann, Benet & Weikart,1984:51).

Ainda de acordo com a perspectiva adotada, a rotina diária ajuda a oferecer às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir. “Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann e Weikart, 2004:224).

Segundo Mary Hohmann, “a rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança. Assim, proporciona à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções” (ibidem). Numa conceção de educação centrada na criança, a rotina em jardim – de – infância deve ser flexível, uma vez que o educador tem que compreender que não pode calcular com exatidão aquilo que as crianças farão, ou como as decisões das crianças podem influenciar o dia – a – dia da sala.

Ao mesmo tempo, “a rotina diária proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses” (Hohmann et all, 2004:227). Durante o dia, existe um tempo dedicado a atividades livres, nas diversas áreas, onde as crianças podem brincar livremente, segundo os seus. No 1º CEB, também se estabelece rotinas, ainda que um pouco diferentes das que se encontra no pré-escolar. No 1º CEB, a rotina passa pela sequência de tempos letivos e pelas tarefas que se estabelecem no início de cada dia. Contudo, há autores que defendem que a conceção de rotina deveria ser exportada para o 1º CEB, uma vez que um espaço de acolhimento “quando bem explorado pelo adulto em interação com as

crianças, poderá proporcionar uma estrutura plurifacetada que permite a aprendizagem activa e a criatividade das crianças” (Bramão et all, 2006:25).

Aos educadores/professores cabe ainda a tarefa de adotar os modelos pedagógicos que mais se adequam aos grupos com os quais exerce sua ação pedagógica.

Para Oliveira-Formosinho, o modelo curricular “é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (1996:15). Segundo o mesmo autor, os modelos “explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças” (ibidem).

A postura teórica adotada pela equipa pedagógica, do pré-escolar, está de acordo com os princípios do Modelo Pedagógico High-Scope. Esta articulação é sobretudo visível no que diz respeito à organização do espaço e das rotinas (Ver Anexo 1 – “Reflexão do Espaço” e Anexo 2 – “Rotinas”) assim como na aprendizagem pela ação.

É através desta, que as crianças constroem conhecimento a partir do seu desejo e necessidade de aprender. “Através da aprendizagem pela acção – viver experiencias directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann e Weikart, 2004:5).

Neste modelo, as aprendizagens são feitas através de experiências – chave (“interacções criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann e Weikart, 2004:5)), uma vez que a criança é um ser que explora e coloca questões, de forma a dar resposta às suas necessidades e problemas. Deste modo, “a aprendizagem pela acção depende das interacções positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann e Weikart, 2004:6). Nesta abordagem os adultos têm o papel de orientar as crianças nas suas ações, estimulá-las em conversas e brincadeiras para promover uma evolução equilibradas das suas capacidades.

Um dos procedimentos defendidos pelo modelo High-Scope e que se tentou pôr em prática na sala dos 3 anos foi o processo “planear – fazer – rever”, onde as crianças participam ativamente na planificação e organização das atividades assim como na organização da sala. “A sequência planear – fazer – rever permite às crianças agir com intencionalidade e recriar as suas experiências mais memoráveis”

(Hohmann, 2004:246). Assim, as crianças procuram solucionar problemas com base na planificação e, após a concretizarem, propõem e avaliam para saber se o projeto foi bem-sucedido ou se, pelo contrário, têm que arranjar uma nova solução.

Procurou-se, ao longo dos meses, questionar sempre as crianças sobre aquilo que iam fazer, por que razões iam fazer e, no final, como tinham feito e se tinham aprendido alguma coisa com isso. Contudo, esta ação era mais visível no momento de brincadeira livre ou desenho, visto que o trabalho era planeado pela equipa pedagógica e, posteriormente, realizado com as crianças. A intenção era conseguir que as crianças planificassem uma atividade uma vez que planear estimula as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões e promove a autoconfiança das crianças e o seu sentido de controlo. Procurou-se que elas levassem a atividade planeada até ao fim e que posteriormente dissessem o que correu bem ou mal.

A fase do rever é a mais complicada de fazer com as crianças, uma vez que são muito pequenas e não estão habituadas a avaliar.

Interligado com o modelo High-Scope, está a metodologia de projeto, com o objetivo de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. Esta distingue-se dos modelos curriculares por se tratar de uma metodologia, tendo, deste modo, características individualizadas, que estão de acordo com o modelo adotado.

O trabalho de projeto é considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas ou, como afirma Katz e Chard, “um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico” (Katz e Chard, in Vasconcelos, 2012:10). A Metodologia de Projeto pode ainda ser considerada

“uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos in Vasconcelos, 2012:10).

Nesta metodologia, a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta é vista como sujeito e não como o resultado de uma sequência de aprendizagens. A intervenção parte assim dos interesses e intenções das crianças.

A DEFINIÇÃO DO TEMA é a primeira fase na escolha do projeto que se irá realizar. É nesta fase que as crianças têm a oportunidade de discutir, trocar ideias e chegar a acordo sobre a problemática a abordar. Como afirmam Kaltz e Chard, “um projecto pode ser iniciado com um objecto novo que faz a sua aparição na sala, numa história que é contada, uma situação-problema (...) as crianças partilham os saberes

(...) podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador” (Katz e Chard, in Vasconcelos, 1998:142).

A segunda fase do trabalho de projeto é a PLANIFICAÇÃO E LANÇAMENTO DO TRABALHO. Aqui a criança organiza o trabalho e identifica os materiais que vai necessitar para a próxima fase. A fase seguinte diz respeito à EXECUÇÃO do projeto. Nesta fase as crianças devem começar a pesquisar informação sobre o tema do seu projeto. Esta informação recolhida é registada e tratada de forma a recolher o essencial. Por último, deve haver uma AVALIAÇÃO/DIVULGAÇÃO do projeto. Esta fase é caracterizada pela síntese da informação recolhida e pela apresentação que é feita a elementos exteriores à sala.

Apesar de a escola ou jardim-de-infância, por norma, adotarem modelos curriculares, cabe ao educador/professor escolher a metodologia de ensino que melhor se adapta às crianças da turma e ao contexto em que se inserem, com vista a promover e estimular os processos de aprendizagem.

No que diz respeito ao 1º ciclo, é possível distinguir três tipos de pedagogias que ilustram a relação ensino-aprendizagem. Segundo Becker (2008), a pedagogia diretiva assenta na ideia que o ensino se faz com base na transmissão do conhecimento, do professor para o aluno. Para o professor, o aluno aprende apenas o que o professor ensinar. Segundo esta perspetiva, o aluno deve submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, copiar e repetir, quantas vezes forem necessárias, o que o professor transmitiu. “Nesta relação, o ensino e a aprendizagem são polos dicotômicos: o professor jamais aprenderá com os alunos e o aluno jamais ensinará”.

Segundo Hubert Hannoun, a teoria não-diretiva de Carl Rogers “trata-se, é certo, de uma apropriação de conhecimentos mas «de maneira significativa, experiencial, auto-apropriante»” (1976:58) Deste modo, não é o professor que deve transmitir o conhecimento ao aluno, mas deve ser o aluno que deve descobrir o que tem necessidade de aprender. Assim, é função do professor criar condições para tornar esse tipo de aprendizagens possíveis.

Para Becker (2008), a pedagogia relacional faz-se pela reflexão a partir das questões levantadas, quer pelos alunos, quer pelos professores, e de todo o conhecimento que daí advir. O resultado desta sala é a construção e a descoberta do novo.

Os docentes em exercício devem, ao longo da sua carreira e, mais especificamente, durante a sua prática, ter uma atitude reflexiva, da forma como lecionam e de como interagem, dentro e fora da sala de aula.

Knapp defende que a reflexão é importante pois permite “reviver e fazer a recaptura da experiência com o objectivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações” (Sá-Chaves, 2009:14). Defende, ainda, que este processo pode ter um sentido diferenciado face à posição do sujeito face à ação. (Sá-Chaves, 2009:14)

Idália Sá-Chaves afirma que, a reflexão feita *a posteriori* permite revelar aspetos que até então não tinham sido tidas em conta pelo educador, que obtendo nova informação, pode revisitar o acontecimento e apreciá-la de novo.

A autora defende que

“a reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão [...], quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de auto - distanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da acção e julgar-se como sujeito pensante no quadro, da meta-reflexão” (Sá-Chaves, 2009:14)

É assim pertinente, a utilização do portfólio reflexivo por parte dos educadores, na medida em que este procura responder à necessidade que o educador tem de refletir e de aprofundar conhecimentos sobre a relação ensino/aprendizagem.

Idália Sá-Chaves defende que, se um portfólio for bem estruturado e refletido, é possível contribuir para promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer ao nível metacognitivo, fundamentar os processos de reflexão sobre a ação, contribuir para a construção personalizada do conhecimento da ação educativa e avaliar os processos de auto e hetero avaliação. (Sá-Chaves, 2009:8)

É assim importante concluir que, o portfólio reflexivo permite aos profissionais refletirem sobre a prática de ensino, as suas limitações, dificuldades, aptidões e aspetos a melhorar.

Contudo, não é só o educador/professor que deve desenvolver uma atitude reflexiva. Também as crianças devem desenvolver uma atitude reflexiva, devidamente estimulada pelo educador/professor que permita “acompanhar os anseios de uma sociedade inter/pluri/multiculturalista” (Gonçalves, 2010:3).

Segundo Gonçalves, “um dos grandes desafios pedagógicos é a conquista da autonomia intelectual, tanto pessoal quanto coletiva” (ibidem). Segundo a mesma autora, um espaço reflexivo

“envolve a necessidade de um espaço educacional onde os participantes se sintam pertencentes à comunidade, onde possam debater ideias conjuntamente, construir sobre as ideias dos outros, pensar com autonomia, explorando alguns pressupostos e possam, também, trazer para as suas vidas a percepção do que é descobrir, inventar, analisar e criticar coletivamente” (ibidem).

Deste modo, o educador/professor está a cumprir uma das suas mais importantes funções: educar cidadãos ativos e reflexivos, para a sociedade atual.

II – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Serve o presente capítulo para apresentar o tipo de estudo levado a cabo durante o estágio, assim como os sujeitos em estudo, os instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha e análise de dados.

Para a execução deste estudo, foi necessário perceber qual o meio mais eficaz e adequado para recolher a informação necessária para a boa prática profissional. Assim, ao longo do estágio, foi adotada uma atitude de professor – investigador e, ao mesmo tempo, professor – reflexivo.

2.1 – Tipo de Estudo

Os estágios realizados em contexto de Educação Pré-Escolar e 1º CEB tiveram como grande objetivo proporcionar, aos alunos, experiência de prática pedagógica que tudo se assemelha à futura atividade profissional. Assim, o estágio permitiu dar a conhecer aos estagiários o modo como se forma a intervenção educativa, como esta deve ser planeada, organizada, praticada e avaliada, com intencionalidade, para permitir situações de aprendizagens significativas por parte das crianças.

Assim, o trabalho realizado recai sobre um tipo de estudo de natureza qualitativa uma vez que não se centra apenas no produto, mas sim em todo o processo até o atingir. Defende-se aqui que este tipo de abordagem é um trabalho mais adequado para investigação em educação, em que o mais importante não é o produto, mas sim o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Para além destes fatores, o estudo é de natureza qualitativa por se tratar de um estudo em que se pretende compreender o comportamento humano, neste caso das crianças sujeitas ao estudo, permitindo assim a sua interpretação e análise, e por o estudo ter sido feito com um número reduzido de intervenientes. Esta investigação é de carácter intensivo, uma vez que a recolha de dados foi feita com uma amostra em particular.

2.2 – Participantes da investigação

Este trabalho foi desenvolvido com recurso a um grupo de alunos da valência em Pré-Escolar e outro de 1º CEB. Em Pré-escolar, participaram na investigação vinte e quatro crianças – catorze rapazes e dez raparigas – com três anos feitos até 31 de Dezembro de 2012. As crianças habitam na área metropolitana do Porto e pertencem a famílias de classe média/alta. A maioria dos pais possui habilitações académicas ao nível do ensino superior (licenciaturas, mestrados, doutoramentos e MBA's).

No 1º CEB, participaram na investigação vinte e seis crianças – treze do sexo masculino e treze do sexo feminino – com 9 anos de idade (4º ano de escolaridade), completados até ao dia 31 de Dezembro de 2013. Tal como os participantes do Pré-Escolar, as crianças habitam na área metropolitana do Porto e pertencem a famílias de classe média/alta. A maioria dos pais possui habilitações académicas ao nível do ensino superior.

2.3 – Instrumentos e Procedimentos

Os instrumentos e as técnicas de estudo devem ser cuidadosamente recolhidas para assim facilitarem uma boa investigação. Num estudo exploratório, é possível utilizar vários métodos de observação e de recolha de dados, procurando recolher estes dados através de diferentes instrumentos de recolha de observação.

O método de recolha de informação mais utilizado nos estágios foi a observação, uma vez que “a observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008:87). Foi feita uma observação não direta e também uma observação direta, (observação não participante e participante).

No que diz respeito à observação indireta, foi realizada uma análise de conteúdo no momento de análise dos documentos de autonomia e gestão das instituições de ensino em que o estágio teve lugar, para um conhecimento mais aprofundado, assim como para a análise dos pressupostos teóricos que sustentam a prática educativa.

Foi também, utilizada a observação direta, enquanto observador participante uma vez que se trata de um método baseado na observação visual que o estagiário

realiza durante a investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998:196). Outra vezes, porém, esta observação direta foi de caráter não participante, quando se preencheram grelhas de observação das crianças, e sempre que se adotou uma postura de observador exterior à atividades que se estava a observar.

Assim, em contexto pré-escolar, na sequência deste método de recolha de informação, foram realizados registos de observação e registos de incidente crítico uma vez que, estes são breves descrições de comportamentos considerados importantes para serem observados e registados. Estes registos permitem conhecer melhor as crianças e assim adaptar a intervenção por parte do educador.

Também como fonte de recolha de dados, foram utilizadas as avaliações das atividades que permitem uma maior regulação das aprendizagens assim, como o seu ajuste às necessidades do grupo.

No decorrer do estágio em Educação Pré-Escolar, a realização do portfólio da criança permitiu verificar a importância que este representa na orientação da ação uma vez que os portfólios permitem à criança aumentar o seu autoconhecimento na medida em que “diz respeito à consciência do indivíduo sobre si mesmo, sobre os próprios sentimentos, interesses, utilizando as suas características como guias para a tomada de decisão” (Santos & Silva, 2007:77). Assim, com a evolução que a criança fez foi possível refletir sobre as competências que seriam importantes desenvolver.

O registo do projeto lúdico possibilita uma reflexão sobre as aprendizagens alcançadas pelas crianças assim como as que elas já tinham alcançado, na medida em que as atividades eram descritas tal e qual tinham sido realizadas, enumerando as competências trabalhadas e os comportamentos demonstrados pelas crianças. (Ver Anexo 3 – “Projeto Lúdico”).

Um outro instrumento que possibilitou a documentação de aprendizagens das crianças no âmbito do projeto lúdico foi a grelha de avaliação do projeto lúdico. (Ver Anexo 4 – “Grelha de Avaliação do Projeto”). Este instrumento permitiu não só avaliar as competências adquiridas pelas crianças assim como a fazer a avaliação da equipa pedagógica face ao desenvolvimento do projeto lúdico. Estes instrumentos permitiram assim uma constante adequação da ação à realidade em que se realizou a intervenção.

Um instrumento muito utilizado em ambos os estádios foi o registo fotográfico/vídeo. Estas “imagens registadas não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de serem convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas”

(Máximo-Esteves,2008:91). Este tipo de registo permite analisar, mais especificamente, as evidências das atividades realizadas, assim como de características dos alunos e estagiária, em contexto de aula que, só com a observação, não é possível ter em atenção.

Ainda assim, no contexto de 1º CEB, a observação foi também um fator essencial para a recolha de dados sobre os alunos. Tal como aconteceu no contexto de jardim-de-infância, os instrumentos utilizados na recolha de dados foram alvo de análise e reflexão, permitindo assim uma planificação mais adequada juntos dos grupos, com vista a proporcionar, às crianças, atividades que propiciem o seu desenvolvimentos pleno nas diferentes áreas de conteúdo/áreas curriculares e não disciplinares.

Assim, após serem conhecidos os conteúdos, as planificações eram feitas com vista ao desenvolvimento dos alunos. Após terem sido postas em prática, as atividades eram avaliadas pela estagiária. Estas avaliações eram realizadas de duas formas: se por um lado, havia uma avaliação feita através de reflexões, com base em conversas informais e formais com a professora cooperante e o par pedagógico, com vista a melhorar a prática educativa, por outro, era recorrente o preenchimento de grelhas de avaliação de atividades, preenchidas pelos alunos, permitindo à estagiária, obter um *feedback* dos alunos, para adaptar a prática. As atividades e as avaliações eram seguidas de reflexões semanais que a estagiária realizava, com vista de melhorar aspetos que considera importante, e que devem ser melhorados, em sala de aula, para proporcionar aos alunos a melhor formação possível (Ver Anexo 5 – “Reflexão Semanal”).

As orientações tutoriais foram um apoio essencial para o acompanhamento à prática pedagógica, uma vez que permitiram, à estagiária, obter um *feedback*, por parte da orientadora, das aulas observadas pela mesma. Este facto permitiu alterar certos comportamentos que a estagiária tinha em sala de aula, e assim, melhorar a sua prestação, sempre com vista a proporcionar às crianças aprendizagens significativas.

III - INTERVENÇÃO EDUCATIVA

a) Caracterização de Contextos

3.1.1) Caracterização da Instituição

Os estágios profissionalizantes em Educação Pré-escolar (instituição A) e 1º Ciclo do Ensino Básico (instituição B) decorreram numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) e numa instituição educativa da rede pública, respetivamente, que se inserem no distrito do Porto, num meio onde predomina uma população maioritariamente jovem.

A freguesia em que as instituições se inserem é hoje uma área residencial que contempla as memórias da agricultura. Sendo, a própria instituição A, detentora de uma grande área exterior, embora não haja qualquer tipo de cultivo. Assim, no meio envolvente das instituições, é possível encontrar hoje diversas atividades económicas, tais como, o comércio (boutiques, minimercados, mercearias, talhos, lojas de decoração, papelarias, etc.) e diversos serviços onde se destaca uma elevada quantidade de bares e restaurantes litorais, discotecas, bancos e empresas.

Na área do lazer/desporto podemos encontrar clubes de futebol, piscina, parques infantis e ciclovias.

Atualmente, a instituição A tem nove Educadoras de Infância, três Professores do 2º e 3º Ciclo, uma Educadora Social (apoio ao estudo) que desempenha funções de docência e uma Educadora de Infância a cumprir funções de Coordenação Pedagógica. A instituição não pode funcionar sem o pessoal não docente do qual fazem parte várias auxiliares de ação educativa, pessoal de cozinha e de limpeza, assim como pessoal administrativo.

O contexto onde a criança está inserida influencia a sua forma de estar, de ser e de agir. Assim, é importante conhecer o meio que as envolve fora da instituição.

Relativamente a serviços educativos, esta zona contempla duas creches, quatro jardins-de-infância, duas escolas de 1º CEB, sendo que uma é oficial e outra particular.

Na instituição B, a par da valência do 1º CEB, existe ainda a funcionar o Jardim-de-infância (JI).

A instituição B está instalada numa vivenda, com três pisos, tendo sido alargada com um edifício construído recentemente. Os três pisos comunicam entre si com escadas interiores, dispondo de várias salas de 1º ciclo e 3 de Jardim de Infância, uma sala de professores, uma sala de recursos, uma sala de fotocópias e impressões, uma biblioteca e mediateca. No espaço exterior é possível encontrar um recreio, remodelado recentemente. Da instituição faz parte, ainda, um recinto coberto que sofreu obras recentemente.

As salas têm um equipamento funcional, moderno e destinado para as crianças desta faixa etária, assim como arrumações para os materiais necessários às aulas. A sala onde decorreu está disposta em “U”, com quatro mesas no meio. Todas as salas têm acesso ao exterior e grandes janelas que proporcionam grande luminosidade às salas de aula.

A nível de espaços verdes, as instituições podem usufruir de jardins tipicamente urbanos, sendo o mais conhecido o Parque da Cidade. Na proximidade das instituições, ainda é possível encontrar a Fundação de Serralves e a Fundação Cupertino de Miranda, que representa uma mais-valia para os alunos, servindo de motivação para estudar e aprender.

Para efetuar a caracterização da realidade das duas instituições, recorreu-se à análise dos seguintes documentos reguladores da atividade da instituição: Projeto Educativo (PE), Plano Anual de Atividades (PAA) e Regulamento Interno (RI).

Entende-se por Projeto Educativo o

“ [...]documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (ME, Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3º)

Por outras palavras, é o documento regulador de toda a atividade do Centro Educativo, assim como as suas práticas. Este pretende definir uma linha de ação para a instituição, identificando o centro educativo e seus atributos e nomeando um conjunto de metas a atingir para o período de tempo que é estipulado. O PE da instituição está organizado em duas partes sendo que, a primeira, analisa o contexto em que é realizada a ação como a caracterização do meio. Ao mesmo tempo, a segunda, faz uma análise dos conteúdos curriculares, definindo o conceito de educação, criança, modelo pedagógico e define as opções educativas assim como determina os objetivos do centro, comunidade e equipa educativa.

O Regulamento Interno é o

“[...]documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e

dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (ME, Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3º).

O RI da instituição A tem como fim definir “as principais normas genéricas de funcionamento interno do Centro Social e Paroquial [...] quanto à sua organização, às valências, aos utentes, às famílias e aos funcionários” (in Regulamento Interno EPE). Ao mesmo tempo, o RI da instituição B define “o regime de funcionamento do Agrupamento, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e serviços de apoio educativo bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (in Regulamento Interno 1º CEB).

Foi ainda fornecido pela educadora cooperante, da instituição A o Projeto Curricular de Grupo (PCG). Neste documento, estão definidas as intenções pedagógicas da educadora, encontrando-se divididas em áreas de conteúdo, para uma mais fácil compreensão dos seus domínios. Após a análise deste documento, é notório que a educadora as elaborou em concordância com as metas e orientações definidas para a faixa etária do grupo e com as características do grupo.

Na área da formação pessoal e social constam intenções como estimular o desenvolvimento da autonomia e da consciência do “EU”. Promover a auto estima, incentivar a troca e partilha de saberes, cultivar o respeito pelo outro, o espírito solidário e de partilha e incentivar o espírito crítico são outras intenções que constam nesta área.

Relativamente à área das expressões e comunicação foi definido pela educadora estimular a criatividade, diversificar formas de expressão e representação como instrumento de comunicação e relação e, também, estimular e desenvolver a motricidade fina e grossa.

No que diz respeito à área do conhecimento do mundo, a educadora propõe desenvolver nas crianças regras de convivência democrática, identificar elementos da natureza, entre outros.

No domínio referente à linguagem oral e abordagem à escrita, procurou-se desenvolver no grupo a participação nas conversas em grande e pequeno grupo espontaneamente, a invenção de histórias e a formulação de perguntas e respostas.

No que diz respeito ao domínio da matemática, propõe-se fazer seriações, identificar tamanhos, completar sequências simples, reconhecer quantidades, medir e pesar.

No 1º CEB, a estagiária e professora cooperante têm de se guiar pelas novas metas de aprendizagem, introduzidas no ano letivo de 2013/2014, na área curricular de português e o programa de matemática e estudo do meio.

Deste modo, o MEC define que, no final deste ciclo de ensino e mais concretamente, no final deste ano letivo, na disciplina de português, a turma do 4º ano deve ser capaz de produzir um discurso com correção linguística e para vários fins, ler textos diversos, organizar as ideias do texto e relacioná-las com temas anteriormente estudados. Ao nível da escrita, os alunos devem ser capazes de organizar, corretamente, as ideias de um texto e redigi-los corretamente, assim como escrever diversos tipos de texto. No que diz respeito à área curricular de matemática os alunos devem ser capazes de conhecer conceitos matemáticos e os seus procedimentos básicos, devem ser capazes de compreender a matemática e as suas diversas representações, devem ser capazes de expressar as suas ideias e entender as dos outros e resolver problemas que lhes sejam colocados. Ao nível do estudo do meio, os alunos devem ser capazes de conhecer o seu corpo, assim como de cuidados a ter com o mesmo, devem ser capazes de conhecer o passado nacional e os símbolos nacionais, devem ser capazes de reconhecer os diferentes ambientes físicos, assim como os astros, devem ser capazes de identificar Portugal na europa e no mundo, assim como identificar o que constitui Portugal. Por fim, devem ser capazes de realizar experiências e saber as principais atividades produtivas nacionais.

3.1.2) Caraterização das famílias e crianças

a) Caraterização das famílias

De forma a ser elaborada uma caraterização socioeconómica e social das famílias foi realizada uma análise das fichas de acolhimento da instituição A, que são preenchidas pelas famílias na altura da entrada dos seus filhos na instituição, de forma a dar a conhecer os interesses dos filhos, assim como algumas informações importantes, assim como o PCG. Para análise da turma da instituição B, foi utilizado o Projeto Curricular de Turma (PCT).

Considera-se assim importante proceder ao levantamento de dados que correspondem: à idade dos pais, tipo de habitações, habilitações literárias dos pais assim como as suas profissões e a área de residência. A partir destes indicadores é possível retirar diversas conclusões que permitem compreender a realidade que envolve o grupo de crianças e que rege a forma como agem e se relacionam.

No que diz respeito às famílias das crianças da instituição A, a análise dos documentos permitiu delimitar a idade dos pais das crianças do grupo dos três anos,

entre os 30 e os 45 anos, sendo que a idade predominante se localiza entre os 30 e os 35 anos. Por seu lado, os pais dos alunos da instituição B têm idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos, sendo a faixa etária dos 30 aos 40 anos a mais predominante. É de ressaltar que os pais têm idades superiores às idades das mães.

No que diz respeito ao tipo de habitação das crianças da instituição A, foi possível verificar que a maioria das crianças vive em apartamentos, e que só quatro crianças vivem em moradias. Não há referência ao tipo de habitação das crianças da instituição B.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais das crianças que pertencem à sala da instituição A, é possível afirmar que, à exceção de dois pais (um pai e uma mãe), todos os pais possuem um grau de ensino superior, contemplando licenciaturas, bacharelados, mestrados, pós-graduações e MBA's. O mesmo acontece com os pais das crianças da instituição B que possuem formação superior, à exceção de 19% das mães e dos pais que possuem o 12º ano.

Foi possível verificar que, à exceção de três mães, todos os pais das crianças da instituição A se encontram empregados e a maioria exerce profissões pertencentes aos quadros superiores da Administração Pública, Dirigentes, e quadros superiores de empresa e profissões intelectuais e científicas. Os restantes pais exercem profissões de administrativos ou similares e técnicos profissionais de nível intermédio. No que diz respeito às mães dos alunos da instituição B, 65% estão efetivas nas empresas, apesar das 19% que se encontram desempregadas. A restante percentagem diz respeito a mães que trabalham por conta própria ou têm contratos a prazo. Relativamente aos pais, 69% encontram-se efetivo e 8 % com contrato a prazo. Ao contrário das mães, nenhum pai está desempregado, contudo 4% dos pais encontram-se reformados.

No que diz respeito ao local de residência, foi possível constatar que a maioria das crianças vive na proximidade do Jardim-de-infância e que as restantes crianças vivem na zona do grande Porto. No 1º CEB, as crianças também moram perto da instituição, 42% delas a menos de 10 minutos e 46% a menos de 20 minutos da instituição.

c) Caracterização teórico-real dos grupos

“Observar é com grande probabilidade o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (Parente, 2002:168) (Ver Anexo 6 – “A Observação como Prática Avaliativa”).

Para a caracterização do grupo de 3 anos foi usada a fundamentação teórica do livro “ O Mundo da Criança”, de Diane E. Papalia et all, comparando com as características reais do grupo através da observação durante o estágio. O grupo dos 3 anos é constituído por vinte e quatro crianças, sendo predominante o sexo masculino (14 rapazes e 10 raparigas). A maioria das crianças encontram-se com 3 anos mas algumas já completaram os 4 anos de idade.

No que diz respeito à caracterização do grupo no domínio cognitivo, Piaget (Papalia et all, 2001) defende que as crianças aos 3 anos de idade encontram-se no estágio Pré-operatório. Piaget afirma que neste estágio estas desenvolvem um sistema de representações e usam símbolos para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio. Como foi possível observar, as crianças nas suas brincadeiras, recorrem muitas vezes à imitação, ou seja, imitam, por vezes, o adulto e os seus colegas nas atividades do dia – a – dia. Por exemplo, na área da casinha, que está transformado em cabeleireiro, é possível assistir ao “faz de conta” em que as crianças imitam o que vêm quando vão ao cabeleireiro cortar o cabelo ou a acompanhar os pais.

No que diz respeito à função simbólica, esta começa a ser visível no grupo, através dos jogos, das brincadeiras e das situações em que a criança aprende brincando. É notória a curiosidade e a vontade de aprender coisas novas neste grupo. O nível de concentração e interesse é notório no momento em que estamos a transmitir conhecimento, contar histórias, ensinar músicas e novos jogos em expressão motora. Muitas vezes são as próprias crianças e pais que demonstram esta vontade de aprender levando temas, livros, musicas, etc.

Em relação ao domínio da linguagem, todas as crianças conseguem estabelecer um diálogo. No entanto, têm níveis diferentes de linguagem. Enquanto umas se expressam corretamente, usando um vocabulário rico, outras têm mais dificuldade em pronunciar corretamente as palavras, por vezes até gaguejando.

Acontece também, que algumas crianças que, tanta é a vontade de partilharem os seus saberes e as suas vivências diárias, sobrepõem temas de conversas, tornando-as confusas.

Relativamente ao desenvolvimento motor, “as crianças entre os 3 e os 6 anos de idade fazem grandes progressos nas competências motoras – tanto as competências motoras grossas, como correr ou saltar, como as competências motoras finas, como abotoar e desenhar” (Papalia et all, 2001:286).

O grupo movimenta-se de forma livre, executando movimentos globais com precisão. Andam, correm, saltam de pés juntos. Já têm noção de que diferentes partes do corpo executam diferentes movimentos e têm diferentes funções.

No que diz respeito à motricidade fina, as crianças já desenham e pintam, contudo algumas crianças ainda fazem desenhos com base em “gatafunhos”, quando não orientados, caso contrário já fazem o corpo humano característico desta idade (cabeça, tronco, membros).

O egocentrismo, nesta fase, já começa a deixar de existir uma vez que as crianças interagem umas com as outras de uma forma positiva, começando assim a partilhar os objetos da sala com os colegas. No entanto é importante referir que nem todas as crianças se encontram no mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, existindo assim casos em que o comportamento egocêntrico ainda predomina – por exemplo: o não querer emprestar os brinquedos aos colegas ou não deixar que certos colegas brinquem com eles.

A autonomia deste grupo é já visível. Todas as crianças do grupo já se conseguem despir sozinhas, agrupar a sua roupa, limpar o nariz, comer sozinhos, apesar de alguns demorarem muito a comer e ser necessário dar-lhes a sopa e a comida, e fazer recados simples como ir buscar bolachas à cozinha, devolver o que se pediu emprestado a outras salas, ou até mostrar trabalhos a outras salas sozinhos. Apesar da sua autonomia, na sala existem ainda três crianças que usam fralda na hora da sesta (Ver Anexo 7 – “Caraterização do Grupo”).

Por sua vez, a turma do 4º ano é constituída por vinte e seis crianças, sendo treze do sexo masculino e treze do sexo feminino. A maioria das crianças encontra-se com 9 anos de idade, encontrando-se no estágio operatório – concreto.

Através da observação realizada, é possível afirmar que a turma do 4º ano tem um nível de aprendizagem bastante satisfatório, estando o seu ritmo de aprendizagem de acordo com o esperado para a faixa etária.

No entanto, é de ressaltar um aluno que vai começar a ser acompanhado pela Professora de Educação Especial, tendo sido assinalado como tendo dislexia, uma vez que, desde que entrou para a turma, no 2º ano, apresenta sinais evidentes de “disortografia com supressão de vogais e sílabas assim como trocas fonéticas” (in PCT

da instituição B). Ainda assim, o aluno não apresenta qualquer dificuldade na disciplina de matemática, “revelando possuir competências básicas semelhantes à dos colegas de turma” (ibidem).

À exceção deste aluno, os restantes elementos da turma são participativos e interessados, nas diferentes áreas disciplinares, não apresentando nenhum problema específico preocupante, no que diz respeito às competências de aprendizagem.

No entanto, alguns alunos apresentam dificuldade na leitura dos textos, mas não na sua interpretação. Ao nível do vocabulário, os alunos mostram conseguir decifrar significados através do contexto em que a palavra se insere. A par destas informações, foi possível observar que os alunos têm muita facilidade na elaboração de textos escritos, para além de possuírem uma enorme imaginação.

No que concerne à disciplina de matemática, os alunos apresentam um raciocínio lógico bastante satisfatório, não apresentando grandes dificuldades nos exercícios que lhes são propostos. A par disto, alguns alunos apresentam alguma dificuldade na dedução e no raciocínio abstrato, não sendo capazes de efetuar cálculos simples mentais. Assim, é importante estimular esta tarefa nos alunos.

De ressaltar é o facto de os alunos terem uma enorme apetência para o desenho, mostrando grande criatividade e brio na apresentação dos mesmos. É possível observar que os alunos têm um gosto especial por ilustrar todas as atividades que realizam, nomeadamente os textos que são lecionados.

Ao nível do Estudo do Meio, a maioria dos alunos mostra grande interesse em História e em tudo que lhes seja apresentado de novo.

Ao nível social e afetivo, os alunos mostram grande cumplicidade entre eles. Contudo, foi possível observar que, ainda assim, existem vários grupos, sendo os rapazes mais unidos do que as raparigas. Apesar disto, registaram-se alguns casos de desentendimentos entre os rapazes da turma.

Em contexto de sala de aula, grande parte dos alunos mostram uma atitude atenta e de interesse. Contudo, existem alguns elementos muito faladores e que estão constantemente distraídos, perturbando o funcionamento da aula e a sua aprendizagem. Por esta razão, é necessário criar atividades que os deixem motivados. É também importante referir, que a maioria dos alunos tem um ritmo lento quando realizam as atividades, o que traduz no incumprimento do prazo estabelecido na planificação. Este é um aspeto muito importante e que tem de ser melhorado, uma vez que os alunos terão, no final do ano, uma prova nacional em que o tempo é limitado e, se este aspeto não for trabalhado, terão muita dificuldade em realizar a prova. Assim,

é necessário estabelecer uma estratégia que os motive e que os faça respeitar o tempo pretendido para as atividades.

b) Intervenção nos contextos

Para sustentar uma boa prática profissional, o educador/professor deve ter em consideração quatro ações essenciais, que se apresentam cíclicas e relacionadas entre si: observar/preparar, planear/planificar, agir/intervir e avaliar. Ao longo do processo, é possível verificar que estes processos não podem ser aplicados individualmente, uma vez que observamos para diagnosticar e avaliar, planificamos para estipular objetivos e estratégias que melhor se adaptam ao grupo/turma e avaliamos de forma a saber se os objetivos foram alcançados.

Observar /Preparar

“A observação é uma trajetória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projecto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes [...], desenvolvendo neles uma atitude investigadora” (Parente, 2002:168).

O educador observa não só para planificar, mas também para diagnosticar e avaliar a sua intervenção, assim como as aprendizagens das crianças, uma vez que a “observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008:87).

A primeira necessidade sentida relacionou-se com o conhecimento, não só da dinâmica das instituições, mas também das crianças que faziam parte dos grupos em que ocorreram as intervenções. Assim, de forma a conhecer melhor as instituições e o grupo/turma, procedeu-se à análise dos documentos que regulam a instituição uma vez que é importante que, quando se quer fazer parte de uma equipa educativa, dentro de uma instituição, é importante ter conhecimento sobre os princípios por que se regem, para que seja possível ir ao seu encontro, assim como se sentiu necessidade de perceber os contextos sócio familiares de onde provinham as crianças dos dois grupos.

Uma outra necessidade sentida, mais claramente, diz respeito ao conhecimento do grupo de pré-escolar e da turma do 1º CEB. Assim, a observação

permitiu um maior conhecimento do grupo ao nível cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo, permitindo adequar a intervenção ao grupo de crianças e às crianças, individualmente.

A título de exemplo, após algumas semanas de observação, em, contexto pré-escolar, foi possível identificar uma criança com um nível de desenvolvimento sócio afetivo baixo, uma criança com um nível de desenvolvimento cognitivo mais baixo que os restantes colegas e uma criança com um nível de desenvolvimento elevado. No que diz respeito à turma de 1º CEB, através das observações diárias, foi possível constatar que a turma tem uma enorme dificuldade em interpretar problemas matemáticos e a resolvê-los sem auxílio da equipa pedagógica, levando a estagiária a pensar em estratégias para combater esta dificuldade.

Deste modo, a observação e preparação das atividades/aulas, é essencial, visto que permitiu refletir sobre o tipo de estratégias a utilizar e que atividades realizar para, deste modo, potencializar a aprendizagem das crianças, para cada uma delas, de forma a desenvolver as capacidades que estão em falta nas crianças e, ao mesmo tempo, estimular as crianças que estão mais desenvolvidas para que não desmotive nas atividades em grupo, conduzindo-as à excelência.

Comparando a observação realizada, em ambas as valências, a observação em campo era difícil de realizar devido ao constante acompanhamento, por parte da estagiária, ao grupo/turma. Esta aproveitava para fazer os registos em todos os intervalos que tivesse, para que nada ficasse esquecido e para que a prática que levou a cabo fosse ao encontro das necessidades individuais e coletivas das crianças. Contudo, ao longo do estágio, a estagiária acabou por utilizar um pequeno bloco de notas, que a acompanhava no bolso, junto a uma máquina fotográfica, para que as notas fossem tiradas no momento.

Ainda assim, a observação em contexto de 1º CEB é mais fácil de realizar, uma vez que a estagiária contou com o auxílio do par pedagógico, para observar mais atentamente enquanto lecionava e para realizar os registos fotográficos.

No que diz respeito ao tipo de observação, realizada pela estagiária, considera-se que se trata de uma observação participante, uma vez que a estagiária sempre participou no dia-a-dia dos grupos. Para a observação, a estagiária privilegiou o recurso a instrumentos de recolha de dados como as grelhas de observação e os registos diários ou de incidente crítico, nomeadamente registos fotográficos e de vídeo. Os registos foram utilizados para registar as necessidades e evoluções das crianças, assim como comportamentos destas, considerados importantes para a

estagiária, como por exemplo comentários das crianças ou comportamentos positivos e negativos.

Os registos fotográficos e/ou vídeos permitiram um registo mais detalhado e preciso de atividades realizadas pelas crianças que, posteriormente, eram alvo de análise e que permitiam adequar a prática educativa às necessidades e motivações das crianças, como referido no capítulo anterior.

Planear/Planificar

“Um professor quando planeia a aula deve ter em consideração três aspectos: 1. Os conteúdos que irá trabalhar [...]; 2. Com quem vai trabalhar, ou seja, o público-alvo; 3. Como vai trabalhar os conteúdos: quais as estratégias mais adequadas em função das respostas às duas questões anteriores” (Cardos, 2013:147).

Para melhor organizar as atividades levadas a cabo durante o estágio, semanalmente eram realizadas planificações semanais, sempre tendo em conta as motivações, necessidades e interesses das crianças.

Para o contexto pré-escolar, as planificações eram elaboradas em forma de rede, com referência às áreas de conteúdo trabalhadas, assim como as metas que era pretendido desenvolver. Como a sala dos 3 anos, para a qual a estagiária entrou, não tinha uma planificação formal esta optou por fazer da forma como se sentia mais à vontade. Assim, a escolha recaiu sobre a planificação em rede uma vez que proporciona uma leitura mais imediata do que foi desenvolvido e, ao mesmo tempo, do que precisa de ser trabalhado, mostrando mais claramente a evolução do projeto. Esta planificação era de fácil leitura uma vez que em cada tarefa mostrava a área curricular que estava a ser desenvolvida, ao mesmo tempo que estabelecíamos as metas que nos propúnhamos a desenvolver nessa semana e com as atividades propostas (Ver anexo 8 – “Planificação Semanal - EPE”).

No que diz respeito às planificações, realizadas em contexto do 1º CEB, a estagiária realizou dois tipos de planificações diferentes. No início do estágio, a estagiária realizava as planificações em grelha, uma por atividade e área de conteúdo, que apresentavam a área curricular, o número de alunos que participavam nas atividades, os objetivos que pretendia alcançar com a atividade, a descrição das atividades a serem realizadas, a duração e materiais necessários para a realização das atividades e a avaliação das mesmas. Estas planificações continham, ainda, um

guião da atividade, com a atividade descrita mais detalhadamente (Ver Anexo 9 – “Planificação em grelha - 1º CEB”).

Contudo, no final do estágio, a estagiária foi desafiada a alterar a planificação semanal que realizava. O conteúdo e as planificações e os itens a clarificar eram semelhantes à planificação realizada anteriormente, tendo sido acrescentado o ponto dos conceitos que transitavam anteriormente. A estagiária considerou importante este ponto na planificação uma vez que alguns conteúdos programáticos tinham uma sequencialidade, e era importante saber o que tinha sido lecionado na aula anterior (Ver Anexo 10 – “Planificação por tema - 1º CEB”).

Para a realização das planificações, em contexto pré-escolar, a estagiária reunia-se, semanalmente, a Educadora. No que diz respeito ao 1º CEB, a estagiária contou com o apoio da professora cooperante e com o par pedagógico, para realizar as mesmas.

Deste modo, para que a planificação fosse sustentada recorreu-se a documentos que apoiam a gestão do currículo, nomeadamente documentos do MEC, assim como documentos fornecidos pela Instituição de ensino. Ainda assim, apesar do recurso a estes documentos, o currículo emergente e as necessidades e interesses das crianças eram mais tidos em consideração. Ao mesmo tempo, na valência de 1º CEB, para além de se basearem nos documentos do MEC e nos interesses das crianças, a estagiária tinha como referência a planificação mensal, que definia os conteúdos a abordar e as competências a alcançar todos os meses.

Assim, em ambas as valências, os interesses das crianças e as suas necessidades foram os pontos que regeram a prática pedagógica e, por conseguinte, a planificação das atividades. É assim importante que a planificação seja realizada de acordo com o grupo e com cada aluno em particular, uma vez que é para elas que a intervenção se destina. Por essa razão, o educador/professor deve procurar, nas crianças, a base para planificar a sua intervenção partindo dos seus interesses, motivações e saberes já adquiridos, tornando a observação fundamental neste processo. Ainda assim, no 1º CEB, é necessário ter mais em atenção os conteúdos programáticos.

Como já referido anteriormente, os interesses e as necessidades das crianças são o ponto de partida para a planificação. Exemplos destas situações, em contexto pré-escolar, são as atividades desenvolvidas relacionadas com o projeto do corpo humano, onde as atividades desenvolvidas permitiram o desenvolvimento de diversas competências, em diferentes áreas de conteúdo (Ver Anexo 3 – Projeto Lúdico). Por

seu lado, e como supramencionado, na valência de 1º CEB, a estagiária teve de se guiar pelos conteúdos programáticos que diziam respeito ao 4º ano de escolaridade, nunca deixando de procurar atividades que motivassem os alunos.

Como suprarreferido, no 1º CEB é necessário o professor ter em atenção as metas de aprendizagem e os programas definidos para cada ano de ensino, pelo MEC. Contudo, não é possível os professores guiarem-se só por estas diretrizes. Por esse motivo, a estagiária procurou realizar atividades que motivassem os alunos para a aprendizagem, nunca descorando as reais necessidades e motivações das crianças. Deste modo, a estagiária pôde observar que os alunos demonstraram grande interesse na área curricular de Estudo do Meio, nomeadamente em História. Este facto pôde ser comprovado pelo interesse dos alunos em querer saber mais, durante as aulas, e com o facto de os alunos levarem diversos materiais para as mesmas. Ao mesmo tempo, a estagiária vinha a observar que os alunos tinham alguma dificuldade na interpretação de textos. Portanto, a estagiária procurou, através de um tema motivador para os alunos, como é a história de Portugal, apresentar um texto em que contivesse informações importantes, que os levasse a retirar as informações mais importantes do texto e assim, construir conhecimento. Deste modo, a estagiária procurou, como defende Alan Haigh (2010) dar uma estrutura à aula, estando sempre presente, nas aulas, um início (ou introdução), um meio, que contém o objetivo de ensino e um fim, que pode passar por um resumo da aula, ou avaliação dos conteúdos. A título de exemplo, na aula destinada ao ensino da “Pele” a estagiária introduziu o tema com um pequeno jogo em que os alunos tinham de adivinhar o que continha cada saco, apenas pelo tato (função da pele). A partir daí, os alunos chegaram às diferentes funções da pele e à sua constituição (objetivos da aula).

No que diz respeito às necessidades das crianças, todas as crianças têm ritmos diferentes, por essa razão e devido às especificidades das metodologias, a planificação deve ter um carácter flexível, uma vez que se deve adaptar a situações não programadas. Como afirma Zabalza, “poucos são os que defendem modelos de planificação rígidos e prescritos em que tudo é previsto, restando pouca margem para o imprevisto [...] porque, cedo ou tarde, a própria dinâmica imprevisível do grupo turma acabará por impor-se” (1992:55). Esta flexibilidade deve ser adotada quando surgem imprevistos, dependendo da necessidade de adiar ou antecipar as atividades, ou até mesmo fazer alguma atividade que não estava planeada. Por diversas vezes, a estagiária sentiu necessidade de prolongar a atividade por estar a ser um bom momento de aprendizagem ou por sentir que os alunos necessitam de mais tempo

para completar as atividades. Ao mesmo tempo, também sentiu a necessidade de encurtar ou passar para outro dia as atividades por considerar que os alunos já não se encontravam atentos, logo não faziam nenhuma aprendizagem significativa.

Agir/Intervir

A intervenção pedagógica é o objetivo de qualquer profissional de educação que reflete e que investiga com o objetivo de otimizar a sua ação.

Nas valências de pré-escolar e 1º CEB a ação educativa, da estagiária, caracterizou-se pela utilização de estratégias como o reforço positivo e o elogio, a construção ativa do conhecimento, a cooperação, a motivação, o diálogo, o questionamento e a diferenciação pedagógica.

Na sala dos 3 anos, onde se realizou o estágio de Pré-escolar, uma das metodologias de trabalho adotadas foi a metodologia de Projeto. Aquando do início do estágio, iniciou-se também um novo projeto na sala – “O Corpo Humano”. O fato de só em Fevereiro se estar a iniciar o projeto, foi uma mais-valia para a estagiária, uma vez que pôde acompanhar o desenrolar do projeto desde o início. Contudo, ao mesmo tempo, o facto de o projeto ter iniciado sem a estagiária conhecer bem o grupo e os seus interesses e motivações, levou a que a ação educativa sofresse várias alterações ao longo do tempo, de acordo com o conhecimento que se foi adquirindo do grupo.

A ação educativa, face ao grupo de 3 anos, caracterizou-se pela utilização da comunicação com as crianças e entre as crianças como ferramenta privilegiada da ação, assim como a construção ativa do conhecimento e a cooperação entre as crianças para a realização do projeto.

Durante o período de estágio, a comunicação foi extremamente valorizada uma vez que eram reservados, ao longo do dia, vários momentos de partilha pois a comunicação é um momento de aquisição de competências e, ao mesmo tempo, promove o desenvolvimento da linguagem e o desenvolvimento da relação entre as crianças.

A construção ativa do conhecimento permite um maior interesse na aquisição do conhecimento, por parte das crianças, uma vez que passa por uma aprendizagem construída por eles e não transmitida. Aqui foi solicitada, por diversas vezes a resolução de problemas, por parte das crianças, de situações referentes ao projeto lúdico. Em simultâneo era pedido às crianças que partilhassem o seu ponto de vista sobre variados assuntos, destacando as intervenções corretas e corrigindo as erradas.

O envolvimento parental foi parte fundamental da prática educativa, uma vez que permitiu verificar que esta prática proporciona um maior e melhor desenvolvimento das crianças, assim como desperta nas crianças uma motivação extra.

No que diz respeito ao envolvimento parental das crianças do 1º CEB, este foi apenas verificado e solicitado na ajuda à realização de pequenos trabalhos e de pesquisa. Foi ainda verificado que, na maioria da turma, os pais e avós têm grande disponibilidade e interesse para ajudarem as crianças na realização dos trabalhos de casa. No contexto do pré-escolar, o envolvimento foi mais significativo, embora nem sempre tenha sido positivo. Por exemplo, o facto de os pais entrarem na sala sem obedecer a regras foi sentido como prejudicial, uma vez que interrompiam as atividades constantemente. No entanto este envolvimento também teve aspetos que se consideram positivos. Aos pais, foram enviados pequenos textos, poemas ou mensagens que dão conta do que estava a ser feito em sala e de celebrações que são feitas na Instituição. Os pais foram ainda convidados, ou então recebidos na sala durante 30 minutos para fazerem alguma atividade com as crianças, como contar histórias, fazer uma sessão de culinária, etc. Ao longo dos meses de estágio, foi possível verificar que os pais são motivados a irem à sala, a levarem livros e jogos, e a irem à sala fazer atividades com as crianças. Ao mesmo tempo existe uma motivação por parte dos pais. Por diversas vezes aconteceu os pais levarem livros e perguntarem se a Educadora acha apropriado para o/a pai/mãe ir fazer uma atividade. A maioria das vezes que os pais vão à sala, não é uma imposição da Educadora, pelo contrário, são os pais que perguntam se podem ir.

Isto é possível, em grande medida, devido ao carácter da instituição. Sendo uma IPSS, a ligação escola-família é facilitada devido ao facto de a instituição ser bastante autónoma face ao poder do estado, o que permite uma descentralização, “no sentido de aumentar laços entre a escola e a comunidade que ela serve” (Homem, 2002:42).

Quase no final do projeto, e de forma a envolver os pais no projeto, foi pedido para trazerem pesquisas sobre o que há dentro do nosso corpo. Os pais foram muito recetivos a este pedido e na segunda-feira seguinte, muitas crianças trouxeram livros, pesquisas, um esqueleto com os órgãos, um esqueleto feito com massas e jogos. Quando foi pedido às crianças que explicassem o que fizeram, todos eles sabiam o nome dos órgãos que estavam na imagem, ou sabiam partes que estavam no livro e/ou nas pesquisas. Este facto leva a concluir que os pais trabalharam em cooperação

com os filhos, não se limitando a fazer as pesquisas, ou os trabalhos e a entregar na escola (Ver Anexo 11 – “Reflexão Envolvimento Parental”).

O que também foi observado e considerado muito importante foi o facto de as crianças terem ficado mais motivadas e interessadas ao ouvirem os colegas a falarem sobre o que tinham feito com os pais. Via-se que as crianças estavam orgulhosas do que tinham feito em casa. Isto leva a acreditar o quão importante é realmente esta participação dos pais na ajuda à elaboração dos trabalhos e na participação da vida escolar dos filhos.

No contexto do 1º CEB, a intervenção era feita de quinze em quinze dias, uma vez que era uma intervenção intercalada com a do par pedagógico. Cada intervenção era iniciada com a escrita do sumário, no quadro, onde os alunos sabiam o que iriam realizar em cada dia de trabalho. Após a escrita do sumário, dava-se início às atividades.

Um das grandes dificuldades sentidas pela estagiária era a gestão do tempo despendido, pelos alunos, para a concretização de qualquer atividade. Se, por um lado, o professor deve respeitar o ritmo de aprendizagem e de trabalho dos alunos, a verdade é que, no 4º ano, os alunos têm exame final, com tempo estipulado para a sua concretização. Por esse motivo, a estagiária procurou estabelecer limite de tempo à realização de vários exercícios.

Um outro problema detetado, pela estagiária, foi o facto de os alunos não saberem trabalhar em grupo. Por essa razão, a estagiária procurou realizar várias atividades em que os alunos trabalhassem em pares e colaborassem entre eles. Para que tal fosse possível, foi necessário estabelecer algumas regras para realizar um bom trabalho de grupo.

Ao longo da intervenção, a estagiária observou que a História de Portugal suscitava grande interesse por parte dos alunos, levando-os a trazerem vários livros sobre o assunto, vários livros com lendas, mapas com as rotas, feitas pelos portugueses, nos descobrimentos, entre outros materiais relacionados com o tema. Aqui, a estagiária teve o problema de gerir o que seria mostrado no tempo estipulado para a atividade, uma vez que todos queriam participar e mostrar os materiais que tinham trazido. Deste modo, a estagiária combinou com eles mostrar e ler algumas histórias e lendas no final do dia. Ao mesmo tempo, aproveitou um material, trazido por um aluno, com os reis das diferentes dinastias portuguesas, para completar o friso que estavam a realizar.

O facto de os alunos trazerem materiais espontaneamente, é um indicador, para o professor, da motivação e do interesse dos mesmos pelo tema que está a lecionar.

Avaliar

Para Maria do Céu Roldão, avaliar é “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorpora, por isso mesmo a verificação da sua consecução” (2003:41)

Em educação é possível distinguir diferentes tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica é frequentemente realizada no início do ano letivo ou antes de iniciar um novo tema e visa testar os conhecimentos, já adquiridos, pelas crianças, que servirão de base para futuras aprendizagens. No que diz respeito ao estágio em Educação pré-escolar, este tipo de avaliação foi utilizada no início do estágio quando se procurou conhecer o nível de desenvolvimento das crianças, através da caracterização do grupo.

Um outro tipo de avaliação realizada pelos docentes é a avaliação formativa. Para Alcino Vilar, esta “deve ser entendida como um procedimento sistémico de uma situação geral e/ou particular, a fim de clarificar e fundamentar o tipo de intervenção mais adequada no decorrer de um determinado processo de interação” (1992:29). Deste modo, esta avaliação tem como objetivo determinar as aprendizagens adquiridas pela criança ao longo de um período de tempo. Este tipo de avaliação permite ao educador identificar as dificuldades das crianças e criar, assim, estratégias para as colmatar.

Para além destes dois tipos de avaliação, existe também a avaliação sumativa que, segundo Vilar, “se traduz por um juízo globalizante, deve ser entendida como procedimento de controlo da qualidade de um processo interativo, sempre com a finalidade de garantir que, em projetos e/ou programas futuros, se parta com novos e mais ricos conhecimentos” (1992:30). Assim, a avaliação sumativa pretende testar os conhecimentos das crianças no final de uma etapa escolar.

A avaliação permite, deste modo, que os educadores identifiquem dificuldades e, posteriormente, tomem medidas e criem estratégias para conduzirem as crianças ao sucesso. Esta permite ainda, ao educador, diferenciar as crianças e apoiá-las conforme as suas necessidades.

Avaliar é um processo complexo que exige coerência por parte do educador. Por essa razão este tem um papel fundamental na escolha da avaliação que pretende realizar, tendo em consideração a altura e a situação que pretende avaliar. Contudo, a avaliação não é só um momento isolado no final do período letivo aliás, a avaliação é um elemento regulador da prática, uma vez que é a partir da avaliação que os educadores realizam e orientam a sua prática educativa.

“A avaliação em Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassar” (ME, Circular nº 4/DGIDC/2011)

No ensino pré-escolar, é importante o educador realizar uma observação minuciosa ao comportamento e à evolução das crianças. A observação permite avaliar as aquisições conseguidas pelas crianças, nos diferentes domínios de conteúdo, assim como documentar os seus progressos.

Na valência de jardim-de-infância, foi utilizado, entre outros instrumentos anteriormente referidos, o portfólio de criança. Este permitiu documentar a evolução das crianças. Os portfólios permitem à criança aumentar o seu autoconhecimento na medida em que “diz respeito à consciência do indivíduo sobre si mesmo, sobre os próprios sentimentos, interesses, utilizando as suas características como guias para a tomada de decisão” (Santos & Silva, 2007:77) (Ver Anexo 12 – “Reflexão Portfólio de Criança”).

Assim, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (ME, 1997:27).

Um outro instrumento utilizado na avaliação das aprendizagens das crianças, assim como das atividades realizadas, foram as avaliações semanais. Estas avaliações permitiram à estagiária perceber o que realmente tinha sido realizado ao longo da semana e se tinham cumprido com o estabelecido. Este facto permitiu perceber se as atividades estavam de acordo com o tempo dispensado para elas atividades e o interesse pelas mesmas. Estas avaliações foram úteis para a estagiária adequar as atividades ao tempo que tinha e ao interesse das crianças

As grelhas de avaliação também foram utilizadas, pela estagiária, para avaliar o que as crianças já eram capazes de realizar ao nível motor. Este método foi útil para a estagiária adequar a sua prática às necessidades das crianças do grupo. Esta grelha

foi ainda utilizada para registar o comportamento de um elemento do grupo (Ver Anexo 13 – “Tabela de Comportamento”).

Para além destes instrumentos, foram utilizados registos de observação (Ver Anexo 14 – “Registo de Observação”) para um melhor conhecimento das crianças, das suas necessidades e da relação que tinham com os seus pares. Estes registos serviram também para perceber que a visão que tinham sobre algumas áreas da sala. Quando se tratava de registos cujo conteúdo fosse crítico, o registo passava a ser registo de incidente crítico. Estes registos foram bastantes importantes e permitiram ter atenção a certos comportamentos de alguns elementos do grupo (Ver Anexo 15 – “Registo de Incidente Critico”). Como estes registos foi possível observar que havia alguns problemas de comportamento no grupo o que conduziu a uma reflexão por parte da estagiária, que se traduziu em estratégias para terminar com este comportamento (Ver Anexo 16 – “Reflexão do Comportamento”).

Para a avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças foi importante a grelha de avaliação do projeto lúdico. Esta grelha revelou-se de extrema importância, uma vez que permitiu avaliar as competências adquiridas pelas crianças ao longo do projeto e, ao mesmo tempo, permitiu à equipa pedagógica avaliar o seu desempenho no mesmo. Deste modo, este instrumento permitiu à estagiária adaptar a sua ação às necessidades e motivações das crianças (Ver anexo 4 – Grelha de Avaliação do Projeto).

Por último, uma estratégia de avaliação utilizada pela estagiária foi o portfólio reflexivo, uma vez que este permite aos profissionais refletirem sobre a prática de ensino, as suas limitações, dificuldades, aptidões e aspetos a melhorar (Ver Anexo 17 – Reflexão Portfólio Reflexivo).

No que diz respeito à avaliação na valência de 1º CEB, esta visou não só a avaliação dos alunos e das aprendizagens que desenvolviam, como também a avaliação da estagiária, tal como tinha acontecido na valência anterior.

Deste modo, e para realizar a sua autoavaliação, a estagiária recorreu à realização de reflexões semanais, assim como às grelhas de avaliação preenchidas pelo par pedagógico.

As reflexões semanais permitiram a tomada de consciência de certos aspetos importantes para a melhoria da prática pedagógica da estagiária. Além disso, estas reflexões permitiram organizar mais momentos de aprendizagens para as semanas seguintes. Exemplo de um facto que a estagiária sentiu necessidade de refletir foi a cooperação, que se mostrou muito deficitária e má acolhida entre os alunos da turma.

A turma demonstrou-se pouco receptiva à realização de trabalhos de grupo, assim como em ajudar os colegas na realização de tarefas, discutindo e não estando de acordo do procedimento a adotar na realização das tarefas. Deste modo, foi necessário procurar estratégias que fomentassem o trabalho de grupo, em sala de aula. Estas reflexões permitiram refletir sobre aspetos a melhorar na próxima sessão, assim como aspetos que se destacam pela positiva.

No estágio em 1º CEB, a avaliação formativa acompanhava cada atividade realizada pelos alunos. Exemplos dessas avaliações são grelhas para o preenchimento dos alunos, onde estes relatavam o que tinham aprendido e o que tinham sentido mais dificuldades. Contudo, a estagiária verificou que alguns alunos não preenchiam as grelhas com interesse, o que deturpava as avaliações que a estagiária procurava realizar. Deste modo, optou por deixar de lado, não por completo, este método e passar a realizar fichas ou jogos, no próprio dia da atividade, e fazer reflexões orais, no dia seguinte ou na intervenção seguinte, para relembrar os aspetos que tinham ficado esquecidos e destacar o mais importante.

No que diz respeito à avaliação sumativa em 1º CEB, esta não foi colocada em prática pela estagiária, uma vez que as provas foram realizadas pelas duas docentes titulares das duas turmas do 4º ano de escolaridade, da escola. Todavia, a estagiária pôde verificar e analisar os excelentes resultados obtidos pelos alunos, nas diferentes áreas de conteúdo, resultado das aprendizagens significativas por eles realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande preocupação que se sentiu ao longo dos dois estágios que se realizaram foi a permanente articulação entre a teoria e a prática, apostando na pesquisa para a resolução de problemas que vão surgindo, inevitavelmente, durante os mesmos. Assim, o crescimento do profissional depende muito da reflexão crítica que este é capaz de realizar.

Os dias que antecedem o início de cada estágio são um misto de ansiedade, receio, entusiasmo e curiosidade. Acima de tudo, havia sempre uma grande expectativa acerca do período que se aproximava. Para acalmar todos estes sentimentos foi essencial conhecer a equipa pedagógica com que se iria trabalhar. É essencial, para uma boa prática pedagógica, não só a relação que se cria com as crianças mas, é igualmente importante, a relação que se estabelece com a educadora e professora cooperante. Ainda assim, estes medos não se dissolvem todos e vão continuando a surgir ao longo dos estágios, porque, apesar de no 1º CEB, já haver uma experiência anterior de prática profissional, a verdade é que todos os medos e anseios se mantêm como se fosse a primeira vez que se tem contato com as crianças.

A relação pedagógica foi também, desde cedo, uma preocupação e uma aposta em cada estágio. Sempre foi considerado importante o reforço positivo das brincadeiras, do carinho, das aprendizagens e das atitudes e, acima de tudo, da atenção dada a cada criança, como um ser individual e com necessidades, inserido num grupo.

A estagiária sempre considerou que uma relação de imposição e distanciamento afetivo das crianças, não traria nenhum benefício para as mesmas, assim como não contribuía para nenhuma evolução na aprendizagem. Por essa razão, sempre foi intenção da estagiária promover uma relação de cooperação, respeito e amizade que em nada impede a liderança do educador/professor.

A relação estabelecida com as crianças permitiu deste modo envolvê-las nas atividades propostas, estimulando o seu interesse, curiosidade e participação.

Deste modo, a estagiária considera que um fator importante que os educadores/professores devem ter em consideração na sua prática futura diz respeito à motivação dos alunos. Deste modo, cabe ao educador procurar estratégias que promovam a motivação dos alunos, facilitando assim o processo de aprendizagem, o

foco da nossa ação. Como afirma Estanqueiro, os professores “procuram despertar em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de estudar. A motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação” (2010:11).

Na opinião da estagiária, é essencial para elevar a motivação dos alunos, o respeito que os professores têm por cada um e pelo reconhecimento como ser individual, diferente dos seus pares e com necessidades e motivações próprias. Contudo, por vezes, é difícil individualizar o ensino numa turma grande e de grande heterogeneidade, devendo o professor esforçar-se por conhecer as diferenças de cada um e valorizar as suas capacidades, os seus saberes, os seus interesses, assim como o ritmo de cada criança. Deste modo, é importante equilibrar as tarefas que são propostas às crianças, ou seja, a motivação e a desmotivação das crianças depende das tarefas que lhes são propostas. Se as tarefas forem demasiado exigentes e que dificilmente são realizadas com sucesso, o mais certo é provocar danos na autoestima dos alunos, provocando ansiedade. Ao mesmo tempo, se as tarefas se revelarem demasiado simples e se não forem cativantes, o aluno tende a desmotivar, por pensar que não se precisa de esforçar para alcançar o sucesso.

O facto de a estagiária estar a construir a sua profissão para a atribuição do grau de profissional generalista, lavou a que houvesse uma preocupação com a articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB. Contudo, esta tarefa tornou-se mais difícil pelo facto de ter trabalhado com anos extremos das duas valências: 3 anos e 9 anos (4º ano). No entanto, a estagiária compreende a necessidade da continuidade educativa e articulação entre as duas valências, tendo desenvolvido a sua intervenção de acordo com esta preocupação. Na educação pré-escolar, a estagiária procurou trabalhar, com as crianças, os valores que considera fundamentais para a convivência entre pares e numa sociedade. Ao mesmo tempo, a estagiária criou momentos em que se trabalharam competências essenciais para a integração com sucesso das crianças em 1º CEB. Deste modo, a estagiária proporcionou momentos de partilha em que valorizava o silêncio e o respeito pelo outro e pelas opiniões dos outros, fazendo-os escutar ao mesmo tempo que colocavam a mão no ar para intervir, esperando pela sua vez para falarem.

A dupla habilitação docente traz consigo a facilidade e possibilidade de uma maior mobilidade dos professores entre as valências, permitindo uma maior abrangência profissional e, ao mesmo tempo, acompanhar o mesmo grupo de crianças em dois ciclos de ensino, acompanhando a sua evolução (ME, Decreto-Lei 43/2007). Deste modo, o professor generalista tem como missão estimular a

articulação curricular entre a EPE e o 1º CEB desenvolvendo, assim, um currículo integrador e integrado, facilitador do sucesso do aluno.

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa na vida escolar da criança e deve ser protagonizada por esta, com a orientação do educador e da família, para assim promover o desenvolvimento integral e equilibrado da criança. Esta etapa tem em vista a integração da criança na sociedade como um ser livre, com direitos, autónomo, solidário e capaz de fazer e percorrer o seu próprio caminho.

Em contexto do 1º CEB, a estagiária procurou entender que ações poderiam estabelecer uma ponte com o pré-escolar. Deste modo, a estagiária procurou estabelecer uma relação próxima e afetuosa com os alunos, assim como introduzir o jogo e o lúdico como estratégias de ensino, diálogo e acolhimento.

No que diz respeito à relação pedagógica, a estagiária entende que a relação professor-aluno não pode basear-se numa relação de distanciamento e de falta de afetos, uma vez que esta relação é fundamental para um ambiente positivo e de confiança para as crianças. A estagiária procurou que a sua relação com as crianças fosse cimentada através da brincadeira, companheirismo e cooperação, carinho e, acima de tudo, de respeito, quer por parte do adulto como por parte dos alunos; por estes motivos que a estagiária acredita que as crianças se mostraram tão recetivas, abertas, motivadas e participativas nas aulas e sessões orientadas por ela.

Relativamente à caracterização dos estabelecimentos de ensino, esta só foi possível após terem sido facultados e, posteriormente, analisados, os documentos de autonomia e gestão da instituição. Estes documentos são peças fundamentais para uma boa intervenção com base nos princípios e valores defendidos pela instituição. Através da análise destes documentos, foi ainda possível constatar a importância destes na continuidade do processo educativo. Os objetivos estabelecidos nos documentos foram essenciais para orientar a prática educativa e na resposta às necessidades verificadas.

No que diz respeito à envolvimento com os pais e com a comunidade, esta era muito valorizada, quer nas salas, quer nas instituições, o que facilitou o contato exigido pela prática. Foram assim possíveis momentos de partilha e convívio com a comunidade educativa em datas festivas e, ao mesmo tempo, solicitados vários momentos de envolvimento parental na sala de aula, principalmente em contexto pré-escolar. Esta participação foi regular, em grande parte devido ao interesse dos pais na educação dos filhos, o que permitiu um maior envolvimento destes no trabalho realizado. Esta participação dos pais proporcionou uma maior motivação, no grupo dos

3 anos, uma vez que manifestavam entusiasmo e interesse nas suas visitas. Desta forma, foi possível comprovar que o envolvimento dos pais é uma mais-valia na aprendizagem das crianças assim como uma fonte de motivação para as mesmas.

No que diz respeito à intervenção educativa, uma dificuldade sentida pela estagiária passou pelo processo da observação. Sabendo que se tratava de um processo chave para o ato educativo foi importante a procura de métodos e estratégias que se traduzissem em processos mais eficazes e adequados. A utilização de registos de observação, listas de observação e registos fotográficos, assim como o acompanhamento do par pedagógico (em contexto de 1º CEB), foram essenciais para documentar o essencial do processo educativo.

No início do estágio, torna-se difícil conciliar a prática pedagógica e a observação, sendo que muitas vezes a observação e o registo de atitudes e comentários ficam esquecidos. Contudo, com o avançar do tempo, tornou-se mais fácil gerir estes momentos, uma vez que a estagiária tornou-se também mais confiante.

Para a estagiária, a planificação foi sempre encarada como um elemento indispensável à prática educativa uma vez que era um elemento orientador. Foi possível comprovar que uma planificação metodicamente bem-feita e pensada assegurava mais firmeza à ação da estagiária. Foi sempre preocupação da estagiária realizar a planificação centrada no grupo, nas suas necessidades e nos seus interesses, com o objetivo de ir ao encontro das metas propostas para o ensino Pré-Escolar e 1º CEB. No jardim-de-infância, foi possível verificar, ao longo do tempo, que a planificação foi sendo ajustada, devido, essencialmente, à observação que era realizada. No início comprovou-se que a planificação continha atividades que eram demasiado longas para a capacidade de atenção e motivação que as crianças tinham, fazendo com que a estagiária não conseguisse fazer todas as atividades programadas. Após reflexão, foi possível ajustar a planificação e o tempo destinado para as atividades. No 1º CEB, as planificações também foram ajustadas, após observação das atividades e respetiva reflexão, uma vez que a planificação deve ser ajustada conforme a atenção e motivação dos alunos. Com os dois estágios, a estagiária confirmou que a planificação não pode ter um caráter estático, é preciso sofrer alterações para ir ao encontro das necessidades das crianças. Se, por um lado, uma boa planificação transmite segurança ao professor, de que serve se as crianças não efetuam aprendizagens significativas?

Neste processo de aprendizagem, foi possível constatar que a avaliação esteve sempre ligada ao processo de observação como ações conjuntas, uma vez que os

instrumentos de observação eram utilizados para avaliar quer a atividade, quer o nível de desenvolvimento das crianças, assim como os seus interesses e necessidades.

Em conclusão, a estagiária considera assim que estes são elementos essenciais para o docente ter em conta quando observa, planifica, age e avalia. São, deste modo, pilares essenciais com que o docente se deve (pre)ocupar no processo de aprendizagem das crianças que tem a cargo.

No entender da estagiária, os estágios permitiram um melhor autoconhecimento, facilitando assim, detetar os pontos fortes e fracos da sua prática profissional. Assim, a estagiária considera que tal só foi possível devido à reflexão que fez na sua prática. A realização dos portefólios reflexivos, permitiram a realização da auto e heteroavaliação, uma vez que tornou mais fácil a compreensão das nossas atitudes, medos e inquietudes de modo a reformular a prática, com vista ao nosso melhoramento.

Como futura profissional, a estagiária procura educar para formar cidadãos ativos, com capacidades e conhecimentos, tendo em atenção os vários níveis de desenvolvimento em que as crianças se inserem. Deste modo, como futura profissional, a estagiária procura envolver todas as crianças no processo educativo diversificando estratégias que colmatem as necessidades de todas as crianças, fazendo assim um ensino diversificado e, ao mesmo tempo, inclusivo.

No que diz respeito a limitações encontradas, pela estagiária, a questão do tempo foi o que mais preocupou a estagiária ao longo de ambos os estágios. No início, o facto de a estagiária não conseguir respeitar a planificação, preocupava muito a estagiária, deixando-a insegura. Contudo, com o passar do tempo, a estagiária entendeu que nem sempre é possível seguir a planificação e podemos e devemos alterá-la conforme o interesse e necessidades das crianças.

Uma outra dificuldade sentida, principalmente em 1º CEB, foi a gestão do comportamento da turma. No início do estágio, a estagiária sentiu que os alunos procuravam testar os limites da estagiária, no que diz respeito ao comportamento. Contudo, este problema rapidamente se resolveu, uma vez que louve regras estabelecidas e os alunos perceberam que a estagiária lhes dava tempo para eles falarem e fazerem partilhas com os colegas, desde que eles estivessem com atenção a realizarem as atividades propostas.

Outra das dificuldades sentidas e que foi melhorando prendia-se com a gestão e motivação do grupo de três anos. Como era um grupo agitado e pouco à vontade para participar na tomada de decisões, foi sempre sua preocupação integrar as

crianças em todas as decisões que julgava serem acessíveis. No início, foi um processo complicado, mas com o tempo tornou-as mais participativas e empenhadas no que diz respeito às tomadas de decisão. Isto parece estar claramente ligado à evolução também sentida na capacidade de observação do grupo e à articulação desta observação, com a planificação, a ação e a avaliação. No 1º CEB, esta dificuldade não se sentiu, uma vez que o grupo era muito participativo e interessado nas atividades realizadas.

Com o fim da prática profissional no jardim-de-infância e no 1º CEB, é de salientar a importância desta etapa no desenvolvimento pessoal, científico e pedagógico no futuro profissional de educação. Estes estágios permitiram observar, experimentar e refletir toda a ação ao longo destes meses de estágio.

É com a prática que se melhora a ação. É refletindo sobre o que acontece, o porque se faz, o como se faz. É sendo professor investigador e profissional reflexivo.

Foram momentos de muita partilha, muito trabalho, muita brincadeira, muitos sorrisos e de construção de conhecimento. Como já referido anteriormente, este período proporcionou à estagiária um crescimento a nível pessoal e profissional, que permitiu constatar que ainda há um longo caminho a percorrer.

Com o fim desta experiência enriquecedora, que certamente marcará para sempre a vida da estagiária, esta compreendeu que profissional ambiciona ser: uma profissional que proporcione aprendizagens significativas, com base numa aprendizagem ativa, diferenciada e, ao mesmo tempo, inclusiva e motivadora tendo sempre em conta as reais necessidades das crianças. Porque

“se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente ter posto os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias de informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interativo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor” (Roldão, 2009:47).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador: Que Sentido? Que Formação?. *Revista Portuguesa de Formação de Professores* Vol. 1, p.15-24
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: Editora McGraw-Hill
- Becker, F. (2008). *A epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Editora Vozes
- Bramão, B. et all (2006) “Rotinas na Aprendizagem” in *Caderno de Estudo nº 4*, Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 23 – 29.
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação – Conceção antinómica da Educação*. Porto: Edições ASA
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz
- Diogo, J. M. L. (1998). *Pareceria Escola – Família: A caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Gonçalves, D. (2010). “(Re)Inventar um Espaço Reflexivo” in *Revista Saber e Educar nº 15*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 1-5.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Alfragide: Oficina do Livro.
- Hannoun, H. (1980). *A atitude não diretiva de Carl Rogers*. Lisboa: Livros Horizonte;
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M. et all (1984). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Homem, M.L.F. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo a Praxis de Participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora
- Papália, D. et all (2001). *O Mundo da Criança*, Lisboa: McGraw Hill
- Parente, C. (2002). “Observação: um percurso de formação, prática e reflexão” in Oliveira-Formosinho, J. (Org.) *A supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora
- Quivy, R. e Campenoudt, L.V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revistada: conceitos, discursos e práxis*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Barcarena: Editorial Presença
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*, Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Santos, A. e Silva, B., (2007). “A Importância dos Portfólios para o Desenvolvimento Vocacional na Infância”, *Cadernos de Estudo*, Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Valadares, J. A. e Moreira, M. A. (2009). *A Teoria da Aprendizagem Significativa*. Coimbra: Ed. Almedina
- Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação/DEB
- Vasconcelos, T. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma

- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA

Legislação

Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro;
Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, Artigo 3;
Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto;
Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro;
Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de Janeiro;
Circular nº4 /DCIDC/DSDC/2011

Documentos da Instituição

Plano Anual da Atividades EPE – 2012/2013
Projeto Educativo EPE – 2011/2014
Projeto Educativo Agrupamento – 2009/2012
Projeto Curricular de Grupo EPE – 2012/2013
Projeto Curricular de Turma – 2011/2012
Regulamento Interno EPE – 2012/2013
Regulamento Interno 1º CEB – Aprovado em julho de 2013

Anexos

Anexo 1 – Reflexão Espaço

Caracterização do Espaço

Segundo as Orientações Curriculares apresentadas pelo Ministério da Educação, a organização e a utilização do espaço resultam das intenções educativas e da dinâmica do grupo, tornando importante que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais presentes na sala, de modo a planear e fundamentar a organização da sala de aula.

Para Oliveira – Formosinho o espaço é “como um território organizado para a aprendizagem, um lugar de bem – estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético e amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira – Formosinho, 2007, 2008). Por essa razão, o educador deve ter sempre em atenção as necessidades e interesses do grupo, devendo organizar o espaço sala de acordo com estas.

A organização do espaço e das áreas é muito importante num ambiente de Jardim de Infância, pois estes acabam por regular o trabalho assim como a brincadeira da criança. Esta deve sentir-se confortável e é nas áreas que existe um desenvolvimento global da criança quer a nível motor, afetivo e cognitivo.

A sala dos três anos do Centro Social e Paroquial de [REDACTED] encontra-se organizada em cinco áreas distintas: área da biblioteca; área da pintura; área dos jogos e das construções, área do cabeleireiro (casinha) e área da informática.

A área da biblioteca é a menos frequentada pelas crianças. É uma área composta por um banco, duas grandes almofadas e três pequenos caixotes, onde se encontram os poucos livros e revistas existentes na sala.



Relativamente à área dos jogos e das construções, esta é uma área que se encontra na zona central da sala, sendo composta por um tapete de vinil que abrange toda a área. Para guardar os jogos existe um move, com algumas prateleiras, onde podemos encontrar puzzles, jogos de enfiamento, jogos de correspondência, carros, legos, uma caixa de ferramentas e sólidos de madeira.

A área dos jogos ocupa sempre a área do acolhimento. É neste espaço que o grupo se reúne de manhã e ao início da tarde. De manhã para o acolhimento e para conversas de transmissão de conhecimentos e de tarde num compasso de espera antes do lanche. Esta é uma das áreas mais significativas para o desenvolvimento das crianças enquanto se formam como pessoas e cidadãos. Encontra-se localizada no meio da sala e dispõe de um espaço significativo para que todos possam estar sentados de frente uns para os outros, é aqui que todos trocam e partilham as novidades, as necessidades e os interesses.



A área da pintura é constituída por mesas de pintura e, caso as crianças queiram pintar com tinta, possuem um cavalete. Esta área possui também um suporte que serve de apoio à criança, onde se encontram os copos com as tintas e os pincéis. A criança tem ainda à sua disposição batas de plástico. Caso seja preciso secar os desenhos existem molas e uns fios para os pendurar. Como se trata de uma área de grande dimensão, podem estar em simultâneo várias crianças a trabalhar.



Quanto à área da casinha, esta é sem dúvida a preferida das crianças, quer rapazes quer raparigas. Esta área vai de encontro às necessidades e à vontade que as crianças manifestarem em ter um cabeleireiro dentro da sala. Por essa razão esta área não tem os objetos comuns às casinhas tradicionais. Em vez disso tem uma banca para lavar cabelos, champôs, revistas de cabelos, uma máquina registadora, um sofá, produtos de maquilhagem e de manicure e rolos para o cabelo.



Por fim, a área da informática é a mais pequena da sala, constituída por uma mesinha onde se encontra um computador com ligação à internet, que não se encontra a funcionar, pelo que as crianças não o utilizam.



A sala possui três mesas, cada uma com seis cadeiras, e um móvel onde se encontram todos os materiais ao alcance da criança, como folhas, lápis e lápis de cera.

Existem ainda, na sala, dois placards que servem para colocar os trabalhos realizados pelas crianças, assim como um outro que se encontra no exterior da sala.



Após uma observação mais minuciosa da minha parte pude aperceber-me que de todas as áreas as mais procuradas são a área da casinha e a área da pintura, embora todas as outras áreas, à excepção da biblioteca, sejam também requisitadas pelas crianças. Contudo, é importante referir que apesar da área da biblioteca não ser requisitada pela criança, a audição de história é uma prática quase diária no jardim-de-infância, pelo que o desenvolvimento da leitura e da linguagem não é descurado pela equipa pedagógica.

Através da observação realizada, é possível concluir que o material didático que a sala dispõe é escasso e já não estimula as crianças, a não ser o cabeleireiro. Por exemplo, no que diz respeito à biblioteca as crianças raramente vão para lá desfrutar dos livros. Na área dos jogos, as crianças apenas pegam nos puzzles, apesar de só haver três e de as crianças já os saberem de cor.

Anexo 2 – Rotina

A Rotina no Jardim – de – Infância

A rotina diária ajuda oferecer às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir. “Uma rotina diária consistente permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas “à dimensão da criança” no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann et all, 2004:224)

Segundo Mary Hohmann “a rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança. Assim, proporciona à criança tempo para expressar os seus objectivos e intenções.” (ibidem)

Numa conceção de educação centrada na criança, a rotina em jardim – de – infância deve ser flexível uma vez que o educador tem que compreender que não pode calcular com exactidão aquilo que as crianças farão, ou como as decisões das crianças pode influenciar o dia – a – dia da sala.

Ao mesmo tempo, “a rotina diária proporciona às crianças muitas oportunidades para seguir e expandir os seus próprios interesses.” (Hohmann et all, 2004:227) Durante o dia, existe um tempo dedicado a atividades livres, nas diversas áreas, onde as crianças podem brincar livremente, segundo os seus interesses.

O dia na sala dos 3 anos do Centro Social e Paroquial [REDACTED] [REDACTED] começa às 9h/ 9.30h com a ida das crianças para a sala. Antes dessa hora as crianças encontram-se no salão com as crianças das outras salas.

Das 9h até às 10 horas existe um momento de acolhimento em que cantamos os bons dias, marcamos as presenças e fazemos um compasso de espera até todas as crianças chegarem. Neste tempo as crianças aproveitam para partilhar sentimentos, emoções ou objetos que tenham trazido de casa, com o grupo. Este momento de acolhimento permite à criança não sentir uma mudança tão brusca do ambiente de casa para a escola. Como afirma Mary Hohmann, o objetivo do educador é “fazer das mudanças potencialmente perturbadoras em momento que venha a ser, para a criança, tão calmo e interessante possível.” (Hohmann et all, 2004:231)

Após o acolhimento, acontece um momento em grande grupo onde as crianças e as educadoras fazem atividades relacionadas com o projeto. A maioria das atividades são partilhas de informação, explicações e jogos em grande grupo. Este período permite à criança “construir um sentido de comunidade” (Hohmann et all, 2004:231)

Após este momento, as crianças são divididas em pequenos grupos para trabalharem nas diversas áreas, ou para realizarem algumas atividades planificadas para pequeno grupo.

Estas atividades programadas não têm um espaço fixo para acontecer. Se estiver bom tempo o acolhimento e/ou os momentos de grande grupo podem ser realizados no espaço exterior uma vez que “o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças” (ME/DEB;2002:39)

Após o momento planificado em grande e pequeno grupo, e antes do momento de higiene, as crianças têm um momento de recreio entre as 11h e as 11h20. Quando este não é realizado no recreio exterior, as crianças vão para o salão andarem de triciclo, e jogarem à bola.

Às 11h20as crianças têm o momento de higiene, onde lavam as mãos e colocam os guardanapos antes de irem almoçar.

A hora de almoço acontece desde as 11h30 até às 12h30. Este momento também é segmentado por momentos em que cabe à criança identificar. Após a refeição, as crianças têm de dobrar os guardanapos e colocá-los nas argolas. Às quartas-feiras, as crianças sabem que não precisam de guardar os guardanapos porque vão para lavar.

Após a refeição acontece outro momento de higiene. Após isso as crianças dirigem-se à sala para despirem a roupa e dormirem a sesta. A sesta dura desde as 13h00 até às 15h00.

Às 15h00 as crianças acordam, têm outro momento de higiene e vestem-se.

O período entre as 15h30 e as 16h00 é um período que não é planificado porque serve para acabar trabalhos pendentes ou simplesmente para irem para o salão brincarem.

O dia das crianças acaba, após o lanche, às 16h30.

Para além da rotina diária, que as crianças conhecem muito bem, a sala dos 3 anos segue ainda uma planificação semanal.

A segunda e a quarta-feira são dias de natação e ginástica. A ideia inicial era meio grupo ir à natação e a outra metade fazer ginástica e assim o grupo que fosse à natação na segunda-feira, fazia ginástica na quarta e o que fizesse ginástica na segunda-feira ia à natação na quarta-feira. A verdade é que poucas crianças vão à natação e acabam por fazer ginástica duas vezes por semana. Além disso, na minha opinião, este sistema também não é muito vantajoso porque rouba tempo de trabalho em grupo, ou seja, se quisermos fazer trabalhos em grande grupo temos de esperar pela terça-feira ou pela quinta-feira.

A terça-feira é dia de expressão plástica onde as crianças fazem técnicas de pintura sobre o projeto.

Na quinta-feira o dia está destinado a experiências ou a sessões de culinária.

No meu entender, a rotina diária proporciona à criança uma maior estabilidade no dia-a-dia, uma vez que podem prever o que vai acontecer em cada momento do dia. Era frequente, durante o dia, serem as próprias crianças a lembrarem que já era altura de passar para o momento seguinte.

Assim, é possível concluir que a rotina diária é importante na medida em que permite às crianças serem autónomas na sua rotina diária, na sala de aula. Saberem o qual é a sequencia do dia evita perguntas constantes: “o que vamos fazer hoje” e “o que vamos fazer agora?”.

Anexo 3 – Projeto Lúdico

Projeto Lúdico – O Corpo Humano

1ª fase – Definição da Problemática

Na Pedagogia do Projeto, a criança desempenha um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem. A criança é vista como sujeito e não como o resultado de uma sequência de aprendizagens. A pedagogia parte assim dos interesses e intenções das crianças.

A definição do tema é a primeira fase na escolha do projeto que se irá realizar. É nesta fase que as crianças têm a oportunidade de discutir, trocar ideias e chegar acordo sobre a problemática abordar. Como afirmam Katz e Chard, um projecto pode ser iniciado com um objecto novo que faz a sua aparição na sala, numa história que é contada, uma situação-problema (...) as crianças partilham os saberes...podem desenhar, esquematizar ou escrever com a ajuda do educador. (Katz e Chard, 1997)

O projeto surgiu com a ida do grupo ao teatro do “Corpo Humano”, na Exponor. Nesta primeira fase do projeto surgiram muitas e diversas conversas em grande e pequeno grupo, onde as crianças mostraram alguns saberes sobre o assunto embora também se constatou um grande desconhecimento por parte de todos sobre o tema a desenvolver. A partir daqui foram começando a surgir questões, revelando a necessidade de produzir o seu saber e a necessidade de se responder às diferentes questões que foram surgindo por parte do grupo.

Contudo, o grupo de crianças da sala dos três anos é pouco interveniente e não demonstra iniciativa própria por questionar. É por esta razão que, neste caso, o papel da Educadora e da Estagiária é tão importante. Neste grupo de crianças, o adulto é determinante, na medida em que ajuda a manter o diálogo, a discussão, dando palavra a todas as crianças estimulando as menos participativas e ajudando o grupo a tomar consciência realista daquilo que é possível fazer.

Através desta exploração surgiu a vontade de construir uma silhueta de cada criança. Iniciava-se, assim, o projeto “O meu Corpo”.

Após a decisão de iniciar este projeto, a estagiária queria perceber quais os conhecimentos das crianças sobre o Corpo Humano. O essencial era saber se as crianças sabiam identificar as diferentes partes do corpo. Essa observação foi feita na primeira sessão de expressão motora orientada pela estagiária, onde diversos exercícios pretendiam que eles indicassem algumas partes do corpo. Neste momento, a observação feita permitiu saber que todas as crianças sabiam onde se localizavam diferentes partes do corpo e até para que serviam.

Intenções do Projeto

Com este projeto, pretende-se que :

- As crianças tomem consciência das suas capacidades e dificuldades;
- As crianças expressem as suas necessidades, emoções e sentimentos, de forma adequada;
- As crianças demonstrem confiança em propor ideias;
- As crianças se encarreguem das tarefas que se comprometeram a realizar;
- As crianças demonstrem empenho nas tarefas que realizam;
- As crianças manifestem curiosidade sobre e elabora questões sobre a mesma;
- As crianças façam propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecerem o contributo dos outros;
- As crianças participem na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretendem fazer;
- As crianças identifiquem as diferentes fases da vida do ser humano;
- As crianças usem e justifiquem algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança;
- As crianças identifiquem e reconheçam diferentes partes do corpo humano;
- As crianças reconheçam funções do nosso corpo.

2ª fase – Planificação e lançamento do trabalho

Na segunda fase do projeto, a Educador e a Estagiária, em conversa, em grande grupo, decidiram o que iríamos começar a trabalhar. Esta fase do projeto é

essencial para as crianças participarem e se motivarem para o projeto que se vai iniciar. É aqui que as crianças são incentivadas a partilharem as suas opiniões, os seus sentimentos e onde aprendem a respeitar as opiniões dos outros colegas.

A pergunta de partida foi “Como vamos desenhar o corpo, para ele ser igual ao nosso?”. Depois de muitas ideias partilhadas, a educadora e a estagiária, sugeriram fazer a silhueta de cada um deles em cartão, para decorar a parede da sala. As crianças adoraram a ideia e quiseram iniciar o projeto de imediato.

3ª fase - Execução

1ª etapa – Elaboração da silhueta

O projeto teve início com a elaboração da silhueta de cada criança. A silhueta foi feita em papel de cartão em rolo. Cada criança deitava-se em cima do papel e a estagiária contornava o corpo com caneta.

Neste momento surgiu outra questão importante a debater em grupo. Se a nossa silhueta estava vazia e íamos preenchê-la à medida que fôssemos falando das partes do corpo e como não sabem ler, como é que eles iam saber a quem pertencia cada silhueta?

As respostas foram variadas mas as crianças decidiram que preferiram colar, na mão, uma fotografia de cada um, na sua silhueta.

Era preciso, também, resolver outro problema levantado: onde íamos pôr cada silhueta? As crianças sugeriram colar a silhueta nas paredes da sala para poderem ver à medida que as íamos construindo.

A estagiária tentou ao máximo envolver o grupo na planificação do projeto e das atividades. Contudo, como é um grupo de uma faixa etária nova e, para além disso, não estar habituado a planear, tornou-se um pouco complicado fazê-los tomar a iniciativa em qualquer fase. Apesar de motivados e interessados, são crianças que esperam pelas ideias para as concretizarem.

2ª etapa – Construção das partes do corpo

O passo seguinte, que demorou quase dois meses, diz respeito à construção das partes constituintes do corpo, que pudessem ser desenhadas na silhueta.

A primeira parte do corpo a ser trabalhada foi a boca. Em grande grupo perguntamos como poderíamos fazer a nossa boca para ela parecer bem real. A resposta da maior parte do grupo foi a de desenhar e pintar com o lápis. Contudo, a estagiária e a educadora, pediram para eles serem mais originais e sugeriram pintar com batons. Quando esta ideia foi exposta ao grupo, ouvimos algumas crianças a

dizer “podemos dar beijinhos à nossa silhueta”. Foi assim, que cada criança pintou os lábios e deu um beijo à silhueta, marcando os seus lábios no papel.



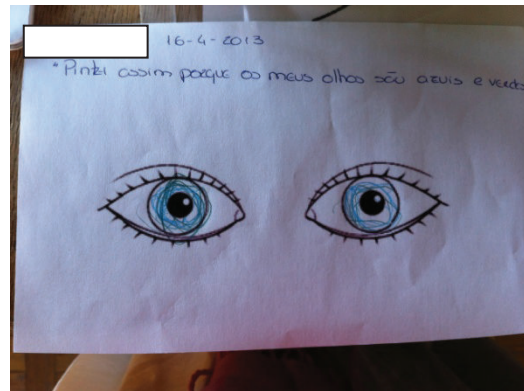
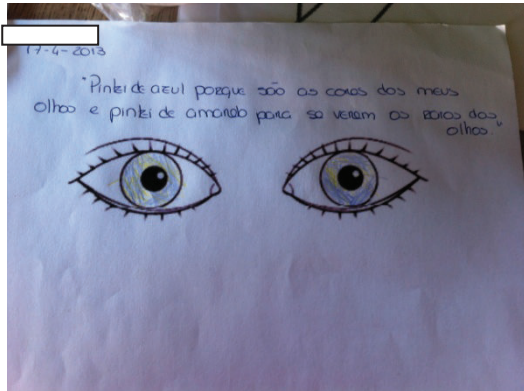
O segundo membro do corpo a ser elaborado foi o nariz. Para a realização do nariz as crianças não deram qualquer sugestão pertinente para o projeto. Por essa razão, e para introduzirmos uma técnica de modelagem, a estagiária e a educadora sugeriram fazer os narizes com gesso



De início, o grupo ficou muito recetivo contudo, quando perceberam que tínhamos que pôr o gesso no nariz mostraram-se um pouco enojados, tendo sido preciso encorajá-los colocando os que não queriam fazer a conversar com os que tinham gostado.

No que diz respeito aos olhos, eles quiseram pintar. Para isso, a estagiária imprimiu olhos, que eles teriam de pintar. Para melhor saberem as cores dos olhos de

cada um, colocamos os alunos em pequenos grupos, para que eles pudessem perguntar aos colegas a cor dos seus olhos.



À medida, que íamos falando de cada órgão, para além de fazermos jogos de sentidos, falávamos da importância de cada órgão e da sua função: para que servia e que cuidados devíamos ter com eles.

Depois de falarmos da cabeça, falamos dos membros quer superiores, quer inferiores, para fazermos o seguimento dos sentidos.

Das mãos falamos do nome dos dedos e para que eles servem. Para além disso, fizemos os jogos das texturas.

3ª fase – Envolvimento parental

Nesta fase foi decidido, pela estagiária, com apoio da Educadora, envolver os pais no projeto.

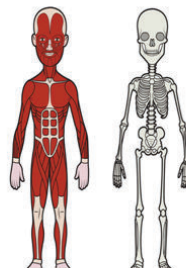
Para sabermos o que existe dentro do “Nosso Corpo” pedimos aos pais para fazerem pesquisas ou prepararem atividades, com os filhos, para percebermos o que existe dentro do corpo humano.

Pais,

Preciso muito da vossa ajuda!

Durante o fim-de-semana pesquisem comigo como é constituído o nosso corpo por dentro.

Gostava de partilhar com os meus amigos na segunda-feira. Não se esqueçam. É muito importante para mim.



Obrigado!

Na segunda-feira seguinte apareceram muitos trabalhos realizadas pelas crianças e pelos pais. Trouxeram cartazes, jogos, livros, um esqueleto em tamanho real com órgãos, desenhos de esqueletos com massinhas, etc.

Aqui a estagiária e a educadora, aproveitaram os materiais trazidos para falar dos ossos, músculos e órgãos considerados mais importantes.

A partir de um livro levado, pela B. para o Centro, as crianças demonstraram interesse em conhecer um pouco mais sobre alguns sistemas como o digestivo e o respiratório.

Primeiro foi explicado o processo de digestão: por onde entrava a comida, em que se transformava, por que órgãos passavam até sair do nosso corpo. Depois, quiseram saber como eram os nossos pulmões. Sabiam que o ar entrava pelo nariz e que saía pela boca e quiseram ver como eram os pulmões por dentro. Numa imagem, mostrava um pedaço de pulmão preto a representar um pulmão de um fumador. Ao ver a imagem a Benedita afirmou que “A avó tem os pulmões assim.” Foi perguntado o porquê de ela dizer aquilo e ela afirma que a avó fuma muito. Como várias outras crianças se manifestaram a dizer que alguém da família fumava, a estagiária aproveitou para fazer uma sensibilização sobre o tabagismo.

4ª fase – Peso e medida

O grupo de crianças quis medir-se para saberem quem era mais alto, mas não sabia como. Como tinham ouvido a história “Uma história de dedos”, de Luisa Ducla Soares, e nessa história disseram que o nosso dedo polegar, antigamente, servia para medir, quiseram medir-se como o dedo. A estagiária começou a medir mas viram que o dedo era muito pequeno e que iam demorar muito tempo. Acharam então que precisavam de mais dedos. Mas tinha de ser dedos grandes. Pediram então a ajuda à estagiária para os ajudar a medir. Depois de um menino se medir, repararam que não conseguiam ver quantos palmos mediram e acharam melhor desenhar o “palmo da Ana” todos seguidos e encostarem-se à parede e um a um ir-se medir.

Para além de se medirem quiseram pesar-se. E para isso precisavam de uma balança, porque nos médicos, pesam-se em balanças.

4ª fase – Divulgação

“Os projectos na sala de aula têm de ser concluídos mais tarde ou mais cedo, embora as crianças devam reconhecer que na realidade a aprendizagem de qualquer tópico nunca está terminado” (Katz & Chard, 1997)

A decisão de terminar o projeto aconteceu após a pesagem e a medida das crianças. O interesse diminuiu e as crianças não quiseram continuar a aprender mais sobre o tema.

A educadora e a estagiária perguntaram como queriam terminar o projeto, ao que elas responderam que não sabiam. Para as provocar mais perguntamos o que achavam que faltava às nossas silhuetas: “Faltam roupas porque nós não andamos sem roupas”. Foi, então, perguntado às crianças como as queriam vestir: “Com saias giras!” “Mas os rapazes não vestem saias. Podem ser calções, porque está a ficar calor”. Todos concordaram em vestir os rapazes de calções e as raparigas de saias, contudo não quiseram vestir t-shirts nem camisas: “Imaginamos que estão de t-shirts” “Puxamos pela cabecinha como estás sempre a dizer para fazer”

O projeto terminou assim com a construção das saias e dos calções que eles pintaram com tinta e pincéis.

Com o final do projeto, a etapa seguinte devia ser a divulgação do mesmo. Visto se tratar de um grupo de 3 anos pouco habituado a intervir e a falar perante pessoas que não as da turma, a equipa pedagógica não achou relevante fazer uma apresentação deste.

A apresentação do projeto ia sendo feita à medida que os pais visitavam a sala, ao longo do tempo. As crianças levam-os a verem as suas silhuetas e a mostrar o que tinham feito.

Ao longo do tempo do projeto, a equipa pedagógica foi também tendo o feedback dos pais que nos diziam que tinham tido, em casa, uma “lição de anatomia”

Em conclusão, o grupo não teve um momento de divulgação, mas foi partilhando o que tinha aprendido na sala. Além disso, todas as silhuetas vão ser enviadas para casa, no final do ano letivo.

Anexo 4 – Grelha de Avaliação do Projeto

Grelha de avaliação de projetos lúdicos

Por favor preencha a seguinte grelha de avaliação do seu projeto. Procure fazer um texto claro, refletido, conciso e ilustrado com alguns exemplos vividos da prática

Projecto: O meu Corpo

Instituição: [REDACTED]

Grupo de Crianças: 3 anos

Equipa Pedagógica: [REDACTED]

Procure caracterizar o projecto em termos das competências adquiridas no que diz respeito ao grupo de crianças

Aprendizagem: Aquisição maior ou menor de saberes e competências relativas a problemáticas enfrentadas no projecto.
(refira as áreas curriculares abordadas no projecto explicitando a forma como foram trabalhadas – interdisciplinaridade / criatividade)

Área de Formação Pessoal e Social:

A área de formação pessoal e social foi uma área das mais desenvolvidas uma vez que era intenção do projeto: As crianças tomarem consciência das suas capacidades e dificuldades, expressarem as suas necessidades, emoções e sentimentos, de forma adequada, demonstrarem confiança em propor ideias, encarregarem-se das tarefas que se comprometeram a realizar, demonstrarem empenho nas tarefas que realizam, manifestarem curiosidade sobre o tema e elaborarem questões sobre o mesmo e fazerem propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecerem o contributo dos outros;

Conhecimento do Mundo

Visto o projeto fazer parte do domínio do conhecimento do mundo esta área foi muito trabalhada e estimulada ao longo dos meses. O grupo conseguiu compreender a dinâmica de tudo o que foi explicado/ ensinado e ficaram com um conhecimento básico sobre conceitos relacionados com o Corpo Humano, como por exemplo planificarem atividades e projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretendem fazer; identificar as diferentes fases da vida do ser humano; usarem e justificarem algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança; reconhecerem diferentes partes do corpo humano e reconhecerem funções do nosso corpo.

Neste caso o que a Educadora pretendia era que a explicação sobre o corpo humano fosse mais científico, o que considerei pouco próprio, uma vez que as crianças têm apenas 3 anos. Procurei então explicar tudo, adaptando e dando comparações que as crianças compreendessem.

Linguagem Oral e Abordagem à escrita

Ao longo do projeto tentamos que esta área fosse desenvolvida uma vez que o diálogo e a interação este sempre presente nas atividades. Aqui as crianças eram livre de intervirem, comentarem, interromperem, fazerem perguntas e interajam com as crianças

Também na avaliação era desenvolvida esta área uma vez que, como as crianças não sabem escrever, para percebermos se as crianças tinham entendido o que tinha sido explicado pedíamos para eles nos contarem o que tinham aprendido.

Domínios da Expressão e Comunicação

Expressão plástica

Este domínio foi o mais desenvolvido e trabalhado pelas crianças, mostrando um grande desenvolvimenodas competências estabelecidas desde o início, uma vez que parte do projeto consistia em compor uma silhueta utilizando diversas técnicas de plástica.

Dentro desta área construímos a silhueta, o nariz, a boca e as saís

Matemática

No desenrolar do projeto foram desenvolvidas algumas atividades ao nível da matemática como a contagem das diferentes partes do corpo e fazendo os conjuntos das diferentes partes do corpo que tenham a mesma característica.

Autonomia: Capacidade maior ou menor de as crianças implicadas no projecto gerirem espaços de autonomia existentes no contexto em que se movem.

Ao nível da autonomia as crianças do grupo não estavam muito desenvolvidas. As crianças não eram capazes de se organizarem para planificarem o que queriam fazer. Por essa razão, era a equipa pedagógica que realizava estas planificações.

Cooperação: Capacidade maior ou menor de trabalhar em grupo e partilhar experiências e saberes.

O trabalho de grupo é um elemento fundamental no grupo, na medida em que por vezes estas crianças tinham dificuldades na partilha. Por essa razão o trabalho em grande e em pequeno grupo, assim como a partilha de ideias e experiências era importante para o grupo.

Além disso, realizamos algumas atividades de grupo para fomentar a ajuda entre as crianças.

Eficácia: Capacidade maior ou menor de, isoladamente ou em grupo, contribuir para que sejam conseguidos resultados considerados positivos no processo.

Através da minha observação e após diálogos com a educadora, consideramos que o grupo de crianças conseguiu resultados positivos quer em grupo quer individualmente. A maioria conseguiu atingir os objetivos propostos quer ao nível das aprendizagens. Desenvolveram de forma a capacidade de estarem em grupo partilhando ideias e saberes e a aquisição de outros conceitos.

Implicação: Sentimento de pertença e responsabilidade maior ou menor que as crianças terão em relação ao projecto em que trabalharam.
Só no final do projeto, quando foi pedido a participação dos pais, as crianças mostraram-se mais interessadas no projeto. Anteriormente era possível verificar interesse no que ouviam e faziam, mas não havia iniciativa de trazerem materiais e pesquisas para complementar o projeto.
Negociação: Capacidade maior ou menor de lidar com situações conflituais surgidas no decurso do projecto
Os momentos de negociação não foram visíveis ao longo do projecto pois as decisões eram quase sempre tomadas pela equipa pedagógica, ou quando eram discutidas em grupo, a equipa pedagógica acabava sempre por sugerir uma alternativa e eles querem todos essa aternativa.

Procure caracterizar o projecto em termos de critérios de qualidade no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica

Adequação: Capacidade maior ou menor de resposta do projecto às necessidades identificadas no grupo com que se trabalha.
Na minha opinião, o projeto desenvolvido não está de encontro com as necessidades e interesse do grupo. O projeto era muito complexo, na forma como a educadora queria trabalhar, o que não motivava as crianças. Isto aconteceu porque o grupo não foi ouvido pela educadora. Este aspeto transparece um pouco de inflexibilidade de planificação, por parte da educadora, uma vez que não se mostrou disponível para ir ao encontro do interesse das crianças.
Eficácia: Qualidade e/ou quantidade de efeitos (previstos ou imprevistos) para os quais o projecto poderá ter contribuído ao longo do seu processo.
O projeto permitiu, como previsto, desenvolver competências nas crianças para a resolução de problemas, conflitos, assim, como para conhecerem melhor o corpo.
Flexibilidade: Agilidade maior ou menor revelada pelo projecto em recorrer a diferentes metodologias que se estejam a revelar mais adequadas às características do contexto e problemas que o projecto procura enfrentar.
Através do projeto foi possível desenvolver diversas técnicas de pintura, modelagem, etc
Negociação: Capacidade maior ou menor que é encontrada no projecto de identificar e compatibilizar diferentes interesses e valores presentes no grupo de crianças.
Como já referido, o projeto não foi ao encontro dos interesses das crianças. Apesar disso, a estagiária procurou adaptar o nível científico que a Educadora queria implementar, de forma a que as crianças aprendessem mais sobre o corpo humano. Ainda assim, as crianças mostraram-se motivadas e empenhadas em saber mais sobre o projeto
Partilha: Capacidade maior ou menor que um projecto revela de proporcionar espaços de intervenção pelos quais os diferentes actores nele implicados se sintam responsáveis em práticas desenvolvidas cooperativamente.

<p>Apesar de as crianças não participarem ativamente na planificação do projeto, a Estagiária tentou ao máximo envolver as crianças no processo de tomada de decisões para resolução de problemas.</p>
<p>Pertinência: Grau de relevância que as propostas do projecto assumem para a qualidade de vida das crianças abrangidas.</p>
<p>O projeto permitiu às crianças conhecerem melhor o seu corpo, assim como a importância da higiene, da alimentação. Permitiu que as crianças aprendessem a tomar cuidado com o corpo e a saúde.</p>
<p>Reflexibilidade: Estímulo maior ou menor que o projecto dá à ocorrência de actividades de auto e hetero-avaliação do processo em curso.</p>
<p>O processo de avaliação, por parte das crianças, não foi realizado.</p>
<p>Responsabilidade: Papel mais ou menos relevante que o projecto atribui aos contributos críticos da criança ou grupo de crianças que intervêm no projecto (difusão e uso das informações)</p>
<p>A transmissão de conceitos por parte da equipa pedagógica permitiu que essas informações fossem utilizadas pelas crianças, de forma a resolverem problemas que surgem e a entenderem significados de diversas situações.</p>

Anexo 5 – Reflexão Semanal 1º CEB

Reflexão 11º semana

Ao longo destas onze semanas de estágio, foi possível, as estagiárias adquirirem, ainda mais, a consciência de que profissionais querem ser no futuro.

Sem dúvida, a formação científica dos alunos é extremamente importante para o seu desenvolvimento pessoal e escolar. Contudo, é importante educar as crianças com base em valores éticos e morais, orientando-os para a convivência em sociedade e para a cidadania.

Teresa Vasconcelos, citando Oliveira Martins afirma que “A escola é um *locus* fundamental de educação para a cidadania, de uma importância cívica fundamental, não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram”, uma vez que, a escola tem o papel de proporcionar às crianças aprendizagens significativas baseadas no respeito pelo outro, na ajuda e na cooperação para como os seus pares.

Um dos maiores problemas da turma sempre foi trabalhar em equipa e respeitar, não a opinião dos outros, mas sim o trabalho dos colegas. Deste modo, a estagiária procurou, sempre que possível, realizar trabalhos em pequenos grupos, para que o trabalho feito em equipa fosse valorizado e, para demonstrar que ninguém é superior a ninguém, estando todos a trabalhar com a finalidade de aprender mais e melhor e, ao mesmo tempo ajudar os colegas de turma.

Ao longo destas onze semanas de estágio, a estagiária procurou motivar os alunos para a aprendizagem, ao mesmo tempo que demonstrava que todos fazem parte integrante do processo de aprendizagem, solicitando a intervenção e ajuda deles, assim como demonstrando que todos têm uma voz ativa na sala (participando nas atividades da sala).

Os alunos também foram motivados a questionar, a querer saber mais e a pesquisar. Pesquisas essas que, com o passar do tempo, foram os próprios alunos a pedirem para as realizar.

Deste modo, é intenção da estagiária educar para a cidadania, para o respeito e para o respeito entre pares.

Anexo 6 – A Observação como Prática Reflexiva

A observação como prática avaliativa

“A observação é uma trajetória de elaboração de um saber, ao serviço de múltiplas finalidades que se inserem num projecto global do Homem para descrever e compreender os acontecimentos que ali se desenrolam. A observação presta-se também perfeitamente à análise reflexiva sobre o modo como o Homem implicado na vida social elabora os seus saberes [...], desenvolvendo neles uma atitude investigadora” (in Parente, 2002:168)

Cristina Parente afirma que “a observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo de informação é um elemento fundamental da avaliação educacional.” (Parente, 2002:168) Quer isto dizer que, quando a observação é bem feita e reúne um conjunto de informações sobre o indivíduo, neste caso a criança, o educador pode ter aqui um elemento fundamental para a avaliação.

Contudo, só a observação realizada durante longos períodos de tempo poderá permitir obter dados precisos sobre aquilo que a criança faz, sobre os seus interesses e necessidades e, ainda, permitirá obter dados exatos, precisos e significativos, capazes de informar o professor ou o educador sobre as necessárias modificações a implementar. (Parente, 2002:168)

Segundo Seefeldt citado por Beaty “observar é com grande probabilidade o mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador método para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (ibidem)

É assim importante uma observação direta, para mais rapidamente fornecer informações sobre os progressos das crianças.

Para além da avaliação, a observação permite também ao educador fazer planificações que vão ao encontro das necessidades das crianças. Permite, ainda, mais facilmente conceber estratégias e planos de ação para assim melhorar o plano de ensino e atividades existente na sala.

O conceito de avaliação é entendido como “uma comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos” (Gonçalves, 2000:58)

Silva, citado por Gonçalves “avaliar o processo implica tomar consciência da ação, para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Silva cit. por Gonçalves, 2000:67)

Assim, o educador tem de avaliar de modo a que o processo espelhe o processo de ensino/aprendizagem. É necessário o educador entender do que quer avaliar para assim poder estabelecer critérios, analisar, comparar e discutir os dados, para melhor regular as práticas e assim melhorar a qualidade de ensino.

Na prática de estágio, em educação pré-escolar utilizei a observação como estratégia para melhor planificar e avaliar as crianças.

Numa primeira fase a observação foi útil para melhor conhecer o grupo e a instituição. Esta observação permitiu entender melhor os interesses das crianças e diferenciá-las para a melhorar a minha intervenção.

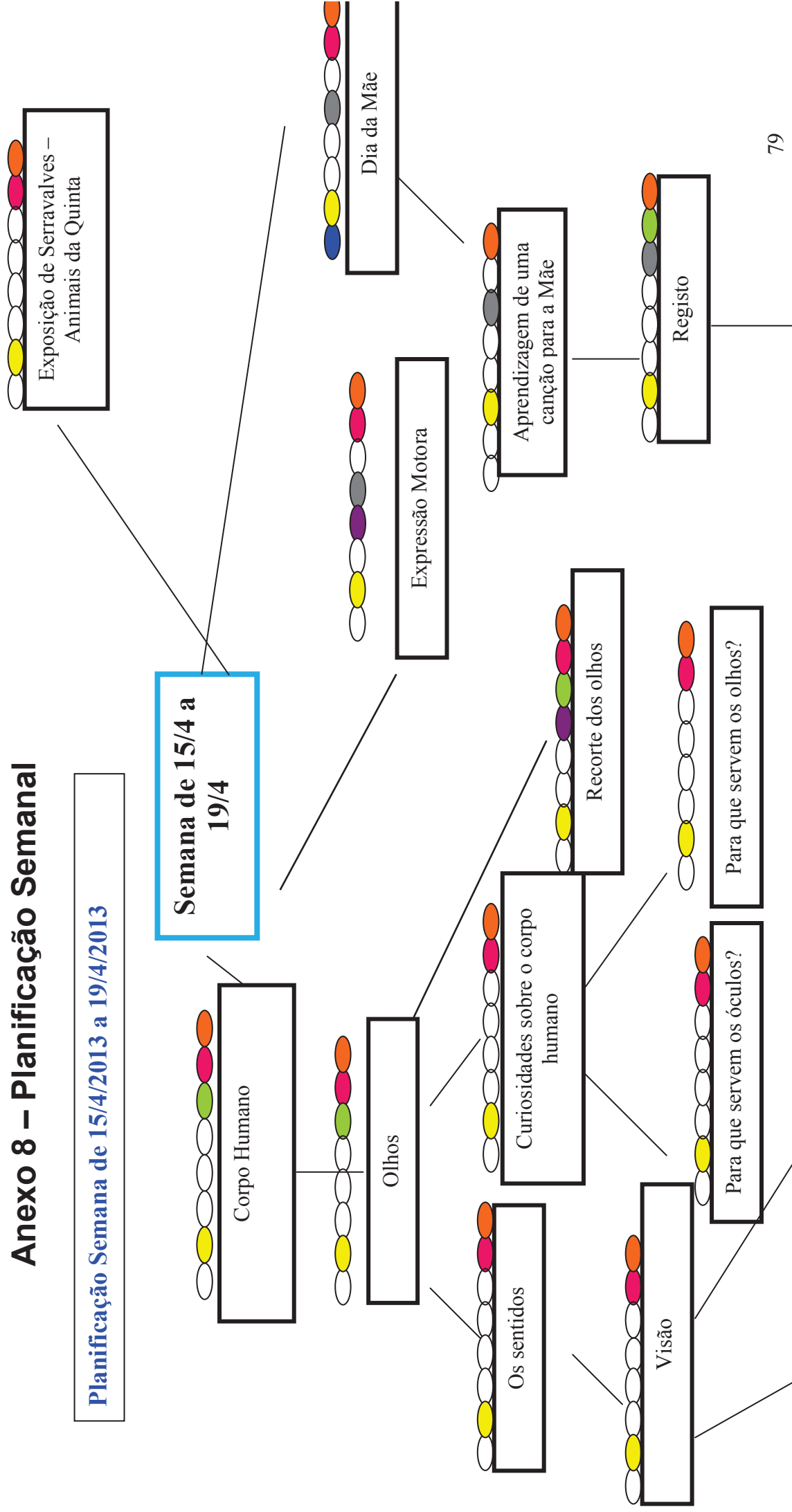
A observação também permitiu saber em que nível de desenvolvimento as crianças se encontravam quando cheguei à sala.

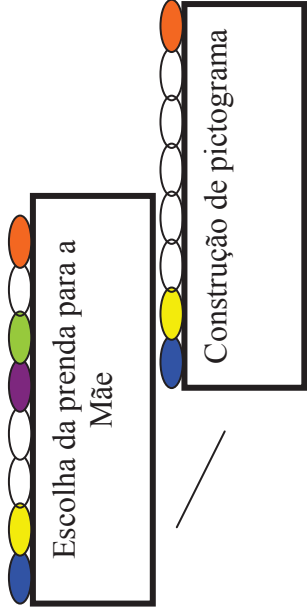
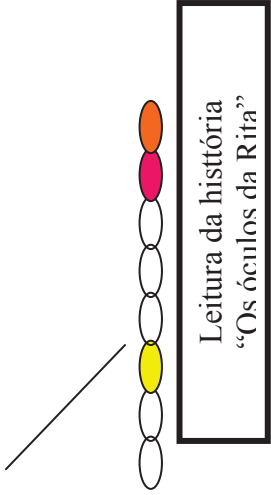
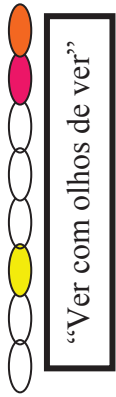
Utilizei também este método como forma de avaliação, na medida que, conseguia ver se o que tinha sido partilhado com a criança tinha sido adquirido ou não.

Anexo 8 – Planificação Semanal









Planificação Semana de 15/4/2013 a 19/4/2013

Semana de 15/4 a 19/4





Legenda:

	Domínio da Matemática
	Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita
	Expressão Dramática
	Expressão Musical
	Expressão Motora
	Expressão Plástica
	Domínio do Conhecimento do Mundo
	Formação Pessoal e Social

Metas de Aprendizagem

Conhecimento do Mundo

Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança identifica, designa e localiza correctamente diferentes partes externas do corpo, e reconhece a sua identidade sexual.

Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece que o ser humano tem necessidades fisiológicas (sede, fome, repouso...), de segurança (abrigo e protecção), sociais (pertença e afecto...), de estima (reconhecimento, estatuto...) e de auto-realização e que passa por um processo de crescimento e desenvolvimento, explicando semelhanças e diferenças entre estas necessidades humanas e as de outros seres vivos.

Meta Final 22) No final da educação pré-escolar, a criança identifica permanência e mudança nos processos de crescimento, associando-o a diferentes fases nos seres vivos, incluindo o ser humano (bebé, criança, adolescente, jovem, adulto, idoso).

Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa e justifica algumas razões de práticas de higiene corporal, alimentar, saúde e segurança (exemplos: lavar as mãos antes das refeições e sempre que necessário, lavar os dentes, lavar os alimentos que se consomem crus, evitar o consumo excessivo de doces e refrigerantes, ir periodicamente ao médico, caminhar pelo passeio, atravessar nas passadeiras, respeitar semáforos, cuidados a ter com produtos perigosos).

Expressões

Expressão plástica

Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza, de forma autónoma, diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros) para recrear vivências individuais, temas, histórias, entre outros.

Expressão Musical

Meta Final 37) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece auditivamente sons vocais e corporais, sons do meio ambiente próximo (isolados e simultâneos), sons da natureza e sons instrumentais.

Meta Final 38) No final da educação pré-escolar, a criança comenta a música que ouve ou a música que interpreta utilizando vocabulário musical.

Meta Final 39) No final da educação pré-escolar, a criança utiliza grafismos não convencionais para identificar, ler ou registar sequências de intensidade, movimentos sonoros e sequências de sons curtos e longos.

Formação Pessoal e Social

Meta Final 1) No final da educação pré-escolar, a criança identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade e tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades.

Meta Final 2) No final da educação pré-escolar, a criança reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola, comunidade entre outros) que constituem elementos da sua identidade cultural e social.

Meta Final 3) No final da educação pré-escolar, a criança expressa as suas necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada.

Meta Final 6) No final da educação pré-escolar, a criança identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.

Meta Final 7) No final da educação pré-escolar, a criança encarrega-se das tarefas que se comprometeu realizar e executa-as de forma autónoma.

Meta Final 9) No final da educação pré-escolar, a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.

Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta curiosidade pelo mundo que a rodeia, formulando questões sobre o que observa.

Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança revela interesse e gosto por aprender, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vai realizando.

Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.

Meta Final 14) No final da educação pré-escolar, a criança expressa as suas ideias, para criar e recriar actividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam (na vida do grupo, na aprendizagem), com recurso a diferentes tipos de linguagem (corporal, oral, escrita, matemática e gráfica.).

Meta Final 15) No final da educação pré-escolar, a criança aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar actividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.

Meta Final 16) No final da educação pré-escolar, a criança partilha brinquedos e outros materiais com colegas.

Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir.

Meta Final 18) No final da educação pré-escolar, a criança demonstra comportamentos de apoio e entreatajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.

Meta Final 19) No final da educação pré-escolar, a criança contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

Meta Final 20) No final da educação pré-escolar, a criança participa na planificação de actividades e de projectos individuais e colectivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.

Meta Final 21) No final da educação pré-escolar, a criança colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final.

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança manifesta respeito pelas necessidades, sentimentos, opiniões culturas e valores dos outros (crianças e adultos), esperando que respeitem os seus.

Linguagem oral e abordagem à escrita

Meta Final 17) No final da educação pré-escolar, a criança identifica a capa, a contracapa, as guardas, as folhas de álbuns narrativos.

Meta Final 23) No final da educação pré-escolar, a criança prediz acontecimentos numa narrativa através das ilustrações.

Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente.

Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.

Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.

Matemática

Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança coloca questões e participa na recolha dados acerca de si próprio e do seu meio circundante, e na sua organização em tabelas ou pictogramas simples.

Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança interpreta dados apresentados em tabelas e pictogramas simples, em situações do seu quotidiano.

Anexo 9 – Planificação em grelha – 1º CEB

PLANIFICAÇÃO “OS OSSOS”

Instituição: CENTRO ESCOLAR DE [REDACTED]	
Turma: 4º A	Data: 8 DE OUTUBRO DE 2013
Professor Supervisor: [REDACTED]	Estagiária: [REDACTED]
Áreas do Currículo: ESTUDO DO MEIO	
Número de alunos: 26	Orientador Cooperante: [REDACTED]

<p>À DESCOBERTA DE SI MESMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - RECONHECER A EXISTÊNCIA DOS OSSOS; - O SEU CORPO ✓ OSSOS - OBSERVAR OS OSSOS EM REPRESENTAÇÕES DO CORPO HUMANO; - IDENTIFICAR A INFORMAÇÃO 	<ul style="list-style-type: none"> - DIÁLOGO COM A TURMA SOBRE A VISÃO QUE TÊM SOBRE O CORPO HUMANO POR DENTRO E A CONCEÇÃO QUE TÊM SOBRE OS OSSOS; - LEITURA, EM GRUPO, DE UM TEXTO SOBRE A FUNÇÃO DOS OSSOS; 	10 MIN	<p><u>RECURSOS MATERIAIS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - LIVRO DO MANUAL - IMAGENS DOS ANIMAIS - REPRESENTAÇÃO DO CORPO HUMANO - PAPEL COM O NOME DOS OSSOS 	FICHA DE ATIVIDADES
		10 MIN		

<p>ESSENCIAL DO UM TEXTO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - DISCUSSÃO COM A TURMA SOBRE AS CONCLUSÕES A QUE CHEGARAM COM A LEITURA DO TEXTO; - CONSTRUÇÃO DE UM QUADRO SOBRE OS TIPOS DE OSSOS; - DIVISÃO DO ESQUELETO HUMANO EM 3 GRUPOS PRINCIPAIS (CABEÇA, TRONCO E MEMBROS); - IDENTIFICAÇÃO DOS OSSOS REFERENTES ÀS 3 PARTES DO CORPO; - REALIZAÇÃO DA FICHA DE ATIVIDADES; 	<p>10 min</p>	<p>- FICHA INFORMATIVA - FICHA DE ATIVIDADES <u>RECURSOS HUMANOS:</u> - ESTAGIÁRIA - PROFESSORA - ALUNOS</p>
		<p>5 MIN</p>	
		<p>5 MIN</p>	
		<p>20 MIN</p>	

Descrição da Atividade

A aula terá início com um diálogo com os alunos sobre a concepção que têm sobre o seu corpo, mais especificamente sobre o que sabem que está dentro do nosso corpo. Após ouvir as respostas dos alunos, será colocada a pergunta: “será que todos os animais têm ossos?”. Para ajudar a sua reflexão serão colocadas no quadro duas imagens: de um polvo (invertebrado) e de uma galinha (vertebrado). O objetivo desta pergunta é refletir sobre a importância que o esqueleto tem e quais as suas funções. Após alguma discussão, será dado um texto para, em grupos de dois, lerem e retirarem as informações mais importantes, relativamente à função dos ossos e esqueleto, assim como os cuidados a ter com o mesmo.

Antes de iniciar a identificação dos ossos do corpo humano, irá ser pedido que os alunos descrevam como são os ossos e se acham que têm todos o mesmo tamanho e forma. Para os ajudar na reflexão serão mostradas algumas imagens de diferentes ossos que eles terão de agrupar por tamanho e forma (ossos longos/curtos, planos/irregulares).

No quadro serão colocadas três cartazes com as imagens das partes do corpo - esqueleto (cabeça, tronco e membros). Cada imagem terá à sua volta um conjunto de palavras que representam o nome dos ossos representados na imagem. O objetivo é ligar as palavras ao osso e juntar os diferentes cartazes para ficar exposto na sala.

No fim de aprenderem os nomes dos ossos, ser-lhes-á pedido que enumerem alguns cuidados a ter com os ossos, que irão escrever no quadro e copiar no caderno.

Como exercício de consolidação será realizada uma ficha de atividades que deverá ficar colada no caderno para que possa ser facilmente consultada.

Anexo 10 – Planificação Semanal 1º CEB – Por tema

Turma: 4º A	Número de alunos: 26	Semana: 11 e 16 de Novembro de 2013
Professor [REDACTED]	Orientador Cooperante: [REDACTED]	Estagiária: [REDACTED]
Supervisor: [REDACTED]		

Áreas do Currículo: Matemática, Português e Expressão Plástica

Conteúdos#

- Matemática
- Planificação e Construção de Sólidos Geométricos;

Português

Objetivos de Aprendizagem

- Identificar sólidos geométricos;
- Identificar as planificações dos sólidos geométricos;
- Interpretar uma história ouvida;
- Decorar com motivos natalícios a sala de aula

Transitado de sessões anteriores#

- Matemática
- Figuras do plano e sólidos geométricos;

Tema#

NATAL com sólidos geométricos

Atividades Curriculares#

Matemática

- Identificação de sólidos geométricos e planificações;
- Construção de sólidos geométricos;
- Decoração dos sólidos geométricos, com motivos natalícios.

Português

- Organização e visualização de vídeos dos alunos sobre o que é o Natal;
- Visualização da história a selecionar, com o tema do Natal;
- Interpretação da história e do tema principal da história;

Expressão Plástica

- Decoração dos sólidos geométricos, construídos em matemática.

Estratégias Avaliativas

- Matemática
- Construção de sólidos geométricos

Material#

- Matemática
- Planificações dos sólidos geométricos;
- Educação Tecnológica
- “O Soldadinho de chumbo”;
 - Sombras;
- Expressão Plástica
- Materiais recicláveis trazidos pelos alunos;

Guião da aula

16.12.2013 - Manhã

- Depois de uma aula de revisões, lecionada pela Professora cooperante, sobre planificações de sólidos geométricos, a estagiária irá pedir para os alunos fazerem corresponder as planificações, os sólidos geométricos e as imagens alusivas ao Natal.
- De seguida, a estagiária irá apresentar várias planificações, dos vários sólidos geométricos, uma errada e outras corretas, para permitir que os alunos consigam desvendar se é, ou não, possível obter algum sólido geométrico e qual.
- Posteriormente, a estagiária irá fornecer várias planificações de sólidos geométricos e, os alunos terão de as montar e decorar com os diferentes materiais recicláveis que os alunos terão ao dispor, com o tema de Natal

26.11.2013

- A aula terá início com a visualização de um vídeo, protagonizados pelos alunos, sobre o que, para eles, é o Natal e que sentimentos estão inerentes ao Natal.
- Posteriormente, terá início uma hora do conto, com história a definir.

Anexo 11 – Reflexão Envolvimento Parental

Envolvimento Parental

Nos tempos que correm, verifica-se uma maior preocupação que os pais têm de recorrer à educação Pré- Escolar, uma vez que não conseguem dispor do tempo que desejariam para estar e participar na educação dos seus filhos. Por esta razão, este envolvimento entre pais e escola é uma mais-valia para os encarregados de educação participarem ativamente e com alguma frequência no desenvolvimento dos seus filhos e seus projetos enquanto alunos.

Em diversas situações os educadores, face a este aumento de responsabilidade dos pais na educação, sentem-se ameaçados e tendem a adotar estratégias que não ponham em causa a sua autonomia, por "falta de confiança e deferência para com a autoridade da escola como instituição e o professor como especialista são dois factores que, claramente, funcionam como travão à iniciativa dos pais" (DAVIES, D., 1989: 72), ou seja, isto leva a que muitos pais percam o interesse e deixem de participar nas atividades escolares dos seus educandos. No entanto, sendo profissionais, os educadores deveriam estar completamente disponíveis para as possíveis solicitações que os pais façam.

Ao mesmo tempo, a maioria das famílias considera que a escola os deveria chamar a participar na educação dos seus educandos, uma vez que se apercebem que o interesse e a participação destes na educação dos filhos é a forma mais fácil e eficaz de poderem reivindicar os direitos de uma melhor educação para eles.

Segundo a Lei – Quadro nº5 de 1997, “a Educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita cooperação, favorecendo a formação e desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

A cooperação entre a escola e a família deve ser estreita para que o processo de educação seja único, para que tenha o mesmo objetivo e para que seja construído diariamente.

Na sala dos 3 anos em que me encontro a estagiar, o envolvimento é muito notório.

Este envolvimento dos pais na educação dos seus filhos é notório desde o início do dia. São os pais que levam os seus filhos ao recreio (caso cheguem até as 9 horas) ou às salas (se chegarem depois das 9 horas). Quer num horário, quer no outro existe sempre um contacto com a educadora, estagiária e por vezes auxiliar, visto chegarem sempre antes das 9 horas, opcionalmente. Depois das 9 horas, as crianças e os pais que vão chegando, vão entrando na sala e fazendo comunicações do que consideram pertinente. Este último aspeto pode ser também considerado negativo, uma vez que os pais vão interrompendo as atividades que estão a decorrer.

Os pais podem, ainda entrar na sala, quando desejarem, nunca tendo verificado a entrada ao longo do dia.

Aos pais, são ainda enviados pequenos textos, poemas ou mensagens que vão dando conta do que está a ser feito em sala e de celebrações que são feitos na Instituição.

Os pais são, ainda, convidados, ou então pedem para ir à sala durante 30 minutos para fazerem alguma atividade com as crianças, como contar histórias, fazer uma sessão de culinária, etc. Ao longo destes meses de estágio, foi possível verificar que os pais são motivados a irem à sala, a levarem livros e jogos, e a irem à sala fazer atividades com as crianças. Ao mesmo tempo existe uma motivação por parte dos pais. Por diversas vezes aconteceu os pais levarem livros e perguntarem se a Educadora acha apropriado para o/a pai/mãe ir fazer uma atividade. A maioria das vezes que os pais vão à sala, não é uma imposição da Educadora, pelo contrário, são os pais que pergunta se podem ir à sala.

Isto é possível em grande medida ao carácter da instituição. Sendo uma IPSS, a ligação escola-família é facilitada devido ao facto de a instituição ser bastante autónomo face ao poder do estado, o que permite uma descentralização, “no sentido de aumentar laços entre a escola e a comunidade que ela serve” (Homem, M.L., 2002:42).

Quase no final do projeto, e de forma a envolver os pais no projeto em si, pedi aos pais para trazerem pesquisas sobre o que há dentro do nosso corpo. Os pais foram muito recetivos a este pedido e na segunda-feira seguinte, muitas crianças trouxeram livros, pesquisas, um esqueleto com os órgãos, um esqueleto feito com massas e jogos. Quando pedi que explicassem o que fizeram todos eles sabiam o nome dos órgãos que estavam na imagem, ou sabiam partes que estavam no livro

e/ou nas pesquisas. Este fato leva-me a concluir que os pais trabalhem em cooperação com os filhos, não se limitando a fazer as pesquisas, ou os trabalhos e a entregar na escola.

O que também observei e que considerei muito importante foi o fato de as crianças terem ficado mais motivadas e interessadas ao ouvirem os colegas a falarem sobre o que tinham feito com os pais. Via-se que as crianças estavam orgulhosas do que tinham feito em casa. Isto leva-me a acreditar o quão importante é realmente esta participação dos pais na ajuda à elaboração aos trabalhos e na participação da vida escolar dos filhos.

Ao longo deste percurso, arrependo-me de não ter do este trabalho aos pais mais frequentemente. Contudo, ao mesmo tempo, tinha receio que se estivesse constantemente a pedir aos pais trabalhos, pesquisas, a certa altura eles deixassem de participar. Mas, com certeza, no futuro, vou dar uma maior importância a este envolvimento dos pais na vida escolar.

Anexo 12 – Reflexão Portfólio da Criança

A importância do Portfólio de crianças

Segundo as autoras do artigo “A Importância do portfólio reflexivo para o desenvolvimento vocacional da infância”, Alice Santos e Brigitte Silva, “o portfólio elaborado por crianças em idade pré-escolar tem-se mostrado uma metodologia capaz de responder a esta necessidade emergente de autonomizar cada educando relativamente ao seu processo de desenvolvimento”. (Santos & Silva, 2007)

As mesmas autoras, apoiadas por Lilian Katz, defendem que ao realizarem o portfólio os educadores proporcionam à criança “oportunidades de conhecer e de poder também experienciar situações de escolha e tomada de decisão” (Santos & Silva, 2007) Este processo vai facilitar o processo de desenvolvimento vocacional da criança.

As autoras, parafraseando Shores & Grace, definem portfólio como “um conjunto de registos de experiencias e realizações únicas que revelas, ao longo do tempo, diferentes aspectos do seu crescimento e desenvolvimento.” (Santos & Silva, 2007)

Este instrumento é construído para dar sentido ao trabalho da criança, para conversar sobre ele e para incentivar a criança a refletir e a auto-avaliar-se.

Santos & Silva afirmam que o papel do educador na construção dos portfolios deve evidenciar as expectativas do educador relativamente à criança, os aspectos curriculares a que dá mais importância.

Os portfolios permitem à criança aumentar o seu autoconhecimento na medida em que “diz respeito à consciência do individuo sobre si mesmo, sobre os próprios sentimentos, interesses, utilizando as suas características como guias para a tomada de decisão” (Santos & Silva, 2007:77)

Um outro fator importante no que diz respeito ao portfólio é a tomada de decisão. Na construção do portfólio, tanto educador como criança, tomam constantemente decisões sobre o conteúdo a ser colocado no documento. Estes documentos são colocados segundo critérios de seleção.

Ainda com o portfólio, as crianças conseguem fazer a sua auto-avaliação, que consiste na “reflexão sobre os seus comportamentos, atitudes, relacionamentos e aprendizagens” das crianças no seu dia-a-dia. (ibidem)

Como anteriormente referido, a construção do portfólio é importante para o desenvolvimento da criança.

Apesar de referido, o que observo na sala de 3 anos em que me encontro é que a elaboração do portfólio não é realizado com a criança.

No início do estágio, pude constatar que as capas de portfólio estavam vazias, havendo apenas algumas capas que continham um ou dois desenhos.

Durante o estágio vi a educadora a organizar os desenhos das crianças e a colocá-los nas capas, mas autonomamente.

Isto leva-me a concluir que o processo de reflexão que é defendido por diversos autores na construção dos portfólios não é realizado na sala. Além disso, o portfólio é construído exclusivamente pela educadora e pela criança, não havendo uma cooperação entre equipa pedagógica, criança e família

No que diz respeito à realização do portfólio da criança com quem estou a trabalhar e tendo em conta a idade da criança, é difícil que ela faça estas etapas. Mesmo quando questiono o “porquê” de ela querer seleccionar os trabalhos ela não reflete, respondendo sempre “porque sim”. O meu papel, enquanto educadora, é ajudá-la a refletir. Contudo, sinto muitas dificuldades pois ela não é capaz nem de fazer o processo de seleção, querendo colocar tudo no portfólio, nem de avaliação.

Contudo, e apesar desta minha dificuldade, concordo quando Parente afirma que “As crianças têm de ser ensinadas a seleccionar amostras que expressem crescimento e desenvolvimento, a reflectir sobre essas amostras e, em última análise, a apreciar os progressos e o desenvolvimento pessoal” (Parente in Santos & Silva, 2007).





















O fato das crianças não entenderem o conceito de Portefólio, no meu ponto de vista, prende-se com o fato de estas não participarem no seu processo de construção e de não lhes ser inculcida a importância da sua realização. Assim, um uso sistemático do portefólio, como forma de mostrar as crianças a sua evolução é, quanto a mim, uma boa estratégia de incentivar o seu uso.

Como já referido anteriormente, o uso do portefólio permite, ao educador, avaliar mais facilmente as crianças e a sua evolução. Contudo, com crianças pequenas, a construção conjunta deste instrumento é difícil, na medida em que eles ainda não percebem o porquê deste instrumento e da sua importância.

Apesar de, a construção ter sido difícil, considero que permitiu que eu aprendesse a fazê-lo e que, com o passar do tempo melhorasse a interação com a criança, conseguindo que ela participasse e se interessasse por ele.

Anexo 13 – Tabela de Comportamento

Registo de Observação Comportamento do AMo

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
13 a 17 de Maio					
20 a 24 de Maio					
27 a 31 de Maio					
3 a 7 de Junho					

Anexo 14 – Registo de Observação

Registo de Observação

Data: 14 de Março de 2013

Intervenientes: FV, AB e AMo

Observadora: Estagiária

Idade: 3 anos

Local: Área da Biblioteca

Observação: No final da manhã, já a prepara para arrumar a sala antes de irmos almoçar, encontrei o FV., o AB. e o AMo deitados em cima das almofadas gigantes da biblioteca.

Quando os questioneei sobre o porquê de estes estarem deitados, o FV. respondeu que estavam deitados porque tinham estado a brincar e agora estavam muito cansados e aquelas almofadas “eram muito confortáveis e grandes”.

Perguntei ao AMo porque tinha ido para lá e ele disse, também, que “na biblioteca não há meninos a brincar e a fazerem barulho”.

Realmente, a biblioteca é um espaço que não é procurado pelas crianças. O espaço é pequeno e não tem livros nem em quantidade, nem em qualidade para eles poderem manusear e “lerem”, recontando as histórias que ouvem. Os livros existentes na biblioteca são trazidos por algumas crianças, que querem levar para casa no final do dia.

Anexo 15 – Registo de Incidente Critico

Registo de Incidente Critico 24/4/2013

Data: 24 de Abril de 2013

Intervenientes: AMO Estagiária

Observadora: Estagiária

Idade: 3 anos

Local: Sala

Registo

Na parte da manhã, durante o acolhimento, o AMO estava muito agitado, a falar, a brincar e empurrar os colegas. Depois de ter sido chamado várias vezes à atenção a Estagiária pediu ao AMO para se vir sentar ao colo dela para ver se ele acalmava como de costume. Continuando agitado, a esbracejar e a escorregar pelo colo, a estagiária colocou-lhe os braços a segurar as mãos. Ao sentir-se preso, o AMO ferrou a mão da estagiária que estava a segurar no braço. Ao aperceber-se que tinha feito algo de errado, o AMO, fez festinhas na mão que tinha mordido.

A Estagiária sentou-o numa cadeira longe dos colegas para que ele pensasse no que tinha feito. Quando a Educadora chegou à sala, e perguntou porque é que o AMO estava sentado à parte dos colegas, e depois de a estagiária ter explicado a situação, a Educador colocou-o noutra sala, dizendo que não queria na sala meninos que se portassem mal e que ele ia para outra sala para ver se gostava mais dos outros meninos e das outras Educadoras.

Depois da sessão de movimento a Estagiária foi buscá-lo à sala em que tinha estado e ele tinham um desenho a pedir desculpa para dar à estagiária.

Reflexão

Apesar de agitado e de ser preciso chamar o AMO muitas vezes à atenção, este não é um comportamento típico dele.

O AMO é uma criança brincalhona, agitada, que está sempre com pouca atenção às atividades mas nunca foi agressivo para ninguém.

Anexo 16 – Reflexão Comportamento

Reflexão – Comportamento

“Aos 3 anos as manifestações de agressividade aumentam, a autoafirmação e o negativismo estão no auge. À primeira agressividade a criança reage com agressividade e as birras são constantes”.

“Antier (2006) explica que “a zona cortical, superficial, do cérebro já está bem desenvolvida, permitindo à criança falar e compreender a sua linguagem, logo, os seus discursos, com todos os seus bons preceitos. Mas ao mesmo tempo, a zona profunda, dita límbica, que permite controlar os humores, é imatura” Assim, compreende-se porque a criança explode facilmente quando os seus desejos não são imediatamente satisfeitos”, como por exemplo o facto do AMA bater na J. por esta não querer fazer o que ele manda, tal como descrito no registo de incidente crítico de 7 de Março de 2013. Como afirma Hohmann & Weikart (2004:615), “estas ocasiões apresentam-se importantes para aprendizagem activa”. Os mesmos autores afirmam que resolver as disputas com os colegas as crianças começam por perceber como respeitar as necessidades dos outros, ao mesmo tempo que resolvem as suas.

Apesar de este comportamento ser, no meu ponto de vista, próprio da faixa etária, não invalida que num futuro próximo se torne preocupante. A verdade é que em mais do que uma conversa, a Educador referiu que este comportamento, por parte de algumas crianças, era pior na altura em que entraram para o Jardim-de-infância, aos dois anos, confirmando que este comportamento vai desaparecendo com o desenvolvimento psico-social da criança.

Contudo é necessário que o Educador faça face a este tipo de comportamento no momento. No livro Aprendizagem activa, Brickman & Taylor apresentam algumas técnicas que considero importante que o educador tenha em atenção para lidar com problemas de comportamento. Os autores defendem que se deve interferir rapidamente para acabar com os comportamentos perigosos e destrutivos, pois “intervir imediatamente é uma mensagem clara de que não é correcto magoar os outros”. Contudo defendem que o adulto não deve intervir se as crianças puderem

resolver o conflito elas mesmas. Defendem também que devemos pedir às crianças para exprimirem por palavras suas os seus sentimentos, assim como pedirem às crianças para pensarem nas suas próprias soluções para problemas devidamente identificados.

O que se torna preocupante é o desinteresse por parte dos pais na questão da educação pessoal e social das crianças. O que acontece frequentemente é que na escola há uma tentativa de educação, das crianças, no sentido da partilha, do respeito, da disciplina, democracia, cooperação espírito de entreajuda, que muitas vezes não se verifica em casa, com a família.

Contudo, também existem exceções, em que tanto a escola como a família trabalham juntas com vista a um mesmo propósito, ou seja, trabalham para melhorarem o comportamento das crianças. Como afirma Augusto Cury (2011:54), “se os pais incorporarem os hábitos dos educadores (...), eles poderão, sem medo, contrariar, impor limites e dizer “não” aos seus filhos. Os resmungos, as birras e as crises não serão destrutivas, mas construtivas”.

Esta relação é bem visível no caso do AMO, em que, após algumas situações preocupantes de agressividade para com os amigos e Estagiária, a equipa pedagógica e a família trabalham juntas para uma resolução dos conflitos. A estratégia adotada, quer em sala, quer em casa, passa por um quadro de comportamento. Este quadro é feito semanalmente e indica todos os dias da semana. Se ele ao longo do dia se tiver portado mal, no final do dia tem uma “carinha triste”, se pelo contrário o AMO se portou bem ao longo do dia tem “uma carinha feliz”. Em casa, o AMO também tem um quadro de comportamento exatamente nos mesmos moldes.

Após algumas semanas de observação, foi possível verificar que o AMO está mais calmo até porque lhe foi dito que se ele tivesse, durante uma semana, tivesse todos os dias uma “carinha sorridente”, na semana seguinte recebia uma recompensa. Até ao final da observação só teve direito a uma recompensa, mas é possível verificar que está mais obediente e calmo. (Ver “Registo de Observação Comportamento do AMO”)

Anexo 17 – Reflexão do Portfólio Reflexivo

Importância da construção do portefólio reflexivo

Knapp defende que a reflexão é importante pois permite “reviver e fazer a recaptura da experiência com o objetivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações”. Defende, ainda, que este processo pode ter um sentido diferenciado face à posição do sujeito face à ação. (in Sá – Chaves, 2009:14)

Idália Sá – Chaves afirma que a reflexão feita a posteriori permite revelar aspetos que até então não tinham sido tidas em conta pelo educador, que obtendo nova informação pode revisitá-la e apreciá-la de novo.

A autora defende que “a reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão [...], quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da ação e julgar-se como sujeito pensante no quadro, da meta-reflexão” (Sá – Chaves, 2009:14)

A importância dos portefólios reflexivos prende-se com o facto de este procurar responder à necessidade que o educador tem de refletir e de aprofundar conhecimentos sobre a relação ensino aprendizagem.

Idália Sá – Chaves defende que se um portefólio for bem estruturado e refletido, é possível contribuir para promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes, quer ao nível cognitivo, quer ao nível metacognitivo, fundamentar os processos de reflexão sobre a ação, contribuir para a construção personalizada do conhecimento da ação educativa e avaliar os processos de auto e hetero – avaliação. (Sá – Chaves, 2009:8)

A autora defende que a construção de portefólios permite “aos formandos uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir de critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles emergir mais consciente, mais

informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros.” (Sá - Chaves, 2009:15)

É assim importante concluir que, o portfólio reflexivo permite aos profissionais refletirem sobre a prática de ensino, as suas limitações, dificuldades, aptidões e aspetos a melhorar.

Ao longo do estágio em educação, para além de ter sido pedido, pela orientadora, para elaborarmos um portfólio reflexivo com textos que nos permitam refletir sobre a nossa prática, eu própria senti a necessidade de refletir sobre alguns aspetos da minha ação para que me fosse possível melhorar na minha profissionalização.

Assim, posso afirmar que é a refletir que nos podemos tornar melhores profissionais e assim ter sucesso.