

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Relatório Final:

“Um percurso de Aprendizagem...”

Marta Isabel Antunes Dinis

Coimbra

Junho de 2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final:

“Um percurso de Aprendizagem...”

Marta Isabel Antunes Dinis

Trabalho realizado sob a orientação da Doutora Vera do Vale e do Mestre
Phillipe Loff

Junho de 2012

Agradecimentos

À professora Doutora Vera do Vale e ao Mestre Philippe Loff, pela disponibilidade e orientação na construção deste trabalho.

Às crianças, à educadora cooperante e à professora cooperante, por terem tornado este percurso de aprendizagem possível.

Aos meus pais, pela compreensão, paciência e apoio sempre incondicional.

Ao meu marido, pela compreensão e amor que me serviu sempre de *âncora*.

Aos meus colegas pela ajuda e força demonstrada nos momentos menos bons.

Aos meus amigos que sempre me deram força e acreditaram em mim.

A todos aqueles que acreditaram em mim e me ajudaram neste meu percurso.

MUITO OBRIGADA!

Relatório Final: Um percurso de Aprendizagem...

Resumo

Num ciclo de estudos que possui a duração de três semestres e que visa a profissionalização em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a vertente prática, interligada com os conteúdos leccionados ao longo do percurso académico, possui uma extrema relevância. O presente trabalho ambiciona retratar a experiência profissionalizante descoberta e desenvolvida nos contextos anteriormente mencionados.

A transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico é considerada uma etapa fulcral no desenvolvimento e mudança da criança e do aluno. A função de um profissional generalista é encarado como sendo o articulador de duas valências, focando a simbologia da educação e do ensino em duas pontes de união.

A atuação prática, com o devido suporte dos docentes de Prática Educativa I e II, possibilitou a aprendizagem pela ação, tendo sido possível colocar em prática e refletir acerca daquilo que foi aprendido e dos resultados daí obtidos.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Articulador, Ação, Prática Educativa.

Abstract

Applied to practice, the subjects taught throughout this three semester-long course of studies– which aims for the professionalization in Pre-School Education and teaching at Primary school level– are extremely relevant. This work aims to show the professional experience developed according to what was previously mentioned.

The transition between Pre-School Education and Primary Education is considered to be an essential step towards the child's and the adult's development and evolution. A teacher is seen as being the articulator of two valences, focusing on the symbolism of education and teaching.

With the right support from the Educational Practice I and II teachers, practice has enabled the learning process through action. Therefore, it has been possible to implement and reflect about what has been learned and the results obtained.

Keywords: Pre-School Education, Teaching at Primary School Level, Articulator, Action, Educational Practice.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
1ªPARTE	
CAPÍTULO I.....	7
1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL.....	9
CAPÍTULO II.....	13
2. CARATERÍSTICAS GERAIS DA INSTIUIÇÃO.....	15
2.1. Instituição.....	15
2.1.1 – Instalações.....	15
2.1.2 – Organização.....	16
2.1.3 – Funcionamento.....	16
2.1.4 – Recursos Humanos.....	17
2.2- Aspectos curriculares importantes.....	17
2.2.1 - Projecto Educativo de Agrupamento.....	17
2.2.2 - Projecto Curricular de Sala.....	20
2.3 – Articulação.....	21
2.3.1 – com a comunidade.....	21
2.3.2 – com as famílias.....	21
2.3.3 – com a escola de 1 ° CEB.....	23
CAPÍTULO III.....	25
3. CONTEXTO PARTICULAR DE ESTÁGIO.....	27
3.1 – Organização do Ambiente Educativo.....	27
3.1.1 - Organização do grupo.....	27
3.1.2 - Organização do espaço.....	28
3.1.3 - Organização do tempo.....	32
3.1.4 – Metodologia.....	35
CAPÍTULO IV.....	39
4. O GRUPO.....	41
4.1 – Crianças.....	41
4.2. – Dinâmica Relacional.....	43

4.2.1 – Relação educadora-crianças.....	43
4.2.2 – Relação auxiliar-crianças.....	44
4.2.3 – Relação educadora-auxiliar.....	45
4.2.4 – Relação entre estagiárias.....	45
CAPÍTULO V.....	47
5. ESTÁGIO.....	49
5.1. - 1º Fase do estágio.....	49
5.1.1 – Reflexão.....	50
5.2. - 2º Fase do estágio.....	52
5.2.1 – Reflexão.....	52
5.3 - 3º Fase do estágio.....	55
5.3.1 – Reflexão.....	55
CAPÍTULO VI.....	59
6. SISTEMA DE ACOMPANHAMENTO DE CRIANÇAS (S.A.C).....	61
6.1 – Avaliação em Educação Pré-Escolar.....	61
6.2 – SAC	62
6.2.1- Apresentação.....	62
6.2.2- Ficha 1G.....	63
6.2.3- Ficha 2G.....	65
6.2.4- Ficha 3G.....	67
6.2.5- Ficha 1 G.....	68
2ª PARTE	
CAPÍTULO I.....	73
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	75
1.1- Definição e abordagem histórica da educação e concepções do professor	75
1.2- Intencionalidade Educativa.....	76
1.3- O Papel do Professor enquanto investigador, reflexivo e generalista...	78
1.4- Diferenciação Pedagógica.....	80
1.5- Aprendizagem Cooperativa.....	82

CAPÍTULO II.....	85
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	87
2.1- O Agrupamento de Escolas.....	87
2.1.1- Caracterização do Agrupamento.....	87
2.1.2- Gestão Pedagógica do Agrupamento.....	88
2.2- A Escola.....	90
2.2.1- Caracterização da Escola.....	90
2.3- A Sala de Aula.....	92
2.4- A turma.....	93
2.4.1. Caracterização da turma.....	93
2.5- Organização e Gestão do Tempo	
CAPÍTULO III.....	99
3. PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO...	101
3.1- O Papel do Estágio na formação inicial do futuro profissional de ensino.....	101
3.2- Fundamentação das Opções Educativas.....	103
3.3- Desenvolvimento da Prática Pedagógica.....	107
3.3.1- Início da ação.....	107
3.3.2- A importância da observação.....	107
3.3.3- Os contributos dos materiais na acção educativa.....	108
3.3.4- Reflexão da 1ª fase.....	109
3.4- Desenvolvimento da acção.....	113
3. 4.1- A planificação.....	113
3.4.2- Reflexão da 2ª fase.....	114
3.5. Fim da acção.....	117
3.5.1- Avaliação.....	117
3.5.2- Reflexão da 3ª fase.....	119
CAPÍTULO IV.....	125
4. REFLEXÃO EM TORNO DO MEU ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO.	127

CONCLUSÃO.....	131
BIBLIOGRAFIA.....	135
APÊNDICES.....	145

Abreviaturas

ME – Ministério da Educação

MTSS – Ministério do Trabalho e da Segurança Social

JI – Jardim de Infância

CAF – Componente de Apoio à Família

PE – Projeto Educativo

PAA – Plano Anual de Atividades

PCS – Projeto Curricular de Sala

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

EES – Encarregados de Educação

CEB – Ciclo do Ensino Básico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

Tabelas

Tabela 1 - Distribuição do tempo



INTRODUÇÃO

A escola deve ser vista como um verdadeiro centro de aprendizagens para a vida ativa. Assim, o professor como agente educativo e cultural, também não deve ser entendido como um mero transmissor de conhecimentos. O ser humano, não é um programa, nem um depósito de saberes, mas é, antes um projeto de vida permanente, uma vez que a docência envolve o professor na sua totalidade, a sua prática é resultado do saber, do fazer, e, principalmente, do ser, significando um compromisso consigo mesmo e com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade (Postic, 1979).

Desta forma, nós como futuros professores, somos agentes de progresso, de desenvolvimento de saberes e práticas para uma cidadania ativa, fomentando hábitos de partilha, respeito e justiça.

O presente documento, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como finalidade descrever e refletir sobre o trabalho observado e efetuado, com base nos objetivos delineados.

Este relatório descreverá a observação e intervenção durante o período de estágio, as verificações e consolidações que foram desenvolvidas e constatadas nas valências anteriormente referidas.

De acordo com Alarcão (1987), a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores. Este é um processo lento que, iniciado na formação inicial não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada “formação contínua”.

Para Perrenoud (1993) a formação de professores corre o risco de ser pouco convincente se não se basear, minimamente, numa representação elaborada de acordo com os seguintes três eixos: 1 – A prática entre a rotina e a improvisação regulada, onde os formandos e os responsáveis

pela formação tomam em consideração o inconsciente e o não racional e deixam de agir como se todos os aspetos da profissão pudessem ser controlados no plano das representações; 2 – A transposição didática entre epistemologia e bricolage, que refere a partir do momento em que, formadores e formandos admitem que os saberes têm um estatuto específico nas situações didáticas, deixam de fazer a separação entre formação académica e formação pedagógica; 3 – O tratamento das diferenças entre indiferença e diferenciação, que nos diz que, a partir do momento em que integram a diversidade dos indivíduos e a existência de um grupo como condições necessárias da ação pedagógica, passam (formandos e responsáveis) a conceder importância à gestão das diferenças e dos coletivos na formação.

Assim, caminhamos para um professor “completo”, para um professor psicologicamente realizado, que sabe o que faz e porque o faz. Então, a prática profissional constituirá o espaço exemplar de crescimento do futuro professor também como pessoa.

O presente trabalho divide-se em duas partes, sendo que a primeira parte diz respeito à experiência de estágio na Educação Pré-Escolar e a segunda parte à prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A primeira parte do meu relatório está dividida em seis capítulos, sendo que no primeiro capítulo faço um breve enquadramento da história da Educação Pré-Escolar em Portugal, no segundo capítulo menciona algumas características da instituição, no terceiro capítulo reflito sobre o meu contexto particular de estágio, nomeadamente na organização do grupo, organização do espaço, metodologia. Seguidamente, o quarto capítulo diz respeito à caracterização do grupo, no quinto capítulo reflito sobre as três fases do estágio, e, finalmente, o sexto e último capítulo intitula-se instrumentos de avaliação utilizados e faço inicialmente uma

referência à avaliação em Educação Pré-Escolar e depois descrevo o meu percurso utilizando o Sistema de Acompanhamento de Crianças.

A segunda parte do meu relatório está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico, em que faço uma abordagem histórica da educação e reflito sobre algumas conceções do professor, como por exemplo, a intencionalidade educativa e a diferenciação pedagógica. No segundo capítulo realizo a caracterização do contexto de intervenção, nomeadamente uma caracterização do agrupamento, da escola e da turma. De seguida, o terceiro capítulo diz respeito à planificação e condução do processo educativo, em que fundamento as minhas opções educativas e, posteriormente, descrevo e reflito sobre aspetos relevantes do desenvolvimento da minha prática. No último capítulo faço uma reflexão em torno do meu itinerário de formação. Segue-se a conclusão, a bibliografia e os apêndices.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

1ª PARTE- ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1. A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

A Educação pré-escolar cria condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos (Ministério da Educação (ME), 1997, p.19).

Para Neto (2001), a atividade na infância tem um papel imprescindível para o seu desenvolvimento, pois poderá promover a evolução das relações sociais, do contexto emocional e da estrutura cognitiva, em simultâneo com o desenvolvimento de uma cultura motora fundamental para permitir mais tarde a aprendizagem de novas habilidades.

A Educação Pré-Escolar em Portugal sofreu constantes alterações ao longo dos anos, como tal, penso ser importante fazer, neste primeiro capítulo, um breve enquadramento da mesma.

As primeiras instituições em Portugal para crianças até aos 6 anos pertenciam a instituições privadas e datam de 1834, época em que o regime político era a monarquia. Nas últimas décadas da monarquia a educação pré-escolar integrou o sistema público de educação, assim, a primeira legislação sobre educação infantil publicada foi o Diário do Governo, nº141 de 27 de junho de 1886, que visa os objetivos da educação pré-escolar e a formação dos educadores.

Mais tarde, em 1954, na cidade de Lisboa, emergiram as duas primeiras escolas de formação de educadores de infância de iniciativa particular e integradas num contexto religioso.

Após o ano da Revolução dos Cravos nota-se um acréscimo expressivo do número de JI (Jardins de Infância) e creches, do número de escolas de formação de educadores de infância, e também no número de

instituições de educação especial. Com o sistema pós-revolução emergiu uma nova filosofia, alargar a pré-escolaridade a toda a população tornou-se um objetivo nacional, promovendo o bem-estar social, e desenvolver as potencialidades das crianças (DR. N° 542/79).

O ano de 1977 foi um ano importante na formação de educadores, pois foram formadas as Escolas Superiores de Educação. Na década seguinte foi publicada A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e, conseqüentemente, surge o início da reforma do mesmo sistema. Assim, o Ministério da Educação (ME) e o Ministério do Trabalho e da Segurança Social (MTSS) tutelam a Educação Pré-Escolar, sendo o seu funcionamento e os seus objetivos referidos no DR, n°542/1984.

No final da década de 90, mais propriamente o ano de 1997 constituiu um momento chave na educação pré-escolar portuguesa, visto que foi expandida a rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar, passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica a ser também da responsabilidade do Estado.

Para Hohmann & Weikart citados em Marques (1980, p.5) “a educação pré-escolar fornece às crianças uma interação cognitiva com o seu meio, que de outra forma não teriam possibilidade de experimentar”.

Atualmente a Educação Pré-Escolar é reconhecida como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, em complemento e colaboração estreita com a ação educativa da família, com vista ao desenvolvimento global e equilibrado das crianças (ME, 1997). Importa referir que esse reconhecimento é manifestado através da publicação da Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que são um documento de referência para a ação do educador, foram aprovadas pelo despacho n.º 5220/97 de 10 de julho. Estas foram

elaboradas com o objetivo de oferecer aos educadores a possibilidade de terem ao seu dispor referenciais comuns para os orientar nas suas decisões sobre a sua prática, ou seja, na condução do processo educativo a desenvolver com as crianças, visando uma educação de qualidade. As OCEPE (ME, 1997) passam a ser um instrumento, uma referência comum a todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. Enquanto quadro de referência para todos os educadores, as OCEPE vinculam a intencionalidade do processo educativo neste nível de educação, devendo o educador ter em conta: os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; a continuidade e a intencionalidade educativas (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007).

O Dec. Lei n.º 46/86 de 14 outubro indica a formação de educadores e de professores como um dos vetores fundamentais da nova educação que se pretende em Portugal. Em consonância com os objetivos desta lei, surge o Dec. Lei n.º 344/89 de 11 de outubro, o qual estabelece o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, adotando como quadro de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo e a legislação ajustada a esta matéria que se encontrava em vigor.

Todos estes pressupostos visam o apoio às famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade, criando condições para abordar o sucesso na etapa seguinte, nomeadamente através da perceção da escola como local de aprendizagens múltiplas (ME, 1997).

Como consequência do Dec. Lei n.º. 43/2007 de 22 de fevereiro, desenvolve-se o alargamento dos domínios de habilitação para a docência

passando assim, a existir uma habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1ºCEB ou habilitação conjunta para os 1º e 2º ciclos do ensino básico. Neste novo sistema privilegia-se uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino com o intuito de se tornar possível a mobilidade dos/das docentes entre os domínios.

Assim, o ano letivo em que me matriculei na Escola Superior de Educação de Coimbra para me profissionalizar na área da Educação, especificamente em Educação de Infância foi um ano de reestruturação, decorrente do Processo de Bolonha e a licenciatura em Educação de Infância foi extinta. Resultante deste Processo, o Dec. Lei mencionado anteriormente aprova um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência, especialmente na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Tendo em conta este novo regime jurídico têm habilitação para a docência profissional, os titulares do grau de licenciatura em Educação Básica e o grau de Mestre na especialidade correspondente.

Como consequência destas alterações tive a oportunidade de vivenciar durante o curso de licenciatura outras experiências educativas, nomeadamente nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Assim, posso referir que estas experiências me permitiram conhecer outras realidades educacionais, mas também, aumentar a minha certeza de que queria profissionalizar-me em Educação Pré-Escolar e também no Ensino do 1º CEB.

Concluindo, pela análise feita neste capítulo importa salientar que, nos últimos anos, Portugal viveu modificações profundas ao nível da educação pré-escolar, quer no âmbito da formação dos educadores quer nos seus objetivos.

CAPÍTULO II

CARACTERÍSTICAS GERAIS DA INSTITUIÇÃO

II. CARATERÍSTICAS GERAIS DA INSTITUIÇÃO

2.1 - Instituição

2.1.1 – Instalações

O Jardim de Infância onde realizei o meu estágio encontra-se situado numa zona urbana da cidade e está a funcionar desde setembro de 2008, tratando-se de uma construção bastante recente.

O edifício é novo e construído de raiz, as salas de atividades são relativamente amplas e com boa iluminação natural. O edifício tem apenas um piso, sendo este constituído pelos seguintes espaços: três salas de atividades, WC para adultos, WC para crianças, escritório, sala de arrumos, sala de apoio, cozinha, refeitório e arrecadação. É no espaço do refeitório que funciona a Componente de Apoio à Família (CAF) e embora este seja um espaço amplo, neste tempo não satisfaz as necessidades lúdicas das crianças, pois está preenchido com as mesas de refeições, não existindo espaço para a utilização de outros equipamentos, conforme a legislação em vigor.

O espaço exterior da instituição pode ser definido como amplo e com muito espaço para brincar. É composto por um telheiro, que se revela diminuto para o número de crianças, pois quando as condições atmosféricas não estão favoráveis é o abrigo exterior da instituição e não tem as dimensões adequadas para que as crianças possam brincar livremente, uma horta, neste momento inutilizada, jardins, duas casas de arrumos e um parque infantil com baloiços, escorregas e outros materiais apelativos para as crianças.

Verificam-se, no entanto, pontos fracos neste espaço, relativamente à definição de áreas que não estão devidamente limitadas por divisórias

apropriadas e que provocam insegurança, principalmente no que diz respeito ao acesso das crianças à vegetação que preenche os canteiros, visto que facilmente as crianças conseguem trepar para os canteiros e circular entre a vegetação.

2.1.2 – Organização

Esta instituição possui apenas a valência de J.I. e tem capacidade para receber 75 crianças, com idades compreendidas entre os 3 anos e os 6 anos. O edifício dispõe de 3 salas, que estão organizadas segundo as idades das crianças, a sala dos vermelhos (3, 4 e 5 anos), a sala dos laranjas (4, 5 e 6 anos) e a sala dos azuis (5 e 6 anos).

2.1.3. – Funcionamento

O horário de funcionamento da referida instituição é compreendido das 07h45 às 18h30, sendo este assegurado pela componente educativa e pela componente social. A componente educativa, horário assegurado pelas educadoras de infância com a colaboração das auxiliares de ação educativa é das 9h00 às 12h00, no período da manhã, e das 13h30 às 15h30, no período da tarde. A componente social corresponde aos momentos em que as crianças ficam ao cuidado das auxiliares de ação educativa, sendo estes momentos das 07h45 às 09h00 e das 12h00 às 13h30 (almoço), no período da manhã, e no período da tarde das 15h30 até às 18h30. Posso referir que a equipa educativa de cada sala é constituída por uma educadora de infância e uma auxiliar, porém como as auxiliares são atribuídas às salas de forma rotativa, uma sala por dia fica sem auxiliar.

2.1.4. – Recursos Humanos

Considero que os recursos humanos são fulcrais para o bom funcionamento de uma instituição, pois são organizadores de um ambiente facilitador no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Os recursos humanos na instituição onde realizei o meu estágio são: quatro educadoras de infância, sendo que uma delas não estava responsável por nenhum grupo desempenhando papel de coordenadora do JI, três auxiliares de ação educativa que prestam apoio às salas e quatro auxiliares de cozinha.

2.2- Aspetos curriculares importantes

2.2.1 - Projeto Educativo de Agrupamento

Projeto Educativo (PE) é um documento pedagógico elaborado por toda a comunidade educativa que, com carácter temporal, expressa de forma realista e concreta a ação educativa tendo em vista a coerência da ação e organização académica do centro. (Rodriguez, 1999, P.432)

O PE é sem dúvida um instrumento essencial para o desenvolvimento do processo educativo. Trata-se de um documento onde consta uma série de procedimentos que, ao longo do ano, incidem na escola como componentes de estruturação e decisão curricular. O PE define as metas a atingir ao longo do ano na respetiva instituição de maneira a definir objetivos específicos referentes aos alunos, ao meio envolvente e à comunidade educativa. Pacheco (2000, p.90) acrescenta ainda que “o projeto educativo não é mais do que a definição das opções de formação por parte da escola – observáveis nas intenções e nas

práticas de dinamização do plano global de formação – entendida como uma comunidade integrada num território educativo. ”

O Projeto Educativo deste Agrupamento (PEA) teve início no letivo 2009/2010 e tem a duração de 3 anos. A missão deste PE é prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o caráter único e dinâmico da escola e promovendo uma atitude positiva e cooperante. Este tem como objetivos desenvolver os valores e atitudes de respeito mútuo, civismo e solidariedade, cooperação e fomentar ações nas áreas da educação para a saúde, para o ambiente, para a cidadania e para a inovação. Este projeto foi realizado pela comunidade educativa e consagra todas as suas aspirações. Na sua elaboração as preocupações foram responder às necessidades das crianças, às expectativas dos pais / encarregados de educação e de toda a comunidade envolvente. A visão deste projeto é de uma escola de referência pela humanização, abertura à comunidade, inovação e qualidade do serviço educativo prestado. Os Princípios e Valores são: promover a cidadania responsável, a solidariedade e o respeito, potenciando as capacidades de cada um; fomentar o sucesso escolar e profissional de todos; otimizar a reflexão, partilha e corresponsabilização numa perspetiva pluralista; incentivar o rigor, exigência e valorização do trabalho realizado e estimular a criação de valores de aceitação da diferença, da tolerância, da solidariedade e entreatajuda.

Na organização deste PE consta o Plano Anual de Atividades (PAA). O PAA pretende ser um instrumento de operacionalização do PE. De acordo com o artigo 9º do Decreto-Lei Nº 75/2008, de 22 de abril, o PAA constitui um dos mais relevantes instrumentos de autonomia dos Agrupamentos de escolas, sendo entendido como o documento de

planeamento, que define, tendo em conta o PE, os objetivos e as formas de organização e de programação das diversas ações. Serve ainda o presente documento para proceder à identificação dos recursos necessários à consecução das diferentes atividades. Permite, de uma forma mais assertiva, o desenvolvimento das atividades, a sua divulgação e avaliação. O PAA foca os temas a desenvolver em cada mês do ano, tendo alguns destes coincidido com o meu tempo de estágio, e que passo a descrever. Em abril realizaram-se atividades associadas à Páscoa, em que o objetivo era conhecer e vivenciar algumas das tradições desta época e para tal foi utilizada a estratégia de elaborar trabalhos alusivos à época. Foi também neste mês que se realizou a Semana da Leitura e ao Dia do Livro em que as finalidades eram promover a leitura, adquirir competências de literacia e criar um ambiente favorável à leitura. Em maio comemorou-se o Dia da Mãe com um convívio entre as mães, equipa educativa e crianças, em que o objetivo era a valorização das relações familiares e as estratégias utilizadas foram conversas; pesquisas; registos e a elaboração da prenda da mãe. Em junho festejou-se o Dia Mundial da Criança e a Festa de Final de Ano. A comemoração do Dia da Criança teve como objetivo a sensibilização para os “Direitos das Crianças” e também favorecer a alegria e a atividade lúdica, pude observar um dia diferente pois não foi passado no JI. Por fim, a Festa de Final de Ano proporcionou momentos lúdicos e de partilha entre as crianças e os adultos.

Torna-se relevante salientar que a maior parte destas atividades tinha como finalidade envolver as famílias no processo educativo e elogiar toda a ação por parte das crianças e família. Penso que estes objetivos foram alcançados, visto que existiu sempre uma grande adesão e

participação destes parceiros educativos em todos os desafios que lhes foram apresentados.

2.2.2 - Projeto Curricular de Sala

A Circular n.º17/ DSDC/DEPEB/2007, emanada do ME define o Projeto Curricular de Sala (PCS) como sendo um documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, e do Projeto Curricular de Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo.

Os PCS são projetos de âmbito mais limitado, *“implicam diretamente educadores e crianças, embora possam ter a colaboração de pais e outras pessoas da comunidade, que contribuem como recursos do processo de aprendizagem”* (ME, 1998, p.97). O PCS vai ao encontro das escolhas pedagógicas definidas PEA, mas adapta-se às particulares e necessidades de cada grupo.

O PCS da sala onde eu realizei a prática educativa não tem título e evidencia o que se pretende trabalhar com o grupo da sala azul, durante o ano letivo 2010/2011. O PCS reflete a necessidade de realizar atividades que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de concentração, para o desenvolvimento da linguagem, através do recurso sistemático à conversação e à exploração de rimas, lengalengas, bem como alguns exercícios de colocação de voz e de treino de articulação e também para o desenvolvimento de regras.

Em suma, neste projeto estão identificados os interesses e necessidades das crianças deste grupo específico e todas as atividades são desenvolvidas tendo em conta essas características.

2.3 – Articulação

2.3.1 – Com a comunidade

O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação (ME, 2007 p. 23).

Envolver a comunidade no processo educativo é um aspeto que enriquece bastante o processo educativo e é um ponto que está referenciado no PCS da sala onde realizei o meu estágio. No entanto, penso que poderia ser mais trabalhado uma vez que durante o meu estágio não observei nenhuma situação que envolvesse a comunidade.

2.3.2 – Com as famílias

Para o bom funcionamento de um Jardim de Infância, a participação dos pais é essencial. Como refere Silva (1997, p.43), a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa então, que exista uma relação entre estes dois sistemas. Os pais e encarregados de educação devem interessar-se pelas atividades realizadas pelas crianças e celebrar, desde o princípio, uma boa relação com o educador de infância.

O papel do adulto é basicamente de criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. Com esta colaboração do adulto, a criança por si renova o seu empenhamento ativo e individual com a situação ou com o problema. É este empenhamento ativo e individual da criança que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento (Oliveira - Formosinho, 1998, P.73).

No meu contexto particular de estágio pude observar que, de uma maneira geral, os pais e ou encarregados de educação sempre se mostraram bastante disponíveis para participar nas atividades propostas pela educadora de infância, como por exemplo uma mãe foi contar uma história à sala e depois dinamizou-a através de pinturas em tela que realizou com as crianças, no Dia Da Mãe as mães foram participar numa atividade no Jardim de Infância em conjunto com os seus filhos. De uma forma geral todos os pais se interessavam por saber o que as crianças tinham feito na sala e como tinha corrido e a educadora de infância sempre tentou ter uma relação agradável com todos os pais, embora por vezes acontecesse uma ou outra situação menos agradável, mas nunca observei nenhum conflito.

O educador é um dos principais elementos que pode desenvolver a relação escola – família, devendo ver a família como um parceiro ativo na educação como realça Isabel Correia citada por Maria Luísa Homem (2000, p.28) “*a nós educadores compete-nos deixar que essa família leve a cabo a sua função. Nós somos como uns contemplativos da família.*” A construção de uma relação sólida implica que o educador conheça as experiências, a cultura, os valores e crenças educacionais da família. O educador pode desenvolver determinadas estratégias, de modo a fortalecer a ligação com a família, tais como: realizar reuniões com os pais para lhes explicar as atividades planeadas e focar a oportunidades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas em casa; promover encontros individuais com os pais; apostar no convite para passeios e viagens e para a participação nas exposições de trabalhos das crianças; realizar peças de teatro ou dramatizações com a colaboração dos pais; e por fim, reforçar a ideia de colaboração. Deste modo, “*os pais, reconhecidos nas suas funções, sentem-se disponíveis para oferecer as*

suas competências, o seu tempo é para expressar as suas preocupações, as suas alegrias, as suas expectativas. Redescobrem-se num novo papel sentindo-se apreciados, agradecidos, integrados, solicitados para novas formas de intervir na educação dos filhos” (Ana Moreira, 1999, p.33).

2.3.3 – Com a escola de 1ºCEB

De acordo com as recomendações sobre gestão do currículo no Pré-escolar, a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação/ensino. Aos educadores de infância e a todos os professores em geral compete ter uma atitude proativa na procura desta continuidade/sequencialidade, não deixando de assegurar a especificidade de cada fase, todavia criando condições para uma articulação co-construída ouvindo os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas.

É papel do educador de infância, em conjunto com o professor do 1º CEB, garantir à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam pela valorização das aquisições feitas pela criança no JI e pela familiarização com as aprendizagens escolares formais. Deste modo garantia-se continuidade educativa que, segundo Serra (2004) “*diz respeito à forma como estão organizados os saberes, de forma sequenciada e organizada, ao longo dos vários níveis educativos, tendo em consideração o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades de aprendizagem em cada nível educativo.*”

Ao longo do meu estágio pude verificar a existência de algumas atividades, no PAA, em que a finalidade pretendida era a articulação das crianças do JI com os alunos da Escola de 1ºCEB, como por exemplo a atividade “Visita à Sala do 1ºano do 1º Ciclo”. Contudo esta atividade que era para se realizar no mês de maio acabou por não se realizar. Penso que se poderiam propor muitas mais atividades de articulação entre as duas instituições, assim as crianças familiarizam-se aos poucos com a escola de 1º CEB que, mais tarde, irão frequentar.

CAPÍTULO III

CONTEXTO PARTICULAR DE ESTÁGIO

III. CONTEXTO PARTICULAR DE ESTÁGIO

3.1.- Organização do Ambiente Educativo

“O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME, 1997, p.31).

3.1.1 – Organização do grupo

Segundo as OCEPE (ME, 1997), a constituição do grupo pode depender de uma opção pedagógica. Na instituição onde realizei o meu estágio a opção pedagógica escolhida para a composição dos grupos é organizá-los segundo a faixa etária, assim o grupo é constituído por crianças da mesma idade. Todas as crianças do grupo nasceram no ano de 2005, portanto no ano letivo seguinte frequentarão o 1º ano do 1ºCEB.

Ao longo da minha prática pedagógica pude verificar que não existiam grupos previamente formados, a educadora organizava o grupo consoante as atividades que desenvolvia. Algumas atividades eram realizadas em grande grupo, outras em pequeno grupo e algumas eram também elaboradas individualmente. O trabalho mais frequente na minha sala de estágio era em grande grupo e era visível em atividades como realização de experiências, diálogo, leitura, exploração de livros, partilha de situações do dia a dia e cantar canções. A educadora formava pequenos grupos quando as crianças brincavam nas áreas, desenhavam no chão com giz ou em alguma atividade específica que assim o requeria. O trabalho individual também é de grande valor pois é uma forma de avaliar as crianças. Individualmente as crianças desenvolviam atividades como, realização de desenhos livres ou temáticos, exercícios do livro de

atividades e de guiões das experiências. A educadora dava diversas oportunidades ao grupo e optava pelas diferentes formas de trabalho consoante os saberes e interações que pretendia desenvolver e que facilitassem o desenvolvimento e a aprendizagem.

Uma vez que um dos objetivos que a educadora de infância pretende trabalhar é o respeito pelas regras e pelo outro, o trabalho em grande grupo permite realmente este trabalho. De acordo com as OCEPE (ME, 1997), a aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro. Privilegiando o trabalho em grupo a criança torna-se capaz de interagir e de cooperar com o outro, ajuda os colegas, sabe esperar a sua vez para falar, ouve o outro, partilha os materiais, realiza tarefas em grupo, entre outras competências.

3.1.2 – Organização do espaço

Um dos fatores que mais influencia a dinâmica da sala é a organização do seu espaço, pois a maneira como esse espaço é aproveitado é determinante para o decorrer da prática pedagógica. Uma sala de atividades para um grupo em idade pré-escolar deverá ser organizada, permitindo a segurança e o conforto da criança, bem como a funcionalidade do adulto. É também importante que o espaço permita ao educador ter uma visão geral sobre todo o grupo.

A organização do espaço, da sala de atividades onde realizei a minha prática pedagógica teve por base a criação de oportunidades de manipulação, experimentação, recriação e descoberta realizadas individualmente, em pares, em pequeno ou grande grupo.

Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Silva, 1997, pp. 37-28).

A organização da sala de atividades foi pensada também com o objetivo de desenvolver a autonomia. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo (ME, 1997, p.38) Os materiais foram explorados e catalogados em pequeno grupo com o intuito de facilitar a sua utilização sem ter que solicitar, o que permite “a independência em relação ao adulto [e] é sobretudo para a criança (...), um caminho de autonomia” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.67).

Todo o espaço foi organizado de forma a possibilitar o livre, mas organizado acesso a todos os materiais. Penso que deveria ter havido uma maior preocupação na distribuição das áreas, pois a área da biblioteca está próxima da área da casinha, ou seja, uma área calma em contraste com uma área mais dinâmica.

Numa linha construtivista a sala de atividade está dividida em várias áreas que possibilitam diferentes aprendizagens curriculares tendo em conta as necessidades e interesses do grupo. Tal como menciona o autor referido anteriormente “a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizados são a primeira forma de intervenção do [educador] ”. Esta sala está dividida nas seguintes áreas: Área da Casinha (cozinha e quarto); Área das Expressões (plástica,

escrita, matemática e desenho); Área das Montagens (jogos e garagem); Área das conversas/faz de conta; Biblioteca e Área da informática.

Saliento que em cada área existe material característico do tipo de experiências de aprendizagem que nelas se podem realizar, organizado de maneira a possibilitar à criança uma visão daquilo que cada espaço lhe pode oferecer. Os materiais selecionados para as diferentes áreas foram eleitos no sentido de serem materiais “verdadeiros” e de “uso aberto”, isto é, materiais versáteis (Brickman e Taylor, 1991). É importante salientar que foi prestada atenção à qualidade pedagógica dos materiais visto que através destes a criança realiza aprendizagens significativas.

O grupo de crianças divide-se pelas áreas de forma heterogénea a nível de género, uma vez que não são apenas as crianças do sexo feminino a procurar a área da casinha, mas também as do sexo masculino. Uma das características mais marcantes deste grupo é a forma como recriam aspetos do ambiente familiar revelados em manifestações simbólicas assumidas no jogo de faz de conta, que constroem nas diferentes áreas e nas quais vão relacionando as suas representações sobre acontecimentos da vida quotidiana.

O espaço exterior deste JI está adaptado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças. O espaço exterior deve estar adaptado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças de forma a oferecer-lhes múltiplas oportunidades de realizar experiências ativas, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo (Oliveira-Formosinho, 1998, p.109).

Trata-se de uma área ampla e com um vasto espaço para brincar. Na maioria das vezes este é utilizado para promover brincadeiras livres onde a educadora assume o papel de observadora, mas sempre apoiando e enriquecendo as iniciativas das crianças. Apresenta um parque infantil, com baloiços, escorrega e outros materiais adequados, um telheiro com

mesas e um espaço pavimentado apropriado ao desenvolvimento de jogos lúdicos, portanto é um espaço que estimula a atividade motora. As crianças costumam frequentar este espaço a meio da manhã e após o almoço. Este espaço tem, a meu ver, dois pontos que poderiam ser melhorados, que é o fácil acesso por parte das crianças à área da vegetação, que deveria estar mais bem protegida e o telheiro deveria ter uma maior área para que, em dias de chuva, as crianças pudessem usufruir de uma zona para brincarem livremente.

Deveria ser dada uma maior importância ao espaço exterior, pelas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer, como refere Silva (1997, p.38), “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Sendo um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao ar livre, permite uma grande diversidade de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades.”

É essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincar num recreio exterior seguro. (Hohmann & Weikart, 2007, p.212).

O espaço exterior possibilita também a vivência de situações educativas planeadas intencionalmente e a realização de atividades informais, visto que nenhum espaço interior poderá igualar-se aos sons, cheiros, aspectos e texturas do mundo natural, como refere (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 109) “O espaço exterior é também um local onde se podem realizar experiências próprias e diferentes daquelas que ocorrem no espaço interior”. Todo o JI está rodeado por um gradeamento e possui portões bastante altos para garantir a segurança das crianças, sendo impossível a saída para a rua sem o acompanhamento de um

adulto.

3.1.3 – Organização do tempo

Conforme as OCEPE (ME, 1997), a organização do tempo educativo faz-se de modo flexível mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. As rotinas educativas sucedem segundo uma ordem que se repete diariamente, “porque são intencionalmente planeadas pela educadora e porque são conhecidas pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão” (ME, 1997, p.40)

Então, pelo que pude observar, o tempo da componente educativa decorre tendo em conta vários ritmos e tipos de atividades individuais, em pequeno e em grande grupo, favorecendo oportunidades de aprendizagem diferenciadas. Existe ainda uma organização do tempo para que a criança consiga experienciar diversas oportunidades e estabelecer vários tipos de interação.

A gestão do tempo, embora pensada pelo adulto, tem de ser progressivamente co-construída pela criança. O adulto não pode planificar as atividades para o dia a seu bel-prazer. Ele tem de utilizar o tempo de cada dia para prestar serviços educativos à criança. (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 71)

Segundo as OCEPE (ME, 1997) a organização do tempo educativo faz-se de modo flexível mas corresponde a momentos que se repetem com uma certa periodicidade. Na minha sala de estágio a gestão do tempo é organizada tanto pela educadora como pelas crianças, pois é bastante importante que as crianças conheçam os seus horários e rotinas. O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, podendo sofrer alterações sempre que se justifique. O fato de as crianças participarem e

conhecerem a rotina da sala dá-lhes uma certa segurança, pois são capazes de prever o que acontece a seguir. Um dos objetivos das rotinas é transmitir e inculcar às crianças hábitos de gestão do tempo, pois para o desenvolvimento de cada atividade têm um tempo estipulado, assim desenvolvem em conjunto com a educadora de infância a noção de responsabilidade.

Consequentemente, a rotina diária tem o potencial de ensinar aos adultos qualquer coisa nova sobre cada criança (Hohmann & Weikart, 2007, p.227). Cada criança tem o seu ritmo próprio de auto-estruturação emocional, cognitiva e social. O respeito pelo ritmo de cada criança e pela sua vivência do tempo é o melhor caminho para que ela se perceba única, diferente, reconhecida, valorizada e aceite.

A organização do dia tem então uma rotina, que desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo. Com crianças pequenas as rotinas exercem um importante papel de lhes dar segurança, de as fazer sentir comodamente. Uma vez que sabem essas rotinas diárias sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois são capazes de fazer previsões.

Na minha sala de estágio a rotina diária era a seguinte: entravam para a sala pelas 09h00, tinham quinze a vinte minutos de conversa, primeiro marcam as presenças e posteriormente nomeiam os responsáveis desse dia que asseguram que os alunos arrumam os materiais que utilizam e que controlam o grupo no recreio. Este papel de orientador é rotativo passando por todas as crianças do grupo. Em alguns momentos a criança assume o papel de adulto, desenvolvendo assim autonomia, maior interação com os colegas, e assimilam regras de comportamento que lhes permitem atuar de forma apropriada quando se encontram em grupo. A rotina comporta trabalho individual, decisões individuais da criança,

embora naturalmente apoiadas. Também comporta atividades de pequenos grupos e de grande grupo com vista à interação e cooperação (Oliveira-Formosinho, 1998, p.67). Segue-se a planificação das atividades do dia propostas pela educadora de infância e integrando as sugestões do grupo. As atividades usualmente são realizadas em grupo, onde as crianças além de partilharem os diferentes materiais, podem também partilhar ideias. É importante salientar que as atividades realizadas nas mesas são sempre apoiadas pela educadora e pela auxiliar. À medida que terminam as atividades selecionam uma área para brincar com o auxílio da educadora, que tem sempre o cuidado que as crianças vão alternando de áreas, pois pude também observar que se pudessem, algumas crianças, escolhiam sempre a mesma área. Às 12h, começa-se a fazer fila para o almoço, as crianças vão lavar as mãos à casa de banho e depois dirigem-se, em fila, para o refeitório. No refeitório todas as crianças têm lugares fixos, o que é positivo na medida em que evita confusões neste espaço. Depois de almoço vão para o espaço exterior do JI e se as condições atmosféricas estiverem más ou ficam a brincar no telheiro, que se torna pequeno para tantas crianças, ou vão para o refeitório que funciona também como sala polivalente. No recreio as atividades são selecionadas, geralmente, pelas crianças e passam pelas brincadeiras no parque, jogos individuais e coletivos. Normalmente ficam no espaço exterior até às 13h30, hora em que a educadora as vai chamar para a sala. Novamente na sala continuam as atividades que estavam a realizar antes do almoço, caso não estejam terminadas, e depois seguem-se as atividades livres. Por volta das 16h30 dirigem-se novamente à casa de banho e depois para o refeitório onde lancham, após o lanche ficam ao cuidado das auxiliares da CAF.

A rotina diária facilita as transições das crianças de casa para os contextos educativos ao criar um sentido de pertença a uma comunidade. As expectativas coletivas e os procedimentos embutidos na rotina diária criam uma rede social – todos fazemos planos, todos temos tempo de trabalho, todos falamos daquilo que fizemos (Hohmann & Weikart, 2007, p.226).

3.1.4 – Metodologia

Atendendo à importância que a Educação Pré-Escolar desempenha na formação da criança é essencial e necessário que o educador organize um projeto para o grupo, onde são objetivos gerais, o sucesso educativo e o bem-estar físico e social, e onde cada criança se desenvolva em toda a sua plenitude. Como se pode ler na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (lei nº5/97, de 10 de fevereiro), “ (...) esta é a primeira etapa da educação básica no processo educativo ao longo da vida...”, como tal deve ser proporcionado à criança um desenvolvimento harmonioso. Assim, compete ao educador, como construtor e gestor do currículo e no âmbito do projeto educativo e curricular, articular com as necessidades e interesses do grupo e de cada criança, em cooperação com os diferentes parceiros educativos (pais, família, comunidade, etc), num processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação.

A metodologia de trabalho que a educadora utilizou é baseada nos temas de vida, nos centros de interesse e na pedagogia de projeto, sem qualquer espírito de exclusividade. Assim, é pertinente aprofundar a metodologia de projeto.

Segundo Lilian Katz (1997, p.3), projeto pode ser definido como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo.” Ao contrário das brincadeiras espontâneas, os

projetos envolvem as crianças num planeamento e em diversas atividades que permitem a conservação do esforço durante um determinado tempo.

Como salienta o mesmo autor, o trabalho de projeto pode estender-se por alguns dias, meses ou até o ano inteiro, tudo depende do tema a ser explorado e do interesse que as crianças demonstram pelo assunto.

Para desenvolver esta metodologia identificamos quatro fases que se relacionam naturalmente em si, segundo a Qualidade de Projeto na Educação Pré-Escolar (ME, 1998). A primeira fase inicia-se com a formulação do problema, partilhando a informação e registando-a numa teia / rede de tópicos. O educador tem como função ajudar a manter os diálogos e discussões, pois estas ocorrências são muito importantes para que as crianças tomem consciência das suas intenções. Como refere Vasconcelos (1998), “os adultos podem elaborar uma rede onde integra as ideias e as questões das crianças para assim ir antecipando possíveis trilhos.”

Na segunda fase, a criança começa a consciencializar-se sobre o que vai ser tratado., decidem o que querem fazer, como fazer, por onde começar e atribuem-se tarefas. Antecipam tarefas, atividades, recursos e documentação que possam precisar. Contudo, nesta fase pode-se continuar a elaborar a teia, assim as crianças tomam “consciência da orientação que pretendem tomar” (*id. /ibid.*, p.142). O adulto gere o grupo, orienta, dá sugestões, observa e regista.

A terceira fase está relacionada com a execução, ou seja, iniciam o processo de pesquisa e de organização da informação. Assim, as crianças preparam as perguntas e começam a procurar respostas através de visitas, entrevistas, consulta de livros, entre outros meios. Posteriormente, registam, desenham, documentam as informações recolhidas. Podem, então, surgir outras questões que fazem novamente voltar a planear. O

adulto tem a função de apoiar as crianças neste percurso e sempre que necessário ajuda-as a realizar o ponto da situação. Durante esta fase é importante que as crianças usem várias linguagens e formas de expressão, como desenhar, pintar, dramatizar, cantar, ...

A quarta e última fase é constituída pela divulgação e avaliação do seu trabalho. Ao divulgar o trabalho realizado a criança sintetiza o que aprendeu para apresentar aos outros. Esta tarefa abrange importantes processos cognitivos e de socialização. As crianças devem também avaliar o trabalho efetuado comparando o que sabiam com o que aprenderam, podendo também rever as questões referidas no início e verificar as respostas.

Esta fase pode fazer com que as crianças coloquem questões mais aprofundadas ou relançá-las para novos projetos.

CAPÍTULO IV

O GRUPO

IV. O GRUPO

4.1– Caraterização do grupo

O grupo em que nos integrámos tinha vinte e cinco crianças que nasceram no decorrer do ano 2005, portanto com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, sendo que quinze pertencem ao sexo masculino e dez ao sexo feminino.

Uma vez que a minha sala era a única sala do JI homogénea, relativamente à idade, penso ser importante refletir sobre esta questão. É de considerar que, alguns modelos curriculares como o *High Scope*, o Movimento da Escola Moderna e *Reggio Emilia* revelam a importância da constituição de grupos verticais, isto é de diferentes idades, no sentido de os mais novos poderem beneficiar da interação com as crianças mais velhas, podendo realizar tarefas que sozinhos, por si só, ainda não conseguiriam, agindo assim no âmbito do que Vygotsky (1979) designa por *zona de desenvolvimento proximal*.¹

Neste grupo existe uma criança portadora de necessidades educativas especiais, que está referenciada ao abrigo de Decreto-lei 3/2008, estando a ser acompanhada uma vez por semana, no período da tarde, por uma professora de Educação Especial do Agrupamento. Os médicos que seguem esta criança concluíram que ela manifestava um atraso de desenvolvimento da linguagem e uma perturbação fonético-fonológica. Posteriormente, foi feita uma nova avaliação psicológica e verificou-se

¹ **Zona de Desenvolvimento Proximal** é um conceito elaborado por Vygotsky, e define a distância entre o *nível de desenvolvimento real*, determinado pela capacidade de resolver um problema sem ajuda, e o *nível de desenvolvimento potencial*, determinado através de resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro.

que revela as mesmas características inicialmente diagnosticadas e que apresenta um desenvolvimento cognitivo significativamente abaixo da média.

Considerando a importância que representa o contexto familiar na educação e cuidado das crianças, atendendo a três variáveis: a idade, as habilitações académicas e a atividade profissional dos pais, importa analisar estes fatores no meu contexto de estágio. Os encarregados de educação pertencem na maioria à faixa etária dos 30 anos, sendo o agregado familiar normalmente composto pela família nuclear, pai, mãe, e irmão. A maioria dos pais são possuidores de grau de Licenciatura e no que diz respeito às atividades profissionais estas são, maioritariamente, profissionais na área de engenharia, saúde, administração, educação e secretariado. Relativamente à nacionalidade, todas as crianças são portuguesas.

Para conhecer o grupo foi fundamental “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, 1997, p.25). Este conhecimento foi sendo adquirido de uma forma construtiva e, para isso, contribuíram, ainda, as fichas de observação do SAC (Portugal e Laevers, 2010).

O grupo demonstrou muitíssimo interesse nas atividades que a educadora ou nós propusemos, participando quase sempre de forma entusiasta. Pude observar que, a maioria das crianças, gostam muito de novos desafios e aderem muito bem à novidade. Relativamente ao desenvolvimento lógico-matemático, as crianças estão num processo de aquisição das noções de espaço, tempo, classificação, seriação e resolução de problemas. O grupo apresentou níveis de desenvolvimento dentro dos parâmetros normais para a idade, havendo, entre eles, alguns

casos que merecem uma atenção especial, pois manifestam algumas dificuldades sobretudo na área da linguagem expressiva e na concentração. Comparativamente ao desenvolvimento psicomotor, este grupo é bastante díspar no seu desenvolvimento e a idade não é critério para mais e melhor desenvolvimento. No âmbito da motricidade fina o grupo demonstrava ainda algumas dificuldades na utilização de alguns objetos, sobretudo de tesouras. As crianças não revelavam grandes dificuldades na motricidade global, no controlo dos seus movimentos, no seu equilíbrio e em movimentos que pressupõem diferentes formas de locomoção. Em relação ao desenvolvimento cognitivo-linguístico, há que referir a existência de alunos com dificuldades na linguagem. Era um grupo alegre, bem-disposto, muito comunicativo, com uma elevada energia motora que necessitava de constante alternância de atividades.

4.2. – Dinâmica Relacional

4.2.1 – Relação educadora-crianças

O educador de infância deve ser um observador participante, consciente da importância do seu papel, reconhecendo quais as necessidades, interesses, competências e dificuldades das crianças, às quais lhes deve oferecer apoio e colocar novos desafios. Segundo Hohmann e Weikart (2007: 69), é de realçar que “... quando os adultos têm paciência para olhar para este tipo de situações do ponto de vista da criança, acabam por reconhecer a importância de as encorajar a começar a resolver os seus problemas, preparando assim o terreno para experiências de aprendizagens que formam crianças com sentimentos de competência e de auto-respeito.”

Ao longo do meu estágio observei que a relação da educadora de infância com o grupo é bastante positiva, trata-se de uma relação de companheirismo. A educadora apoia as crianças nas suas atividades, encoraja-as a desenvolver as suas capacidades e a procurar soluções para os seus problemas.

Essencialmente deve ser respeitado o ritmo e o interesse de cada criança, valorizando, desta forma, as aprendizagens de cada uma delas e incentivando-as a chegar a níveis de desenvolvimento mais avançados. Daí que se considere que “As interações com [as] crianças podem ser tão variadas e diversas quanto as próprias crianças, pelo que os educadores procuram adaptar o seu estilo de interação a cada criança individualmente.” (*id. / ibid.*, 2007: 69). No fundo, “A relação que o educador estabelece com cada criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus progressos, contribuem para a auto-estima da criança e constituem um exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si.” (ME, 1997: 53).

4.2.2 – Relação auxiliar-crianças

Segundo Zabalza (1987), a criança ao aprender a ter confiança nos outros aprende a ter confiança em si mesma, ou seja, toma consciência dos seus comportamentos para provocar um tipo de atuação dos outros que satisfaça as suas necessidades.

Do que observei posso referir que a relação auxiliar – crianças era positiva, de respeito e muitas vezes também relação de afeto. Embora as crianças desvalorizassem um pouco a atuação da auxiliar, isto é, não a respeitavam tanto como à educadora.

4.2.3– Relação educadora-auxiliar

A relação entre a educadora de infância e a auxiliar de ação educativa é de grande relevância, uma vez que estas formam a equipa educativa da sala. É fundamental que seja uma relação profissional positiva e cordial. Tive oportunidade de observar no meu estágio que, como já referi anteriormente, as auxiliares são rotativas de sala para sala, isto é, não é sempre a mesma auxiliar que está numa determinada sala, o que pode trazer alguma instabilidade à sala, no entanto saliento que a equipa educativa sempre se esforçou por ter uma boa relação profissional e em caso de discórdia o diálogo esteve sempre presente. A equipa educativa focaliza a sua atenção na relevância e na qualidade das relações interpessoais desenvolvidas.

4.2.4 – Relação entre estagiárias

Segundo Ghedin, Almeida e Leite (2008) o estágio além de proporcionar a formação profissional para a futura prática docente dos estagiários, também deve propiciar espaço para transformação do conhecimento adaptando ao conhecimento da cultura da escola como condição necessária para uma atuação em espaços coletivos.

A relação existente entre as estagiárias influencia determinantemente o decorrer da prática pedagógica e é bastante importante que exista uma relação positiva para que o ambiente da sala seja favorável ao desenvolvimento dos conhecimentos das crianças. Eu e a minha colega de estágio sempre nos esforçamos para ultrapassar alguns desacordos, termos uma boa relação de equipa para assim elaborarmos atividades que contemplassem os interesses das crianças para proporcionar momentos

de aprendizagem e de conhecimento e momentos de divertimento e lúdica.

CAPÍTULO V

ESTÁGIO

V. ESTÁGIO

5.1. – 1ª Fase do estágio

A primeira fase do estágio teve a duração de três semanas, decorreu de 28 de março a 15 de abril e o nosso objetivo era observar o contexto educativo, ou seja, observar tudo à nossa volta, como a organização do ambiente educativo (criança, grupo, espaço, tempo meio institucional, relação com os pais e parceiros educativos), a prática da educadora cooperante, a recolha, tratamento e sistematização dos dados e a definição dos aspetos curriculares relevantes.

Esta primeira fase era essencialmente de observação, no entanto também com o objetivo de nos integrar no grupo a educadora propôs-nos colaborarmos com ela e com o grupo nas atividades relacionadas com a Páscoa. Assim, a educadora explicou-nos as atividades que tinha planificado e eu e a minha colega de estágio colaborámos. A atividade desenvolvida era a construção da prenda que as crianças levavam para casa para comemorar a Páscoa². Era a cabeça de um coelho feito em cartolina, a cor da cartolina era escolhida pelas crianças, e no seu interior eram colocadas algumas amêndoas. Nós em conjunto com a educadora desenhámos e cortámos as cartolinas e as crianças colavam o algodão (para fazer o rabo), os dentes (em folha de eva branca) e desenhavam os olhos e a boca, com o nosso auxílio, pois ainda era difícil para eles a noção do espaço que podiam utilizar, uma vez que também era um material diferente do que estavam habituados. Assim, os materiais foram preparados previamente e, individualmente, a criança construía o seu

² Ver apêndice 2

coelho. Enquanto, nós e a educadora estávamos com determinadas crianças a construir o coelho, as restantes estavam distribuídas pelas áreas da sala.

5.1.1 - Reflexão

Confesso que estava com um pouco de receio de não me conseguir integrar logo no grupo, porém a relação que estabeleci, com as crianças e com a equipa educativa, foi bastante positiva, o que facilitou a minha integração. Desde o início que todos os elementos da equipa educativa nos colocaram bastante à vontade, fazendo-me sentir como parte integrante daquela instituição. Nesta fase a minha intervenção no grupo não se cingiu à observação, mas comecei desde início a interagir com as crianças e a ajudar a realizar, com a minha colega de estágio, algumas atividades sugeridas pela educadora.

Pude observar que as crianças gostam bastante de brincar nas áreas e o facto de a educadora as chamar para realizarem a prenda da Páscoa, de uma forma geral, entristecia-as e tentavam construir o coelho o mais rapidamente possível para voltarem para a área em que estavam.

Participar nesta primeira atividade para mim foi muito motivante, pois senti que já fazia parte do grupo e as crianças sentiam o mesmo, já não nos olhavam como pessoas estranhas, antes como presenças que para elas já eram normais.

Com a observação da atividade que referi anteriormente refleti acerca da importância de ouvir cada criança, os seus interesses e opiniões, pois esta atividade foi um exemplo do que acontece com frequência em alguns JI. Digo isto porque todas as crianças realizaram trabalhos iguais e opinavam, apenas, sobre a cor da cartolina que queriam

para as orelhas do seu coelho. Tomei consciência da relevância de conhecer o grupo com que trabalhamos, da observação enquanto método para conhecer e desenvolver as nossas práticas de acordo com as necessidades de cada uma das crianças. A nossa função é “Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades [...] são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997, p.25). Por vezes, os educadores caem no erro comum de muitos adultos, pensar pela criança, ignorando a sua competência participativa.

Outro acontecimento que também me fez refletir sobre a intencionalidade da prática educativa foi quando uma criança da minha sala foi picada por um inseto no jardim do recreio. Como foi picada mais do que uma vez e não se sabia de que inseto se tratava a mãe foi chamada e foram para o Hospital Pediátrico. A educadora aproveitou esta situação para conversar com o grupo sobre o que tinha sucedido e qual seria o insecto que picara o colega. Assim, concluíram que provavelmente foi um escaravelho rinoceronte que picou a criança. A educadora aproveitou esta participação do menino e teve uma breve conversa sobre os escaravelhos, como eram ou como imaginavam que eram, onde viviam, o que comiam, etc. Depois da conversa, todas as crianças foram convidadas a fazer o desenho e a ilustração do que para eles era um escaravelho rinoceronte.

Foi enriquecedor para mim esta observação pois a educadora aproveitou uma situação esporádica e desenvolveu esse tema com o grupo, através de várias atividades. Esta situação fez-me refletir que as planificações devem ser flexíveis e devemos ter sempre em conta os interesses e os conhecimentos prévios das crianças.

Para concluir, importa referir que esta primeira fase é de grande valor, pois a observação permitiu-me adequar a minha ação educativa futura ao grupo em questão.

5.2. – 2ª Fase de estágio

A segunda fase de estágio teve a duração de seis semanas, de 26 de abril a 3 de junho, sendo assim a fase mais longa de toda a prática pedagógica. Nesta fase o objetivo que nos era pedido era a entrada progressiva na atuação prática, isto é, desempenho de tarefas pontuais selecionadas em colaboração com a educadora cooperante e dinamização pontual de atividades pedagógicas. Assim, nesta fase começámos a elaborar planificações de atividades.

5.2.1 – Reflexão

Esta fase do estágio foi bastante rica, pois o facto de podermos planificar e de conduzir atividades desenvolveu em mim várias competências, como por exemplo, facilidade em comunicar com o grupo, prever o que poderia acontecer, adequar a minha linguagem às crianças, entre outras.

Penso ser importante refletir um pouco sobre a planificação, uma vez que foi a grande alteração para esta fase. A planificação “implica que o educador reflita sobre as suas intenções e a forma de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (ME, 1997, p.26). A planificação de atividades nasce da intencionalidade educativa do trabalho do educador de infância. Planear atividades não

pode ser confundido com uma grelha, preenchida formalmente antes da atividade nem com uma lista de atividades que se pretendam fazer. Pelo contrário, a planificação em Educação Pré-escolar é flexível, permitindo ao educador pensar e repensar as atividades, procurando assim novos significados na sua prática pedagógica. A planificação é um documento, uma proposta de trabalho do educador para ser co-construída com as crianças. O que fundamenta a planificação das atividades é a orientação destas para os conteúdos, para o que é considerado importante que as crianças aprendam (saberes) e aprendam a fazer (competências). É então um documento funcional e pessoal. O nosso grande objetivo nesta fase era planejar atividades desafiadoras, de forma a estimular e motivar as crianças, ressaltando situações de excessiva dificuldade ou facilidade que poderiam conduzir o grupo ao desinteresse e diminuição da autoestima.

A opção que eu e a minha colega fizemos em relação à forma de planificar teve por base o tema que estava a ser desenvolvido pela educadora, as profissões e mais tarde os animais. Nesta fase elaboramos as planificações e desenvolvemos as seguintes atividades: “Todos na cozinha” (confeção de um salame), “As profissões e os seus utensílios” e “Adivinha quem sou” (realização de jogos), “O que queremos ser quando formos grandes” (construção de um gráfico)³, “Animais domésticos versus animais selvagens” (realização de pinturas) e “Quinta Pedagógica do Lobo” (construção da maqueta da quinta e respetivos animais)⁴. Em todas as atividades esforçamo-nos por utilizar sempre diferentes estratégias, tais como, uma história, uma apresentação em PowerPoint, jogos, diálogo, etc. Durante as nossas intervenções tentámos diversificar

³ Ver apêndice 3

⁴ Ver apêndice 4

as estratégias para abordar os temas, procurando cativar e motivar as crianças para o processo de ensino aprendizagem. Através destas estratégias pretendemos articular as diferentes áreas de conteúdo, uma vez que o educador terá o cuidado de planificar as suas atividades, tendo em consideração as variadas áreas de conteúdo e a sua articulação (ME, 1997). Outra das nossas preocupações foi elaborar planificações flexíveis de modo a salvaguardar os interesses e necessidades das crianças ou qualquer imprevisto que possa surgir.

A reflexão representou um papel fundamental nesta segunda fase de estágio, uma vez que depois da realização das atividades fazíamos sempre um breve balanço das mesmas, eu com a minha colega de estágio e também com a educadora cooperante. Tendo em conta os balanços que fazíamos das atividades tentámos sempre moldar as nossas intervenções, para que estas fossem significativas e enriquecedoras, tanto para o grupo em grupo, como para cada criança.

Pude verificar que refletir sobre as nossas práticas enriquece bastante o nosso processo de aprendizagem, visto que tomamos consciência das nossas dificuldades e limitações e só assim nos podemos esforçar para melhorar o processo de ensino / aprendizagem.

Penso que esta fase correu muito bem e que foi muito rica em termos de aprendizagem. O trabalho com a minha colega de estágio decorreu sempre num ambiente de entreajuda e companheirismo, o que influenciou positivamente a minha prática pedagógica. Nestas semanas com a entrada progressiva na atuação fui-me libertando aos poucos e sentindo-me cada vez mais à vontade, tanto com o grupo como com a educadora.

5.3 – 3ª Fase de estágio

A terceira e última fase de estágio decorreu de 6 a 24 de junho, tendo assim a duração de três semanas. Nestas últimas semanas foi-nos pedido a planificação de atividades por unidades curriculares de acordo com o plano de trabalho da educadora cooperante, uma avaliação reflexiva e a renovação da atuação de acordo com os dados da avaliação da atuação anterior.

5.3.1 – Reflexão

Mini Projecto "Os Animais"

Na última fase de estágio tínhamos como objetivo o desenvolvimento das práticas pedagógicas, isto é, deixariam de ser intervenções pontuais e seriam intervenções diárias. Nas semanas finais da segunda fase de estágio começámos a trabalhar o tema “Animais”, um dos interesses do grupo que estava salientado no PCS e como verificamos ser um tema muito motivante e desafiante para o grupo, implementamos o mini-projeto – “Animais”. Como tal, elaboramos uma teia de conteúdos tendo em conta os conhecimentos que queríamos trabalhar.

Os objetivos que nós tínhamos com a realização deste projeto foram: conhecer melhor os animais; identificar o habitat; reconhecer a locomoção; o revestimento; as classes e a alimentação dos animais. Deste modo, desenvolvemos várias atividades centradas nestes objetivos.

Com a realização deste Mini Projeto verifiquei como são importantes os conhecimentos prévios que as crianças possuem acerca de determinado tema. A criança quando inicia a educação pré-escolar já sabe muitas coisas sobre o “mundo”, já construiu algumas ideias sobre as relações com os outros, o mundo natural e construído pelo homem, como se usam e manipulam os objetos (ME, 2007, p.79). Estes conhecimentos

são construídos e ampliados através da interação com os outros, do mundo e da manipulação de objetos. Como tal, é muito importante usufruir dos conhecimentos prévios das crianças, da sua curiosidade, do seu interesse e da sua motivação natural. Assim, é importante que o educador propicie situações de exploração e descoberta do mundo, através de experiências que motivem e que possibilitem a participação e aquisição de conhecimentos.

O mini-projeto que desenvolvemos cuja temática foi “Os Animais”, insere-se na área do Conhecimento do Mundo. A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê (ME, 2007, p.79). Assim, esta área explora a curiosidade e o espírito de descoberta das crianças e ajuda para aumentar os saberes básicos e adquirir os pré-requisitos necessários ao 1ºCEB. O nosso grande objetivo na abordagem deste tema era proporcionar ao grupo aprendizagens significativas e pertinentes.

Embora fosse um mini-projeto e não um projeto segundo a Metodologia de Projeto seguimos as fases de elaboração de um projeto.

A primeira fase do mini-projeto iniciou-se com duas imagens, em que uma tinha apresentava animais domésticos e a outra animais selvagens. Estas duas imagens foram o nosso indutor para um sobre cuja temática era "Animais domésticos e selvagens".

Na fase dois (fase de planificação e lançamento) preparámos os momentos de aprendizagem segundo os interesses e curiosidades das crianças. Assim, o grupo expôs as suas ideias e foi em conjunto que decidimos por onde e como começar. Para as crianças se inteirarem melhor nesta temática disponibilizamos alguns livros e tendo em conta a teia de conhecimentos anteriormente elaborada, o grupo decidiu explorar os sub-tópicos pela seguinte ordem: tipos de animais; revestimento;

alimentação; locomoção; habitat e classes dos animais. Eu e a minha colega de estágio com o auxílio da educadora cooperante decidimos trabalhar um sub-tópico por dia.

Seguiu-se a fase três, a fase de execução, em que as crianças começaram a trabalhar os conteúdos recolhidos na sua pesquisa através de experiências práticas. Para o desenvolvimento das várias atividades tentámos sempre ser criativas, como tal utilizámos diferentes estratégias, tais como, diálogo, livro de história, imagens.

A quarta e última fase foi a fase de divulgação e avaliação. Importa referir que ao longo da realização do mini-projeto, a avaliação que fazíamos das atividades era através de conversas em grande grupo, em que as crianças referiam se tinham gostado da atividade, o que gostaram mais e o que menos gostaram. Todos os registos que as crianças faziam foram reunidos e guardados no portfólio individual de cada criança. Algumas atividades funcionaram também como forma de avaliação dos conhecimentos adquiridos e, no fim do projeto, avaliamos todo o trabalho que foi desenvolvido através da construção de um livro para a sala intitulado “Os Animais”. A elaboração deste livro consistia numa compilação de tudo o que tínhamos trabalhado anteriormente. Assim, era dada a cada criança uma folha A4 que continha no lado superior direito a imagem de um determinado animal, por exemplo um coelho e a criança tinha que o classificar consoante a classe a que pertencia, o seu revestimento, a locomoção, a alimentação, o habitat e posteriormente fazia um desenho sobre esse animal, com o nosso auxílio quando era requerido. Seguidamente fizemos uma avaliação final de cada elemento do grupo, da sua participação no mini-projeto, do nível de entreajudas e da qualidade das tarefas realizadas.

Esta foi a primeira vez que elaborei com as crianças um mini-projeto e posso referir que foi uma experiência deveras enriquecedora e muito interessante, pois foi um constante desafio planificarmos atividades cujo tema era sempre “Os Animais” sem que estas se tornassem repetitivas e aborrecidas para as crianças. Importa salientar que se tivéssemos tido mais tempo poderíamos ter alargado este mini-projeto às restantes salas do Jardim de Infância.

CAPÍTULO VI

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

VI. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS

6.1 – Avaliação em Educação Pré-Escolar

A avaliação em Educação Pré-Escolar tem vindo a ganhar uma maior atenção nos últimos anos. Esta transformação emerge de uma nova maneira de conceber a educação das crianças e da própria maneira de perceber o processo de avaliação, como elemento essencial para a tomada de decisões e tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas educativas. No ponto de vista de Santos Guerra (2000), a avaliação é entendida como um caminho para a aprendizagem. Um caminho que, ao ser percorrido de forma inteligente e responsável, nos ajudará a responder a compreender o que acontece e porquê e nos facilitará a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas.

A avaliação na Educação Pré-Escolar assenta em quatro princípios: coerência entre processos de avaliação e os processos subjacentes à organização e gestão do currículo definido nas OCEPE, utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados; tem um carácter marcadamente formativo e a valorização dos progressos das crianças.

Assim, a avaliação apoia o processo educativo, pois permite adequar os recursos e metodologias aos interesses e necessidades de cada criança e do grupo, mas também, auxilia o educador a refletir sobre os efeitos da ação educativa, partindo da observação, identificando se as oportunidades educativas oferecidas contribuíram para a progressão das aprendizagens de cada uma delas e do grupo bem geral.

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do

grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos feitos 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, p.27).

6.2 – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)

6.2.1- Apresentação

Na Unidade Curricular de Prática Educativa I foi-nos feita uma apresentação de uma plataforma informática, isto é, um meio de comunicação através da internet, que iríamos começar a utilizar e que nos iria proporcionar um acompanhamento especializado, apoiando-nos assim em todas as dúvidas e incertezas que poderiam surgir ao longo do estágio. Importa referir que esta plataforma era também um meio de comunicação entre os vários elementos da nossa turma, as professoras e as orientadoras de estágio.

Nesta mesma comunicação foi-nos apresentado o SAC (Portugal e Laevers, 2010), é um instrumento de auxílio à prática pedagógica do educador de infância que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e desenvolvimento curricular. Este instrumento permite ao profissional de educação uma visão clara sobre o funcionamento do grupo; facilita a identificação de crianças que precisam de apoio adicional ou atenção diferenciada e também perceber aspetos que requerem intervenções específicas. Baseando-se neste processo o educador efetua o delineamento de um percurso de iniciativas que levam

à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa, quer para a criança em particular, quer para o grupo em geral.

Assim, o SAC está organizado em ciclos contínuos de observação / avaliação, reflexão e ação, em que cada ciclo é constituído por três fases:

Fase 1 – Avaliação Geral do Grupo (Ficha 1 G) – Esta fase diz respeito à avaliação geral do grupo e permite uma análise global dos níveis de bem-estar e de implicação de cada criança. Para identificarmos esses níveis são utilizadas cores que assinalam os níveis médios de funcionamento de cada criança, que podem ser baixos (vermelho); médios (laranja) e elevados (verde).

Fase 2 – Análise Geral do grupo e contexto (Ficha 2G) – Trata-se de uma análise e reflexão dirigida ao contexto educativo e ao grupo de crianças em geral, proporcionando uma reflexão sobre os dados recolhidos através da ficha 1G.

Fase 3 – Definição de objetivos e iniciativas (Ficha 3G) – Corresponde ao (re) conhecimento dos aspetos que se podem enriquecer na experiência educativa, sinalizando pontos que exigem atenção e investimento na sua melhoria e / ou reformulação, isto é, considerando os aspectos positivos e negativos identificados na fase anterior.

Estas três fases interligam-se e depois da fase três inicia-se um novo ciclo através de uma nova avaliação de todas as crianças, seguida de uma análise mais específica do contexto e das crianças em particular, identificando-se novos objetivos. (Portugal e Laevers 2010, p. 74-75).

6.2.2- Ficha 1G⁵

Esta primeira ficha surge como uma primeira avaliação dirigida ao grupo em geral, permitindo um diagnóstico global dos níveis de bem-

⁵ Ver apêndice 5

estar e de implicação de cada criança num dado momento. Esta ficha ao ter um espaço destinado a observações, permite ao educador, identificar as particularidades de cada criança. Assim, tendo em conta essas anotações que fez e dos níveis de bem-estar e implicação apresentados por cada criança o educador obtém uma visão mais clara do funcionamento do grupo em geral e pode identificar crianças em que seja necessário apoiar. Segundo Portugal e Laevers (2010) e de acordo com uma abordagem experiencial, uma forma de avaliar a qualidade em qualquer contexto educativo é observar os níveis de bem-estar e implicação experienciados pela criança. Assim, através desta análise cabe ao educador criar um ambiente estimulante que propicie esse envolvimento.

A Ficha 1 G veio impor-nos o sentido de observar mais minuciosamente o que acontece na nossa prática educativa. Para que a conseguisse preencher tive que me apropriar dos indicadores necessários ao reconhecimento dos níveis de bem-estar e implicação e depois sim estávamos aptas para proceder à sua realização.

Assim, fiz uma observação de 6 crianças no dia 8 de abril. Estas crianças foram escolhidas aleatoriamente. Como era pedido que se repetisse a observação e o registo uma semana depois, no dia 14 de abril voltei a realizar esta observação com as mesmas crianças. Na observação que realizei de cada criança tive o cuidado de o fazer em momentos distintos, especificamente em atividades dirigidas, brincadeiras livres e no tapete. Então, através da ficha 1 G, pude concluir que, à data da observação as crianças apresentam níveis de implicação e bem-estar médios e altos. No desempenho das atividades em que foram avaliados os níveis de implicação e bem-estar de 6 crianças que compõem o grupo, foram registadas 2 crianças que funcionam a níveis médios e 4 que

funcionam a níveis altos, parecendo usufruir bem da sua permanência no JI.

Esta observação pormenorizada foi importante porque fez-me perceber determinados comportamentos das crianças. Permitiu-me olhar de outra forma para o grupo de crianças que tinha na sala, dando mais atenção aos seus comportamentos, mantendo-me mais atenta e mais implicada na observação que deve ser um aspeto constante e contínuo na nossa prática. Estas competências de observação e registo, bem como capacidades para avaliar e refletir sobre um comportamento em determinada situação são bastante importantes no nosso futuro profissional.

Em suma, resta-me apenas dizer que procedi a uma observação reflexiva e, posterior, avaliação.

6.2.3- Ficha 2G

Na segunda fase de avaliação utilizámos a ficha 2G, que foi realizada numa fase intermédia do estágio em que o nosso envolvimento já estava mais adequado. Esta tem como finalidade a análise e reflexão dirigida ao contexto educativo e ao grupo em geral. Assim, permite ao educador uma atitude reflexiva sobre os dados recolhidos através da ficha 1G, uma vez que auxilia na reflexão sobre os aspetos dos resultados obtidos na ficha anterior, estimulando a análise crítica da ação do educador nos seus diferentes aspetos. Sendo esta ficha alusiva à observação do ambiente educativo permite percepcionar informações que fundamentem a tomada de decisões no sentido da adequação e melhoria das condições educativas.

“A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionadas com o

alargamento do meio familiar de cada criança, de experiências relacionais e de ocasiões de aprendizagem que implicam recursos humanos e materiais diversos” (ME, 1997, p.34). Deste modo, é de grande valor que a intervenção educativa se desenvolva no sentido de proporcionar um espaço bem formado e acessível de forma a proporcionar as potencialidades educativas dos materiais e possibilitando a sua alteração de acordo com as necessidades educativas do grupo (ME, 1997). Através da análise desta ficha pude perceber quais as necessidades e desejos das crianças.

Ouvir a opinião das crianças foi “deliciosa” e o que eu mais gostei no preenchimento desta ficha. No meu ponto de vista é muito importante saber o que elas pensam, o que mais e menos gostam de fazer e quais os seus interesses e desejos. As respostas obtidas pelas crianças, fazem-nos questionar o que realmente é importante num jardim de infância. A sua análise permitiu-me reconhecer que de um modo geral as crianças gostam de frequentar o JI, gostam de brincar com os amigos, fazer jogos e existe uma boa relação entre as crianças e a equipa educativa. Importa, também, ter atenção aos aspetos negativos que as crianças referiram. Esses aspetos negativos constituem para o Educador um ponto de partida para a melhoria da qualidade educativa (Portugal e Laevers, 2010).

Ao questionar as crianças sobre os seus interesses e desejos falam muito em brincar, ter uma piscina no JI, ter um quadrado com areia para fazer castelos e escavar. Quando foram questionados acerca do que os desagrada no JI dizem que não gostam de estar de castigo, de brincar sozinhos, de estragar a natureza, entre outras opiniões. Deste modo, ao ouvir as crianças e fazer o posterior registo na ficha 2G analisei quais as suas necessidades bem como os seus desejos, visto que é importante, se possível, concretizar os desejos e auxiliá-los nas suas necessidades.

Considero que estes aspetos negativos interferem nos níveis de bem-estar e implicação das crianças, portanto estes deveriam ser os primeiros pontos a trabalhar com o grupo.

O preenchimento e posterior análise desta ficha fez-me perceber como é importante a opinião das crianças, enriqueceu-me enquanto futura educadora de infância e despertou-me para a importância de adequar a minha ação educativa tendo em conta as necessidades do grupo.

6.2.4- Ficha 3G

Esta terceira e última ficha do SAC tinha como objetivo suportar o (re) conhecimento dos aspetos que se podem enriquecer na experiência educativa, assinalando pontos que impõem atenção e investimento na sua melhoria e/ou reformulação.

Tendo em conta a análise da ficha 2G foi possível reconhecer e assinalar os aspetos que requerem atenção e investimento na melhoria e/ou reformulação, nomeadamente ao nível da oferta educativa, do clima de grupo, do espaço para iniciativa, da organização e do estilo do adulto. Então, com base na ficha anterior, fixaram-se prioridades e objetivos a realizar para poder corresponder às expectativas e necessidades das crianças. Essas expectativas centram-se no relacionamento do grupo, na construção de um ambiente agradável e na necessidade da participação mais ativa das crianças no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, depois de termos observado o grupo, as suas características, gostos e necessidades, enquadramo-lo num contexto educativo e, por fim, tivemos a tarefa de refletir sobre esse conjunto, perceber o que necessita ser melhorado, traçar objetivos e metas e formas de as alcançar. Esta

ficha veio fazer uma síntese de todo o trabalho elaborado nas anteriores e colocar-nos a definir objetivos e estabelecer tarefas ou ações a desenvolver, considerando tudo o que até então observámos e questionámos.

Em suma, o preenchimento da ficha 3G permitiu-me refletir sobre as intervenções que penso serem necessárias. Assim, “Importa que, de uma forma continuada e sistemática, se considerem as características do contexto, as limitações de cada situação e as consequências das intervenções para as crianças” (Laevers e Moons, 1997, citado por Portugal, 2010, p.106).

6.2.5- Ficha 1G

Na fase final do nosso estágio foi novamente proposto o preenchimento da ficha 1G, isto é, voltar a elaborar uma nova apreciação do funcionamento do grupo, no que diz respeito aos níveis de bem-estar e implicação. Importa salientar que este tipo de avaliação deveria ser realizado periodicamente, pois, segundo as OCEPE (ME, 1997, p.27), “*avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução*”. Ao fazer uma nova avaliação pode-se verificar se ocorreu ou não um progresso nos níveis de bem-estar e implicação do grupo.

Na minha experiência particular ao preencher a segunda ficha, verifiquei que uma das crianças selecionadas apresentou níveis de bem-estar alto, enquanto que as outras mantiveram os mesmos níveis. A nível da implicação todas as crianças funcionavam em níveis alto e muito alto.

Esta observação minuciosa foi muito relevante, pois compreendi determinados comportamentos e atitudes das crianças deste grupo. Senti-me mais implicada na observação, olhando, assim, de outra forma, para as crianças que estavam na sala, tendo mais atenção aos seus comportamentos.

Para concluir, é importante referir que a utilização do SAC foi muito útil ao longo deste estágio. Permitiu-me conhecer melhor o grupo de crianças e identificar os seus desejos e necessidades. Possibilitou-me, também, conhecer melhor o espaço educativo e a sua organização. Com a utilização deste instrumento de avaliação refleti com o objetivo de planear objetivos e estratégias para o melhoramento tendo sempre em conta os desejos e necessidades das crianças.

**2ª PARTE- ESTÁGIO NO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 – Definição e abordagem histórica da educação e concepções do professor

Educação é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social. Trata-se, assim, de um percurso contínuo que orienta e conduz o indivíduo a novas descobertas a fim de tomar suas próprias decisões, dentro de suas capacidades.

No que respeita às concepções sobre a educação, Quintana Cabanas (2002, p.32) define o termo de Educação como sendo “[...] um poliedro de muitas faces [...]”. Assim, podemos afirmar que a educação tem uma “[...] dimensão social, uma dimensão relacional, uma dimensão cultural, uma dimensão política, uma dimensão artística, [...], uma dimensão ética [...]”. Então, de acordo com a citação, Cabanas indica-nos a dimensão multifacetada da educação.

Segundo Carneiro (2003, p.11), “Ela [Educação] é bem o espelho de todas as contradições que se abatem sobre as nossas sociedades; mas [...] também é [...] sobre ela que repousam todas as esperanças de melhoria da sociedade futura.” O psicólogo Skinner (1983, p.65) refere que “é possível definir o ensino como o arranjo das contingências de reforço que provocam as alterações de comportamento.”; deste modo, a concepção de ensino resulta da organização da aprendizagem. Assim, o ato educativo, segundo Postic (2008, p.49) torna-se “[...] um conjunto coerente de ações, empreendidas com vista a um fim.” Verifica-se sim, que as novas perspectivas sobre a educação / ensino permitiram renovar a construção da imagem da criança, uma vez que esta era vista “[...] até ao século XV

[...] não tendo nenhum papel importante na família ou na sociedade” (Figueira, 2001, p.25).

Verifica-se que, hoje em dia, “O desafio que se nos coloca [...] implica disponibilizar os meios para que cada um possa ter a educação que lhe é devida” (Sim-Sim, 2005, p.23) e assim, propiciar condições de ensino que sejam favoráveis e pertinentes para o desenvolvimento e construção da criança. Cada criança tem direito a adquirir uma educação de qualidade, independentemente da sua origem, idade ou meio social. O professor deve apoiar a sua prática numa perspectiva multicultural, investindo nas potencialidades de cada um dos alunos de forma individualizada, considerando-os “[...] pessoais, sociais e culturais [...]” (id./ibid., 2005, p.15).

1.2 – Intencionalidade Educativa

O ensino básico é uma tarefa global que exige do profissional de educação “[...] um saber fazer [...] uma enorme diversidade de tarefas e [...] um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (David cit. Formosinho, 2002, p.46). Assim, o professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) deve ser dotado de competências documentadas no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, em que se define o Perfil Geral do Desempenho do professor dos ensinos básicos. No que concerne ao perfil do professor do 1.º CEB, este desenvolve o “[...] respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando [...] conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias [...]”.

Em comparação com o educador de infância, o professor de 1.º CEB tem fronteiras mais definidas e restritivas e, na sua intervenção, deve ter em conta os seguintes normativos: Organização Curricular e Programa Nacional do Ensino Básico; LBSE; Estatuto da carreira docente e as Metas de Aprendizagem definidas para o final do 1.º CEB.

Importa salientar que o professor de 1.º CEB tem também a função de observador, uma vez que, segundo Parente (2002, p.168), “ [...] a observação sistematicamente realizada e com carácter cumulativo da informação é um elemento fundamental da avaliação educacional.” Planear o processo educativo com ou sem os alunos e tendo em conta o contexto em que se está inserido, permite ao professor de 1.º CEB proporcionar “ [...] um ambiente estimulante de desenvolvimento e promover aprendizagens significativas e diversificadas que permitam para uma maior igualdade de oportunidades [...]” (Silva, 1997, p.26).

Posteriormente à planificação, e de forma a tomar consciência da ação, o profissional de educação avalia o processo e os efeitos para que consiga adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo (*id./ibid.* p.27). Desta forma, através da utilização de vários instrumentos e técnicas de avaliação e posterior reflexão, é possível determinar o progresso das aprendizagens a colocar em prática com cada criança. Segundo Perrenoud (1986, p.31) a avaliação é entendida como um percurso que leva à aprendizagem, assumindo uma vertente diagnóstica. Assim, constata-se que a avaliação é a base do planeamento (Zabalza, 1994, p.56).

O papel dos professores do 1.º CEB, como diferenciadores e gestores do currículo, coaduna-se com o papel do educador de infância.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem no 1.º CEB, caracteriza-se por possuir uma estrutura mais rígida e controlada, que assenta em aprendizagens formais de áreas específicas do conhecimento e o tempo e delimitado de acordo com o Decreto-lei nº18 de 23/2011, em que são dedicadas 25 horas semanais às áreas disciplinares de frequência obrigatória (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões), sendo que sete horas semanais são atribuídas à Matemática, cinco para Estudo do Meio e oito para Língua Portuguesa.

1.3 – O Papel do Professor enquanto investigador, reflexivo e generalista

Nos tempos de hoje “[...] a escola é apenas um dos veículos de aprendizagem, que, [...] rasgue[m] [nas crianças] caminhos para novas aprendizagens, tornando-os críticos e proporcionando-lhes métodos de trabalho que lhes disponibilizem os instrumentos para continuar a aprender sozinhos ou colaborativamente [...]” (Sim-Sim, 2005, p.15). Desta forma, para o professor poder corresponder ao desenvolvimento dos alunos e acompanhar os vários processos evolutivos, deverá assumir um papel que vá ao encontro da perspectiva de um Professor – Investigador.

De acordo com Alarcão (2001, p.1), de forma a suprir as necessidades dos alunos, o Professor – Investigador deverá ser crítico e investigador da sua ação, como observador participante, possibilitando garantir a qualidade do ensino. Ainda segundo o autor referenciado o professor deve “[...] ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” Assim, tal como

referenciado por Inês Sim-Sim (2005, p.22), poderá propiciar-se aos alunos capacidades e novas aprendizagens de acordo com as questões que levam para a sala de aula, sendo o professor a dar-lhes oportunidade. Esta reflexão da sua ação proporciona uma construção da sua identidade profissional, uma vez que possibilita refletir sobre a sua prática, metodologias e técnicas usadas. Schön (cit. Alarcão, 1996, p.23) reflete sobre o professor como “prático reflexivo” que incide em três fases de intervenção: reflexão para a ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. Assim, como salienta Simões (2000, p.11) “o principal objectivo da reflexão é pensar no que fizemos, qual o processo, estratégias [...] e decidir se a intervenção deve ser reestruturada pensando sempre no bem-estar e desenvolvimento global da criança.”

Actualmente, existe uma cultura de ensino que ultrapassa a sala de aula e não faz do professor um simples transmissor de conteúdos, mas mediador das aprendizagens que sustentam as propostas de ensino. Assim, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), a escola deve proporcionar uma agradável “articulação entre os ciclos”, desenvolvendo as condições para que o processo educativo decorra numa perspectiva de unidade global do ensino. No que diz respeito à articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, verifica-se que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) referem que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (Silva, 1997, p.28).

Assim a articulação deve ser considerada, na progressão entre os dois primeiros níveis de escolaridade, pela valorização de experiências anteriores que propendem à continuidade educativa. Nesta perspectiva,

salientam-se algumas ideias para a articulação curricular ao defender que “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória” (Silva, 1997, p.28). Os dois profissionais de educação mencionados deverão considerar nas suas práticas o desenvolvimento do ciclo seguinte, e o professor do 1.º CEB deverá ter em atenção o trabalho educativo que precedeu à entrada para a escola, num processo de articulação e cooperação. Assim, está implícito a valorização do professor generalista, que, de acordo com o decreto-lei n.º43/2007 “[...] promove[-se] o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico [...]”. O facto de o professor ser generalista é valorizado na medida em que “Para que a continuidade na transição seja eficaz, é igualmente necessário que profissionais de cada um dos níveis de ensino conheçam o âmbito de atuação dos ciclos vizinhos, para o que muito ajudará uma formação inicial partilhada [...]” (Sim-Sim, 2010, p. 113).

Ao longo da minha prática pedagógica, pude constatar que o professor, ao seguir um papel de professor – investigador e reflexivo, permitirá enriquecer a sua ação e assim corresponder às necessidades dos alunos e às exigências da sociedade de hoje.

1.4 – Diferenciação Pedagógica

Independentemente das metodologias e perspectivas pedagógicas seguidas no processo educativo, os profissionais de educação, segundo

Perrenoud (2001, p.37) têm os seus próprios “[...] sonhos de diferenciação”.

Tomlinson (2008, p.7) refere que “[...] enquanto esculpimos turmas, damo-nos conta de que os alunos aprendem de maneiras diferentes – uns ouvindo, outros fazendo, alguns sozinhos, outros na companhia dos colegas, alguns num ritmo acelerado e outros à custa de alguma reflexão.” Na verdade, a diferenciação pedagógica é considerada um desafio de possibilidades e de acordo com Afonso (2004, p.35) uma turma heterogénea proporciona um currículo diversificado, sendo mais focado na aprendizagem do aluno do que na actividade do professor.

De acordo com o enquadramento legal, a Lei n.º49/2005 de 30 de agosto, a diferenciação pedagógica na qual os profissionais de educação devem adotar estratégias de diferenciação, concentram-se, não só nos alunos que têm necessidades educativas especiais mas precisam “pensar a diferenciação de um ponto de vista estritamente cognitivo pois ai importam também as emoções [...]” (Perrenoud cit. Duarte, 2004, p.47). Considera-se dentro desta temática todo o grupo, no qual se deve estimular “[...] as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação [...]” (Lei n.º49/2005).

Segundo Tomlinson (2008, p.10), os professores podem “[...] criar um ambiente “amigo do utilizador”, que lhes permita adotar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos.” Os docentes devem adotar uma prática essencialmente individualizada atendendo às características individuais de cada aluno.

Concluindo, o ensino diferenciado, segundo o autor referenciado “exige que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas”.

1.5 – Aprendizagem Cooperativa

Constata-se que uma sala de aula em que a metodologia utilizada seja a aprendizagem cooperativa permitirá a transmissão de conteúdos de acordo com as suas crenças e atitudes, mas também fomentar a disciplina na sala de aula e o êxito de ensino.

Segundo Estanqueiro (2010, p.21), “a cooperação é um sinal de qualidade na educação”. Também Bessa e Fontaine (2002, p.85) defendem esta perspectiva, referindo que “[...] a aprendizagem cooperativa constitui uma estratégia poderosa de promoção da aprendizagem e da realização escolar, uma vez que conduz sistematicamente a melhores resultados [...]”. Desta forma, como foi possível observar em intervenção no 1.º CEB “alunos que têm menores capacidades aprendem mais trabalhando ao lado daqueles que têm maiores capacidades” (Arends, 2008, p. 351). Por isso, é tão importante que se formem turmas heterogéneas.

Segundo o autor pré-citado, este modelo de aprendizagem cooperativo “[...] foi desenvolvido para satisfazer, [...] três importantes objetivos educacionais: realização escolar, tolerância e aceitação da diversidade e desenvolvimento de competências sociais”.

Finalizando, neste primeiro capítulo salientei alguns aspetos que considero muito importantes na minha prática pedagógica e, futuramente, na prática profissional, que são a intencionalidade educativa, o professor

investigador, reflexivo e generalista, para, assim, enriquecer a sua ação e responder de forma adequada às necessidades dos alunos. Referi a importância da diferenciação pedagógica e, por fim, a aprendizagem cooperativa.

CAPÍTULO II

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

II. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

2.1. O Agrupamento de Escolas

2.1.1 – Caraterização do Agrupamento

O Agrupamento de Escolas onde realizei a minha prática pedagógica é constituído pela Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos (Escola Sede), cinco escolas do 1.º ciclo e dois jardins-de-infância. É de salientar que todos os estabelecimentos de ensino apresentam diferenças quer a nível dos equipamentos, da segurança e da qualidade dos edifícios.

No meio envolvente das escolas do agrupamento, situam-se o Hospital da Universidade de Coimbra, o Hospital Pediátrico, o Mosteiro de Celas, a Maternidade Bissaya Barreto, a Faculdade de Economia, o Instituto Superior Miguel Torga, o Centro de Saúde de Celas, as Piscinas de Celas, a Casa Municipal da Cultura, a Biblioteca Municipal, o Instituto Português da Juventude, várias instituições sociais, diversas instituições bancárias, centros comerciais e outros estabelecimentos de serviço público.

No presente ano lectivo, o Agrupamento acolheu 107 crianças na educação pré-escolar, 596 no 1.º ciclo, 425 no 2.º ciclo e 413 no 3.º ciclo.

O corpo docente é constituído por 134 professores e educadores, dos quais 24 são contratados. Este pode-se considerar estável, apesar de, no último triénio, se terem aposentado muitos docentes, o que originou alguma mobilidade e a entrada de um número considerável de professores contratados.

O pessoal não docente é constituído por 11 assistentes técnicos, 63 assistentes operacionais e uma psicóloga. O corpo de assistentes técnicos

e assistentes operacionais é sólido, estando mais de 95% a trabalhar no Agrupamento há mais de 3 anos.

2.1.2 – Gestão Pedagógica do Agrupamento

Relativamente à Gestão Pedagógica deste Agrupamento, é importante referir quatro órgãos, que são o Conselho Geral, o Director, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O Conselho Geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras das actividades da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Este é o órgão de participação e representação dos vários sectores da comunidade educativa, sendo a articulação com o município feita através das câmaras municipais no respeito pelas competências dos conselhos municipais de educação, criados pelo Decreto-Lei n.º7/2003, de 15 de Janeiro. É função do Conselho Geral elaborar o seu próprio regimento, definindo as respectivas regras de organização e de funcionamento nos termos fixados na lei e em conformidade com este regulamento.

O Director é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. As suas funções são, principalmente, estabelecer o regime de funcionamento do agrupamento; elaborar o projecto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral; superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários e distribuir o serviço docente e não docente. É de salientar que este órgão exerce ainda as competências que lhe forem delegadas pela

Administração Educativa e pela Câmara Municipal. Importa referir que a eleição do Director é da responsabilidade do Conselho Geral, conforme disposto no n.º 3 do artigo 6.º do Regulamento Interno deste Agrupamento.

Relativamente ao Conselho Pedagógico, este é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico – didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Este é o órgão de gestão de qualidade pedagógica do Agrupamento. As competências do Conselho Pedagógico são as consignadas no artigo 33º, do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril e são, essencialmente, elaborar a proposta de projecto educativo a submeter pelo Director ao Conselho Geral; apresentar propostas para a elaboração do Regulamento Interno e dos planos anual e plurianual de actividades e emitir parecer sobre os respectivos projectos.

Finalmente, o Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento de escolas, nos termos da legislação em vigor. Compete ao Conselho Administrativo aprovar o projecto de orçamento anual, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral; elaborar o relatório de contas de gerência; autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira e zelar pela actualização do cadastro patrimonial.

2.2. A Escola

2.2.1 – Caracterização da Escola

A Prática de Ensino Supervisionada, da qual se dá conta neste relatório, realizou-se numa escola de 1.º CEB situada numa zona urbana e residencial de Coimbra. A população escolar é constituída principalmente por alunos que residem na área de influência da Instituição. No entanto, devido à escola se localizar numa zona onde se encontram diversos serviços, nomeadamente de cuidados de saúde e de comércio, muitas crianças que habitam na área de influência de outras instituições frequentam esta por motivos relacionados com a proximidade do local de trabalho dos pais.

A tipologia social de grande parte das famílias dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino é de um nível socioeconómico médio-alto. Torna-se relevante referir que os pais e encarregados de educação apresentam, na sua maioria, níveis de escolaridade elevados, sendo uma grande parte possuidores de uma licenciatura.

No 1.º CEB, o espaço deve ser vocacionado, essencialmente, para contribuir e apoiar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, quer a nível intelectual, quer também a nível emocional, físico e social. Assim, é importante salientar que se trata de uma construção recente, tendo sido inaugurada neste mesmo ano lectivo, isto é, pode constatar que as condições em termos gerais são bastante agradáveis. A instituição que me acolheu apresenta uma configuração de dois pisos, rés do chão e 1.º andar, oferecendo uma planta bem estruturada e funcional para toda a dinâmica da escola. Existem espaços comuns, o que se revela essencial, uma vez que permitem, a todas as crianças e adultos que frequentam e trabalham na mesma instituição, estabelecerem interações, envolverem-

se em actividades comuns e partilharem experiências, conhecimentos, espaços e materiais.

No interior, a escola possui áreas amplas, com boa iluminação natural, proporcionada pelas grandes janelas, apresentando os seguintes espaços: salas de aula; uma despensa, que serve igualmente de arrecadação de diversos matérias; instalações sanitárias para adultos e duas instalações sanitárias para crianças, adaptadas à sua faixa etária, com várias sanitas e lavatórios; sala dos professores; gabinete da diretora; refeitório, salão polivalente e biblioteca, que pertence à Rede de Bibliotecas Nacional e se encontra à espera do mobiliário adequado para entrar em funcionamento. Esta está equipada com computadores e imensos diversos. Importa referir que todos estes espaços apresentam materiais necessários para as funções que desempenham.

O espaço exterior possui uma área muitíssimo ampla ao ar livre, delimitada por gradeamentos. É um espaço aprazível e favorável à prática das mais diversas actividades. Os equipamentos lúdico-didáticos (ex: balizas) encontram-se em bom estado de conservação, oferecendo bastante segurança.

Em suma, esta escola reúne condições óptimas para o desenvolvimento harmonioso e eficaz do professor e respetivas aprendizagens da criança.

O centro de estágio é constituído por onze turmas, sendo que três são do 1.º ano, duas do 2.º ano, três do 3.º ano e três turmas do 4.ºano. Importa referir que os alunos, desde a sua admissão no 1.º CEB, devem manter-se na mesma turma até ao final deste ciclo, salvo proposta contrário devidamente fundamentada pelo colectivo de intervenientes responsáveis pelo percurso escolar/educativo dos alunos. A comunidade

escolar é composta por 244 alunos, 15 professores e 7 auxiliares de acção educativa.

Importa salientar que não existe Projecto Curricular de Escola, por isso todas as planificações são elaboradas em concordância com o Programa do 1.º CEB, o Projecto Educativo de Agrupamento, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, Plano Anual de Actividade e Regulamento Interno.

2.3 – A Sala de Aula

A sala de aula constitui-se como um microcosmos social, onde as interações que se estabelecem determinam em grande medida a predisposição para a aprendizagem das crianças. A sala de aula da turma em que desenvolvi o meu estágio apresentava um espaço amplo, bem iluminado por janelas que dão directamente para o exterior do edifício.

A estrutura organizativa da sala apela para uma abordagem transmissiva, uma vez que as cadeiras estão dispostas em filas, em frente e na lateral do quadro e à secretária da professora. A forma como a sala está disposta permitiu-me refletir acerca das intencionalidades educativas da educação do século XXI, no 1.º CEB, onde se invoca a construção de um cidadão activo, responsável e participativo, num contraste com uma organização do ambiente educativo que promove a exposição e a realização de tarefas a partir dos objectivos delineados pelo professor.

Segundo Pessoa (2010), “a escola deve ser um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática, que permita criar condições (materiais, afectivas e sociais) para que todos tenham acesso aos conhecimentos”, devendo ser uma “comunidade

cultural e formativa, organizada paritariamente”, que permita o acesso a “saberes e técnicas através de processos de cooperação e de interajuda”, que valorize “socialmente os saberes e produtos reconstruídos pelos alunos”, que dê sentido imediato à partilha de saberes e produções através da difusão e mostra da sua aplicação funcional na comunidade educativa.”

2.4 – A Turma

2.4.1 – Caracterização da Turma

Quando a criança entra na escola, torna-se aluno, nasce outra vez. Um universo artificial, precisamente delimitado no espaço e no tempo, organizado, hierarquizado, abre-se para ela. (Leitão, 1993, p.25)

A turma de 1.º ano da escola cooperante é constituída por vinte e quatro alunos, sendo que doze são do sexo feminino e os outros doze pertencem ao sexo masculino. Trata-se de uma turma homogénea no que respeita à faixa etária, tendo já todos os alunos, completado seis anos de idade. É de salientar que a totalidade dos alunos da turma frequentaram um jardim de infância, no ano lectivo anterior.

De acordo com Silva (1997), se o educador/professor estabelece uma relação individualizada com cada criança, que pressupõe uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, a criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. O educador/professor, fomentando a cooperação entre as crianças, vai garantir que todas se sintam escutadas e valorizadas especialmente inseridas no grupo, o que contribui para aumentar a auto-estima das crianças e também o desejo de aprender. Assim, a interacção entre os alunos em diferentes momentos de

aprendizagem com experiências diferentes e com saberes diversos é muito importante, uma vez que facilita o desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, mais uma vez, a observação tem uma primordial importância no início da prática profissional do professor.

A partir das informações cedidas pela professora cooperante, bem como através da minha observação enquanto professora estagiária, foi possível verificar que todos os alunos possuíam um bom desenvolvimento físico face à idade. Importa referir que nenhum destes alunos veio referenciado do JI como tendo Necessidades Educativas Especiais, nem nenhum aluno o foi até ao momento. Todavia, existiam dois alunos que requeriam um maior apoio por parte da professora ao nível das suas competências cognitivas. Esta situação foi verificada durante as avaliações periódicas do 1.º período e, assim, foi proposto um plano curricular adaptado que responda às dificuldades que estes apresentavam a nível da leitura, da escrita e, essencialmente, da compreensão. No entanto, ainda não existia nenhum professor de apoio a trabalhar em articulação com a professora da turma.

Em geral, esta turma apresenta um nível de desempenho bastante satisfatório. Revela um nível de interação grupal muito positivo e nutre uma relação de confiança com a professora. Este aspeto é muito importante no processo ensino-aprendizagem uma vez que, como refere Leitão (1993, 22) “desde os primeiros contatos com a escola, a criança tem de sentir-se confiança, rodeada de coisas e pessoas agradáveis que a ajudem a construir o seu espaço afectivo”.

A nível sócio - familiar, a turma integra alunos de diferentes estratos sociais e de diferentes realidades familiares, porém no momento, todos

parecem usufruir de um ambiente familiar considerado estável e agradável.

Esta turma adere com motivação às actividades propostas, apresentando momentos de concentração, o que facilita a atividade docente e consolida as aprendizagens. As aulas são planificadas para que todos os alunos possam participar activamente e para que se atinjam os objetivos propostos. Importa ainda referir que são alunos críticos, habituados a gerir as suas aprendizagens, empenhados, activos e mostram gosto em associar os diferentes conteúdos programáticos com as suas próprias vivências pessoais. Notou-se sempre um grande espírito de ajuda entre a turma. Os alunos com mais dificuldades eram auxiliados por aqueles que não apresentavam tantas dificuldades.

Em suma, é uma turma é muito activa e participativa que gosta de novidades e de expor as suas ideias. São crianças muito curiosas e com uma imaginação muito fértil precisando, no entanto, de motivação para executarem e desenvolverem harmoniosamente todas as actividades.

2.5 – Organização e Gestão do Tempo

O tempo revela-se “(...) o recurso mais importante que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79).

Assim, o tempo educativo comporta o ritmo e tipos de atividades, quer sejam individuais ou em grupo, possibilitando oportunidades de aprendizagem variadas. A distribuição do tempo e a organização do espaço estão interligadas, portanto a sua articulação deverá adequar-se às características do grupo e às necessidades da criança, uma vez que “o tempo e o espaço são bens escassos no ensino e o seu uso deve ser planeado com cuidado e antecipação” (*id. /ibid.*, p.96).

Assim, revela-se a importância da existência de uma rotina ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com um tempo preestabelecido para cada uma das atividades, havendo uma organização do tempo para que, desta forma, o aluno experiencie diversas oportunidades e estabeleça diversos tipos de interação.

Desta forma, as áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Expressões), Área de Projeto e as atividades de Enriquecimento Curricular (Atividade Física, Musical, Inglês, Expressão Artística e Apoio ao Estudo), serão desenvolvidas de acordo com um tempo/horário próprio, como é possível observar na Tabela 1.

Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 – 10:00	LP	MAT	LP	MAT	LP
10:00 – 10:30	LP	MAT	LP	MAT	AP
10:30 – 11:00	Intervalo				
11:00 – 12:00	MAT	LP	MAT	LP	MAT
12:00 – 13:30	Intervalo				
13:30 – 14:30	EM	LP	MAT	LP	EM
14:30 – 15:30	EXP	EM	EM	EM	EXP
15:55 – 16:40	EXP ART	EXP ART	AP EST	ING	MSC
16:45 – 17:30	ING	ACT DESP	MSC	ACT DESP	AP EST

Tabela 1: Distribuição do tempo

De acordo com a tabela 1, podemos fazer a distinção entre dois períodos, manhã e tarde. A componente letiva tem início às 9h00, havendo um intervalo entre as 10h30 e as 11h00. Nestes trinta minutos de intervalo, os alunos comem o lanche da manhã e depois brincam. As aulas prosseguem até às 12h00. Segue-se o período para almoço e, posteriormente, o período da tarde tem início às 13h30, sendo interrompido das 15h30 até às 15h55. O dia escolar dos alunos termina às 17h30.

CAPÍTULO III

PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

III. PLANIFICAÇÃO E CONDUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

3.1 O Papel do Estágio na formação inicial do futuro profissional de ensino

O estágio é delimitado por um determinado espaço em que se espera que o aluno estagiário interaja com uma turma e que, de certa forma, possam assim “experimentar” o que é na prática ser professor, com a mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes.

Espera-se que o estágio pedagógico seja enriquecedor pelas aprendizagens e experiências que pode proporcionar ao estagiário, constituindo uma fase marcante no percurso académica do aluno. Araújo (2008, p.53) aponta inúmeros benefícios associados à experiência de estágio tendo por base diversos autores citados em Caíres. Assim, são eles: “a construção de uma visão real do mundo de trabalho e das expectativas da profissão; o desenvolvimento de competências sociais e pessoais; a ligação entre o ensino superior e o mundo do trabalho; a promoção de maturidade e auto-confiança, nos estagiários; o desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas, por parte dos alunos; o atenuar do choque da transição do ensino superior para o mundo do trabalho”.

O estagiário sofre também momentos de tensão e, por vezes, de desespero, instantes em que se sente perdido sem saber que direção deve seguir, com receio de que as suas opções não sejam não sejam as mais corretas para o grupo de alunos com que vai trabalhar e com a consciência de que o mesmo nunca pode ser prejudicado. Trata-se de um momento que requer muitas decisões, por parte do estagiário, que fluem da sai prática reflexiva numa procura de sentido para a sua ação, na

consciência dos seus pontos fortes e fracos de forma a que se possa potenciar os fortes e superar os fracos.

Ao longo desta fase é muito importante que o estagiário seja orientado para que se sinta seguro e confiante nas decisões que toma com exequibilidade, prevendo a sua ação para com o grupo de alunos e o tempo que tem à sua disposição. Um estagiário com auto-estima, confiante e apoiado para o desempenho de um bom trabalho será um estagiário dedicado, cada vez mais exigente consigo próprio, certo, que, autonomamente, transmitirá calma e segurança para a turma proporcionando-se assim um ambiente aprazível para que a partilha e a aprendizagem se fomentem.

Num harmonioso e sério trabalho entre estagiário, supervisor, professor cooperante e colegas de estágio, este período de prática revela-se muito enriquecedor para o aluno estagiário, na medida em que este vivencia o dia a dia do professor, sente como um professor, consulta, questiona, pesquisa e decide enquanto professor. Sente a verdadeira responsabilidade de formar cidadãos!

3.2. Fundamentação das Opções Educativas

Fuck (1994, p.14) salienta “que a educação seja o processo através do qual o indivíduo agarra a história nas suas próprias mãos, para mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no aluno, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos a marcar os alunos com desenhos pré-feitos para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende”.

Autores como Oliveira-Formosinho (2007), Niza (1998) e Spodek (1996) consideram que a adoção de um modelo pedagógico é um importante fator de qualidade para a educação. Dewey nos Estados Unidos, Freinet em França, Malaguzzi em Itália, Paulo Freire no Brasil e Sérgio Niza em Portugal, são somente alguns exemplos de pedagogos que procuram modos opcionais de fazer pedagogia e, para tal, necessitaram de desconstruir o modo tradicional.

Assim, um dos exercícios que a herança pedagógica dos dois últimos séculos nos deixou é o de contrastar os modos de fazer pedagogia: o modo de transmissão e o modo de participação (Oliveira-Formosinho, 2002). Os alunos assumem posições diferentes nestes modos de fazer pedagogia, o que permite a permuta de saberes, crenças e experiências vividas. Assim, importa realmente caracterizar cada um deles.

Para Dewey (1902) citado por Oliveira-Formosinho (2007), existe um contraste entre o modo transmissivo e o modo participativo salientando que os elementos do processo educativo, são, concomitantemente, os alunos (com os seus interesses e opiniões) e

objetivos (os significados e valores sociais incorporados na experiência da sociedade e da cultura), onde a sua essência se centra na interação entre ambos os elementos.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007) a pedagogia da transmissão centra-se na lógica dos saberes e no conhecimento que se quer transmitir. Assim, o modo transmissivo preocupa-se em propagar os conhecimentos e saberes do professor aos alunos, de uma forma pré-estabelecida, em que o aluno não tem um papel activo em todo o processo educativo. Esta pedagogia parte da premissa de que as ideias e conhecimentos são os aspetos mais importantes da educação e, conseqüentemente, a experiência fulcral que o aluno deve vivenciar para alcançar os seus objetivos é a de receber o que o professor ou o manual lhe oferecem. O aluno é considerado como uma “página em branco” onde novas ideias e conhecimentos serão impressos.

De acordo com a mesma autora evidenciam-se algumas conseqüências resultantes deste modo pedagógico como sendo: (i) no *âmbito individual*: elevada absorção de informação; hábito de tomar notas e memorizar; passividade do aluno e falta de atitude crítica e distância entre teoria e prática; (ii) no *âmbito social*: conformismo; individualismo e falta de participação e cooperação; falta de conhecimento da própria realidade e, como conseqüência, imitação de padrões intelectuais; submissão à dominação. Assim, a pedagogia transmissiva não coincide com as pretensões de um desenvolvimento baseado no crescimento pleno da pessoa e na sua participação ativa no processo de mudança e evolução. Assim sendo, fica evidenciada a falha pela falta de uma postura reflexiva diante de possíveis problemas que possam surgir (*id. /ibid.*).

Por sua vez, a pedagogia da participação reside na interação entre crenças, saberes, teoria e prática, ações e valores. Neste sentido, a pedagogia da participação centra-se, portanto, nos atores que constroem o conhecimento. Ao centrar-se mais nos alunos do que no professor, são estes que constroem o seu próprio saber, pensados como ativos, competentes e com direito a estabelecer o itinerário do projeto de apropriação da cultura, isto é, a educação. A participação implica a escuta, o diálogo e a negociação, o que representa um importante elemento de complexidade da ação pedagógica (*id. /ibid.*).

As pedagogias participativas estabelecem diálogo com pedagogos e psicólogos, como Dewey, Freinet, Piaget, Bruner e Vygotsky, procurando um referencial teórico que sustente a ação contextualizada (Oliveira-Formosinho, Tizuko & Pinazza, 2007).

Segundo Pinazza (2007), um aspeto relevante a recolher da conceptualização de Dewey refere-se à ideia de interesse do aluno, que remete para o valor da sua competência e a sua aceitação como sujeito de direitos. A partir das suas motivações aceita-se o envolvimento, pois é esse envolvimento que dá significado às experiências, sendo fulcral que construa conhecimento e aprenda a aprender.

Assim, as consequências da pedagogia de participação para a ação educativa traduzem-se: (i) no *âmbito individual*: aluno constantemente ativo, observador, formulando perguntas, expressando percepções e opiniões; aluno motivado pela percepção de problemas reais; aprendizagem ligada a aspetos significativos da realidade; desenvolvimento das capacidades intelectuais de observação, análise, avaliação, compreensão e cooperação com os membros do grupo; superação de conflitos como ingrediente natural da aprendizagem em grupo; (ii) no *âmbito social*: alunos conhecedores da sua própria

realidade e reação à valorização excessiva do banal; métodos adequados à própria realidade, cooperação na busca de soluções para problemas comuns; redução da necessidade de um líder (Oliveira-Formosinho, 2007).

Na perspectiva deste autor, os objetivos da educação são: viver a experiência, envolver-se no processo de aprendizagem, dar significado à experiência, construir as aprendizagens e promover o desenvolvimento. O aluno não é mais considerado uma tábua rasa, mas um ser participante e a sua atividade centra-se em questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar e cooperar.

Na pedagogia de participação, o papel do professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, entender os conhecimentos e interesses dos alunos em particular e da turma em geral.

Penso que os professores deveriam valorizar a pedagogia da participação, uma vez que esta promove o desenvolvimento de todos aqueles que se envolvem no processo de aprendizagem.

Foi tendo em conta estes dois modos de fazer pedagogia que se desenvolveu a minha prática de ensino supervisionada. Assim, posso referir que utilizei uma pedagogia híbrida, onde estiveram presentes características tanto da pedagogia da participação, como da pedagogia da transmissão. Esforcei-me sempre para, nas aulas mais expositivas, transmitir os conteúdos de forma motivadora, utilizando as novas tecnologias, refutando completamente um método totalmente transmissivo e autoritário.

Durante o período de estágio, tentei sempre que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento, ou seja, preconizei uma aprendizagem por descoberta significativa, levando os alunos a descobrir

o conhecimento. Ao longo das minhas práticas, dinamizei atividades em contexto sala de aula, de modo a proporcionar aos alunos o material necessário para realizarem as suas descobertas.

Em suma, tentei contribuir para uma aprendizagem ativa, onde os alunos foram encorajados a assumiram-se como construtores de significados, fomentando o desenvolvimento integral da pessoa e promovendo as competências vocacionadas para o desempenho consciente da cidadania.

3.3 Desenvolvimento da prática pedagógica

3.3.1 Início da ação

O período de estágio teve início no dia 10 de outubro de 2011. A primeira semana de estágio, correspondente aos dias 10, 11 e 12 de outubro, tinha como objetivo a observação do contexto educativo, do ambiente educativo (alunos (as), turma, sala/espço, horário/rotina, relação com os pais e parceiros educativos), da prática da professora cooperante, e a recolha, tratamento e sistematização dos dados. A minha integração na turma e no ambiente escolar foi facilitada, visto que estabeleci desde o início uma relação positiva, tanto com a professora cooperante como com os alunos.

3.3.2. A importância da observação

A observação deverá ser crucial, desde o início do estágio, para a recolha de dados, traduzida em descrições, análises e caracterizações (Estrela, 1986, p.20).

Vários autores como Estrela (1994), Parente (2002) e Dias (2009) defendem a observação como procedimento essencial e como estratégia favorecida para a recolha de informação da prática pedagógica, que, após ser analisada e interpretada, possibilitará intervir com um conhecimento mais consistente da criança, adaptando a ação ao desenvolvimento/aprendizagem da mesma com a tomada de decisões promissoras de uma melhor qualidade educativa, numa atitude de flexibilidade.

Uma das principais dificuldades, quando se iniciou o período de observação, foi o delimitar o foco de atenção nos aspetos mais relevantes, onde segundo Estrela (1994, p.14) temos de exercer a nossa ação, de forma a construir o projeto de intervenção.

Para além desse obstáculo, Parente (2002), tendo como referência Mucchielli (1974) e Anguera (1982), salienta também limitações que vão para além do observador e que se prendem com o objeto observado e com a interação observador – observado.

Como instrumento de formação do professor, a capacidade de observação ocupa um lugar-chave na possibilidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

3.3.3. Os materiais didáticos na ação educativa

Os documentos orientadores do 1.º CEB indicam a importância da utilização de materiais manipuláveis para a representação de certos conceitos. Assim, “os recursos para a aula, sendo os materiais manipuláveis, as tecnologias e os manuais escolares “os recursos privilegiados para os alunos utilizarem, na medida em que são os adequados como suporte às tarefas desenvolvidas na sala de aula”

(Serrazina *et al*, 2006, p.19). Porém, para os professores poderem utilizar correta e adequadamente materiais manipuláveis na sua prática letiva precisam de os conhecer, utilizar e descobrir a sua utilidade e potencialidades.

Os materiais didáticos dinamizam a aula, facilitam a aprendizagem, atraem a atenção dos alunos e motiva-os, despertando o seu interesse pela temática abordada. O uso de material didático proporciona uma participação mais ativa dos alunos durante as aulas, concretizam o assunto abordado pelo professor, facilitando, assim, a aprendizagem do aluno.

3.3.4 Reflexão da 1ª fase

Ao longo da primeira fase do estágio, isto é, durante a primeira semana, penso ser importante refletir sobre dois aspetos que observei e que considero muito relevantes para a minha prática pedagógica. Assim, reflito sobre a importância da utilização de materiais manipuláveis na área da Matemática e, posteriormente, acerca da interdisciplinaridade.

O segundo dia de observação começou com a área da Matemática. A professora começou por trabalhar os blocos lógicos e as suas propriedades, sendo estas a cor, a espessura, o tamanho e a figura geométrica. Esta actividade quase que é encarada pelas crianças como um jogo, o que é um óptimo sinal, uma vez que na unidade curricular de Didáctica da Matemática aprendi que esta área deve ser encarada pelas crianças como um jogo para assim elas se sentirem desafiadas e motivadas para a sua aprendizagem.

Seguidamente, foi trabalhado o número 2, utilizando o ábaco e o material Cuisenaire. Por fim, a professora utilizou um dado para testar o “Subitizing” e trabalhou a adição de uma forma informal.

Os documentos orientadores do ensino básico indicam a utilização de materiais manipuláveis como recursos valiosos para o ensino e aprendizagem da Matemática.

No Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais (DEB, 2001), pode ler-se “Materiais manipuláveis de diversos tipos são, ao longo de toda a escolaridade, um recurso privilegiado como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares, em particular das que visam promover atividades de investigação e a comunicação entre os alunos” (p.71).

Também o novo Programa de Matemática do ensino básico (Ponte *et al.*, 2007) refere que “os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo” (p.9). Por exemplo, particulariza que “o ensino e a aprendizagem da Geometria deve, neste ciclo, privilegiar a exploração, a manipulação e a experimentação, utilizando objetos do mundo real e materiais específicos, de modo a desenvolver o sentido espacial” (p.20). Os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) “permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos” (p.21).

A professora cooperante recorreu, nestes dias, aos seguintes materiais manipuláveis: Blocos Lógicos, Ábaco e Material Cuisenaire.

Os Blocos Lógicos foram criados na década de 50 pelo matemático húngaro Zoltan Paul Dienes e são eficientes para que os alunos exercitem a lógica e evoluam no raciocínio abstrato. Este material propicia experiências onde os alunos vão encontrando princípios lógicos que lhes

permite classificar objetos com várias propriedades constituindo, assim, uma base para: Agrupar, Seriar e Ordenar. Com o recurso aos Blocos Lógicos é possível desenvolver experiências variadas que darão origem a discussões e diálogos que servirão para manter, sempre vivo, nos alunos, o prazer de pensar e que poderão, simultaneamente, servir para testar o seu pensamento lógico. Além disso, podem ser desenvolvidas atividades de grau complexidade crescente e devidamente exploradas, levando os alunos a um desenvolvimento integral que vai muito além do que uma formação básica em Matemática.

O Ábaco é provavelmente a primeira “máquina de calcular” criada pelo ser humano. Com origem na Mesopotâmia, trata-se de um dispositivo de cálculo aritmético formado com cordas ou arames que representam a posição dos números (unidades, dezenas, centenas, ...) e nos quais deslizam os elementos de contagem (fichas, bolas, contas, ...) Este material permite realizar as quatro operações básicas da Matemática: adição, subtração, multiplicação e divisão.

O Material Cuisenaire foi criado pelo professor belga Émile Georges Cuisenaire e divulgado, em 1952, pelo professor espanhol Caleb Gattegno, que tinha como objetivo permitir ensinar a matemática de forma lúdica. Trata-se de um material estruturado, composto por 241 barras coloridas que são prismas quadrangulares com 1 cm de aresta na base, com 10 cores e 10 comprimentos diferentes. Segundo Palhares & Gomes (2006, p.171) *“a utilização do Material Cuisenaire estende-se a vários conteúdos entre os quais se destacam: fazer e desfazer construções, fazer construções a partir de representações no plano, cobrir superfícies desenhadas em papel quadriculado, medir áreas e volumes, trabalhar simetrias, construir gráficos de colunas, estudar frações e decimais, estudar as propriedades das operações, efetuar a*

decomposição de números, efetuar a ordenação de números, estudar e comparar “partes de” e resolver problemas.”

O professor pode mediar algumas aprendizagens com materiais e instrumentos lúdicos para ultrapassar dificuldades e concretizar alguns conceitos matemáticos com as crianças. A relevância dos materiais manipuláveis na aprendizagem da matemática, e a relação entre a construção de conhecimentos matemáticos e essa utilização como instrumentos de mediação, são possíveis facilitadores na construção desse conhecimento. Sempre que possível, deve-se utilizar materiais manipuláveis para que os alunos possam mexer, sentir e perceber melhor os conceitos matemáticos.

De seguida, pude constatar que foi realizada uma articulação entre a área de Língua Portuguesa e a área de Estudo do Meio, pois a professora escreveu no quadro a seguinte frase: “O urso é branco.”, com o objetivo de dividir a frase em sílabas, porém um aluno logo disse que tinha na mochila um livro sobre animais e que abordava as características do urso polar. A professora valorizou este notório empenho por parte do aluno e pediu-lhe para ver o livro e leu as características do urso polar e depois pediu aos alunos que ilustrassem esse mesmo urso. Esta situação fez-me refletir sobre a relevância da interdisciplinaridade, que Piaget (1972) define como “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco”. Sempre que possível, na prática pedagógica, o professor deve criar um clima de interdisciplinaridade, de forma às áreas de conteúdo não serem estanques, mas sim, interligando os conceitos. Os alunos ficam muito mais motivados e interessados pela escola se trabalharem num ambiente de interdisciplinaridade.

Por fim, é importante referir que esta semana de observação foi muito importante para a minha futura prática pedagógica na turma, uma vez que me permitiu a observação de relações, rotinas, métodos de ensino, aprendizagens, etc.

3.4.Desenvolvimento da acção

A segunda fase teve início no dia 17 de outubro e decorreu até ao dia 4 de Janeiro, tendo assim a duração de 11 semanas. O objetivo era a integração na prática pedagógica, ficando cada uma das estagiárias responsável por uma determinada área por dia.

3.4.1. A importância da planificação

Durante o período de estágio, os momentos de planificação requerem muita importância e ponderação, uma vez que, o ato de planificar funciona como a projeção de um plano de ação onde são previstos acontecimentos e situações e que por isso é um documento que para ser elaborado necessita que sejam, por parte de quem planifica, ponderadas e avaliadas muitas hipóteses para que de seguida se possa decidir em consciência.

A planificação não é um ato isolado, pois relaciona-se com outras ferramentas, como por exemplo, a observação. Verifica-se que tal “como a observação/avaliação, a planificação é uma competência inerente ao profissional de educação” (Dias, 2009, p.29), que a deve interpretar como um documento flexível e aberto a sugestões.

De acordo com Pais e Monteiro (1996, p.37) “não basta ter a aula planeada na cabeça. Ela deve ser registada no papel” para que possa ser analisada por outras pessoas. Corroborando este pensamento, Libâneo

(1994, p.241) refere que esta prática de “preparação das aulas é uma tarefa indispensável e (...) deve resultar num documento escrito que servirá não só para as ações do professor como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano”.

Reconheço, ao longo do meu período de estágio, o valor da elaboração da planificação, com a devida relevância da antevisão e de toda a reflexão envolta das decisões tomadas que levaram a uma maior segurança e confiança aquando do desenrolar da prática.

Como já foi referido anteriormente, a planificação deve ser um documento norteador da prática e, “partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que está sempre em movimento, está sempre a sofrer modificações face às condições reais” (*id. /ibid.*, p.223).

3.4.2. Reflexão da 2ª fase

A segunda fase de estágio foi a etapa em que me senti mais nervosa e insegura, visto que foi a minha primeira experiência a atuar numa turma de 1.º CEB. Todavia, o nervosismo e a insegurança inicial foram sendo ultrapassados com o passar do tempo e este período revelou-se deveras significativo para a minha aprendizagem.

Ao longo destas onze semanas todos os momentos em que intervi junto da turma foram muito enriquecedores, mas penso ser importante salientar os que me proporcionaram maior desafio e aprendizagens.

Na sexta semana de estágio foi-me proposto elaborar a apresentação do morfema “d” maiúsculo e minúsculo. Para tal contei a história “O Dinossauro” de Manuela Bacelar. Depois solicitei às crianças o reconto

conforme as imagens do livro. Explorámos a história, dando especial realce à personagem principal – o Dinossauro. Em casa fiz um dinossauro do tamanho de uma cartolina e apresentei-o à turma⁶. Posteriormente coloquei a cartolina no quadro e solicitei que dissessem palavras começadas pela letra “d” e fui escrevendo as palavras que eles diziam e que já conseguiam ler em etiquetas que colava na barriga do dinossauro.

Posteriormente preenchi a tabela das consoantes com as sílabas “da”, “de”, “di”, “do” e “du” e solicitei nomes começados pela letra “D” ao que responderam “David”, “Diogo” “Diana”, etc. Assim fiz a apresentação da fotografia do David que é o único aluno da turma cujo nome inicia pela letra “D” com o nome escrito em letra manuscrita e de imprensa. Por último foi a realização da ficha de Língua Portuguesa.

A apresentação desta letra inicialmente trouxe-me alguma dificuldade porque não sabia muito bem como fazê-la, depois lembrei-me deste livro e tive esta ideia diferente de apresentar um grande dinossauro e na sua barriga escrever as palavras. A aula correu bem e os alunos mantiveram-se calmos e gostaram muito da história cujo fim era muito engraçado. Ficaram também maravilhados quando mostrei o dinossauro que fiz em casa e estavam muito motivados a dizerem as palavras porque estas iriam ficar escritas na barriga do dinossauro que depois iria ser exposto na sala. Eu gosto bastante de contar histórias, pois além de ser uma pessoa um pouco tímida consegui abstrair-me da minha timidez nesse momento.

Na sétima semana de estágio fiz uma intervenção na área da Matemática que também é importante referir. O objetivo que me foi proposto pela professora titular foi a consolidação da adição. Como já

⁶ Ver apêndice 6

referi anteriormente, num outro tópico, os materiais didáticos são muito rico para a aprendizagem dos alunos. Como tal, resolvi elaborar a “máquina das contas”⁷. Assim, recorri a três garrafas de plástico e preparei-a, previamente, em casa. No dia da intervenção, apresentei-a à turma e expliquei as regras de funcionamento da mesma. Realizámos adições com duas e três parcelas utilizando a máquina, por vezes eu escrevia a expressão numérica no quadro e as crianças tinham que a representar na máquina ou eu representava-a na máquina e eles tinham de a escrever. Enquanto estava um aluno na máquina das contas todos os outros iam registando na sua folha as expressões numéricas no caderno. Mais uma vez pude constatar a importância da utilização de materiais apelativos, diferentes para motivar o interesse e a atenção das crianças.

Na oitava semana de estágio, na área de Estudo do Meio, fiquei responsável por trabalhar o objetivo - Conhecer e aplicar normas de segurança rodoviária. Como tal, para introduzir este tema de forma dinâmica resolvi fazer a projecção de um pequeno filme animado que abordava esse mesmo assunto. As crianças estavam entusiasmadas a ver o filme e compreenderam a sua mensagem que depois verifiquei quando fizemos a exploração do mesmo. Fiquei um pouco triste porque elaborei uma ficha de trabalho sobre este tema e no momento a professora disse-me para realizar a página 41 do manual que está ligada também ao mesmo assunto. A minha ficha ficou para os alunos realizarem na sexta-feira, dia em que a professora faltou. Com este objectivo tinha uma ideia muito interessante para fazer que era depois de abordar o tema e verem o filme poderíamos fazer um breve circuito em que seriam aplicadas algumas regras simples de trânsito, no entanto o tempo é sempre tão

⁷ Ver apêndice 7

apertado e com as preparações do Natal seria quase impossível colocá-la em prática.

Abordei este tema recorrendo à projeção de um vídeo, pois acredita-se que as tecnologias, quando devidamente utilizadas, desempenham um papel facilitador no processo de ensino e aprendizagem, aumentam o interesse e melhoram o desempenho do aluno na escola. Jorge (2008, p.29) afirma que com o uso das tecnologias talvez “o aluno mude a sua forma de ver a escola e os professores e passe a recordar a escola não como um local de passagem mas como um local onde participou ativamente deixando o seu testemunho, o seu rasto, a sua marca”, tendo desempenhado um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento e da sua formação, respondendo assim ao que se pretende no processo de uma verdadeira aprendizagem.

3.5. Fim da ação

A terceira fase de estágio teve a duração de duas semanas, ou seja, do dia 9 de janeiro até ao dia 18 do mesmo mês. Neste período de tempo, foi-nos proposto pela professora cooperante que cada uma das estagiárias ficasse responsável pela planificação de um dia na sua totalidade, consequentemente por todas as áreas de conteúdo.

3.5.1. Avaliação

“A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos. Sobre os objetivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades” (Ribeiro, 2003, p.34).

As avaliações das aprendizagens foram realizadas para reflexão da minha prática e fundamentalmente para aferir as aprendizagens dos alunos. A avaliação foi realizada de acordo com uma conceção construtivista da avaliação, “[...] aprender a aprender [...]” (Ferreira, 2007, p.25). Estas foram especificamente direcionadas para um modelo de avaliação formativa e diagnóstica. A avaliação diagnóstica permite “[...] determinar se o aluno possui os pré-requisitos [...] para iniciar uma nova aprendizagem [...] determinando a tomada de decisões iniciais relativas aquele processo [ensino-aprendizagem] ((*id. /ibid.*, p.24). Esta avaliação em contexto de 1.º CEB consistiu para determinar o grau de preparação do aluno antes de se iniciar um novo conteúdo. Por conseguinte, a avaliação formativa incide “[...] no processo de ensino-aprendizagem e não nos resultados” facultando ao aluno “[...] a tomada de consciência e a reflexão [...] de modo a procurar estratégias alternativas e a reforçar-se os êxitos dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p.84). Importa referir que ambas as avaliações dependem uma da outra, para, assim, se ter uma ação pertinente e significativa.

Ao longo das minhas intervenções, procedeu-se em diferentes momentos à avaliação de forma a diagnosticar e registar as dificuldades e aprendizagens dos alunos. No que concerne ao contexto de 1.º CEB, existe outro tipo de avaliação para além da diagnóstica e formativa. Estes tipos de avaliação associam-se a uma avaliação sumativa, que é realizada em formato de exercícios escritos – fichas de avaliação sumativa.

Em suma, alguns dos instrumentos que foram realizados permitiram refletir e planear sobre alguns conteúdos, de forma a serem realizadas, com os alunos, atividades de carácter lúdico e simbólicas que possibilitaram posteriores avaliações.

3.5.2. Reflexão da 3ª fase

A terceira fase de estágio foi a fase que eu mais gostei, pois cada estagiária era responsável pela planificação de um dia completo, tornando-se mais fácil efetuar uma articulação entre as várias áreas de conteúdo e também gerir o seu próprio tempo. Assim, vou refletir sobre algumas das minhas intervenções.

O meu primeiro dia de intervenção começou com a área da Matemática e o meu objectivo era a apresentação do número 7. Como tal e com o intuito de apresentar algo diferente utilizei uma música para esta apresentação que foi “Macaco” de Inês Prata. A letra da música foi previamente escrita no quadro e eu ia seguindo as palavras com a mão conforme elas iam aparecendo na música. Depois de os alunos escutarem a canção uma vez, voltei a pôr a música para que a pudessem cantar. Depois trabalhei um pouco as rimas, solicitando aos alunos palavras que rimassem das que estavam presentes na letra da música. Seguiu-se a exploração da música no quadro através da utilização das imagens (5 rãs, 1 macaco e 1 alguidar). Solicitei aos alunos que contassem as imagens e eles disseram que eram 7 então ao lado coloquei o número 7 feito em tamanho grande em papel de eva.

Posteriormente, apresentei e explorei as diferentes maneiras de representar o número 7, utilizando os dedos, o ábaco, os dados, o material cuisinaire e as peças de dominó. Os alunos realizaram contagens crescentes e decrescentes do número 0 até ao 7 e do número 7 até ao 0, localizaram o número 7 na reta numérica e fizeram alguns exercícios de cálculo mental utilizando a reta numérica.

Ao longo do estágio, a professora cooperante introduziu a "Hora do Conto". Esta atividade tinha como objetivo a leitura e exploração de

um livro, seguidas da realização da ficha de leitura. Esta atividade insere-se no âmbito do Plano Nacional de Leitura (2006) que propõe vários objetivos, entre eles o alargamento e a diversificação das ações impulsionadoras da leitura no contexto escolar, na família e em outros contextos sociais, como os hospitais e as prisões. Para conseguir atingir estes objetivos, o Plano Nacional de Leitura propõe-se a organizar diferentes atividades que abrangem o público-alvo, crianças, jovens, adultos, professores, bibliotecários, pais, educadores, mediadores e a população em geral a que se destina.

Nesse mesmo dia, na área de Língua Portuguesa, a tarefa central era a dinamização da Hora do Conto. Escolhi o livro “Todos no sofá” de Luísa Ducla Soares por ser um livro extremamente rico em conteúdo e simples ao mesmo tempo. Como forma de motivação para a história coloquei à turma a questão que se encontra na contracapa do livro – “Que bom é estar no sofá, mas se nove amigos, entre eles um elefante, resolverem sentar-se ao nosso lado, o que acontecerá?” Assim os alunos quiseram logo responder e disseram que “Ficávamos muito apertadinhos!” “Um elefante num sofá? Não sei se cabia!”, entre outras intervenções.

Posteriormente fiz a exploração da capa do livro, referindo o título, o autor, o ilustrador e a ilustração. Posso dizer que senti que por ter suscitado a curiosidade das crianças com a pergunta inicial elas estavam já muito motivadas e curiosas para ouvirem o conto da história e saberem o que afinal iria acontecer.

Fiz então o conto da história e os olhos das crianças brilhavam e a sua atenção não se desprendia de mim. Explorei o conto, utilizando o texto e as imagens e fui sempre realizando perguntas “Qual o primeiro

animal que saltou do sofá?” “Qual foi o último?” “Quando já todos os animais tinham saltado no sofá este ficou vazio?” “Quem ficou lá?”, etc.

De seguida apresentei um sofá do tamanho de uma cartolina pintado a guaches, quase uma réplica perfeita do sofá do livro⁸. O sofá foi afixado no quadro e depois afixei também nesse sofá os dez amigos que fazem parte da história, também eles em tamanho grande. Utilizando o sofá exposto no quadro e também as dez personagens, solicitei a um aluno que interpretasse o papel de narrador e pedi a 9 alunos, que na vez da sua personagem se dirijam ao quadro e retirem o seu animal correspondente e assim, fiz o reconto da história. Por último os alunos realizaram a ficha de trabalho – Hora do Conto.

Gostei mesmo muito deste dia de estágio, posso mesmo dizer que me senti uma “verdadeira professora”. Penso que coloquei a minha criatividade em prática e planifiquei actividades dinâmicas e diferentes.

Começando pela área da Matemática em que para apresentar o número 7 utilizei uma música, posso referir que resultou muito bem, visto que os alunos gostam muito de música e por vezes até poderia ser mais utilizada nas nossas escolas. Eles não perceberam logo que iriam aprender formalmente o número 7, pois a música não explicitava claramente este número, só a partir da exploração com as imagens é que eles se aperceberam. Eles ficaram um pouco agitados com a música, mas penso que isso é normal e também se deveu ao fato de não ser algo que seja habitual.

A área de Língua Portuguesa, ou seja, a dinamização da Hora do Conto, foi muito divertido contar a história e, depois, explorá-la com os alunos. Na minha opinião é muito importante este tipo de actividades, pois motiva o interesse dos alunos pela leitura. Esta Hora do Conto foi, sem

⁸ Ver apêndice 8

dúvida, a que eu mais gostei de fazer. O fato de ter levado um sofá enorme e as personagens para a sala motivou-os, pois são materiais bastante apelativos e também lhes transmiti a ideia de que a história que está presente no livro pode ser explorada de várias maneiras.

Foi mesmo recompensador após todo o trabalho que tive na elaboração deste materiais sentir que valeu a pena, que os alunos gostaram de aprender e que também, sem dúvida, enriqueceu a minha formação! Fazendo um balanço final posso dizer que gostei bastante de intervir durante todo o dia, pois eu planifiquei o dia e interliguei conteúdos, o que é mais produtivo quer para as crianças quer para mim, enquanto estudante. Tive o cuidado de controlar o tempo de forma a conseguir fazer tudo a que me tinha proposto!

Na minha intervenção posterior vou salientar a minha intervenção na área da Língua Portuguesa. Como é um dos objectivos do 2.º ano ouvir uma história num CD Áudio e reter o mais importante dela, apresentei a história “O teu nome rima com quê?”, de Isabel Minhós presente no CD Áudio do professor. Depois de terminada a história fiz a exploração da mesma com a turma, questionando o que aconteceu na história, quais as personagens principais e finalmente como o tema da história eram rimas e as personagens tentavam fazer rimas com os seus nomes, perguntei se sabiam o que era uma rima e alguém conhecia alguma. Posteriormente, expliquei que uma palavra rima com outra se estas tiverem o mesmo som. Cada aluno teve um momento em que podia dizer uma palavra à sua escolha e outra que rimasse com a primeira. Seguidamente foram exploradas as páginas 68 e 69 do manual de Língua Portuguesa.

Com o objectivo de trabalhar as rimas de uma forma divertida e dinâmica, previamente em casa preparei o jogo “O Dominó das Rimadas”. Assim, comecei por explicar o seu funcionamento e distribui uma peça a

cada aluno. Para terminar, os alunos realizaram no quadro o dominó. A realização do jogo “O Dominó das Rimas” correu muito bem e até me surpreendeu pois estava com algum receio que alguns alunos tivessem dificuldades mas isso não se verificou. Eles estavam entusiasmados e atentos para verem quando era a sua vez de irem ao quadro colocar a sua peça, ou seja, quando a peça deles tinha uma palavra que rimava com a peça que já estava no quadro. Este jogo funcionou como consolidação do que tinha sido trabalhado anteriormente.

Durante a minha prática pedagógica, tentei utilizar indutores diferentes para experimentar outras formas de introduzir conteúdos das diversas áreas e também para motivar os alunos, pois quando se usam sempre as mesmas atividades eles ficam cansados e desinteressados. Segundo Rebelo (1990, p.72), para aprender convenientemente, a criança necessita de um ambiente propício na escola, o que implica o tipo de ensino escolhido, os métodos usados e os estímulos frequentes que provoquem as capacidades mentais.

CAPÍTULO IV

REFLEXÃO EM TORNO DO MEU ITINERÁRIO DE
FORMAÇÃO

IV. REFLEXÃO EM TORNO DO MEU ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO

Refletindo sobre a experiência em Educação Pré-Escolar

Penso que este estágio decorreu de uma maneira muito positiva, pois senti-me como parte integrante do grupo, as crianças já não me viam como uma pessoa estranha, pelo contrário confiavam em mim.

Relativamente à minha postura ao longo do estágio, esforcei-me por ser o mais correta e profissional possível quer com a educadora, pessoal auxiliar, colega de estágio e, por fim, com as crianças, que eram os principais alvos da minha formação. Tentei fazer o melhor que sabia, recorrendo sempre à ajuda da educadora cooperante e da minha colega de estágio, com quem partilhei as minhas dúvidas, angústias e conquistas.

Enquanto profissional de educação, considero importante que exista uma reflexão cuidada acerca das escolhas pedagógicas que fazemos, devemos *“escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer”* (Oliveira-Formosinho *et al*, 2007, p.19). Assim, penso que esta experiência possibilita um desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que através da observação da educadora cooperante e, posteriormente, ao entrar na prática pedagógica, refleti sobre o que tinha aprendido teoricamente na licenciatura e mestrado sobre a forma mais adequada de a colocar em prática.

Considero que o estágio é um processo de aprendizagem indispensável a um futuro profissional que pretende estar preparado para enfrentar os

desafios de uma profissão de tanta responsabilidade como a de Educador de Infância.

Com esta experiência verifico que sofri uma grande evolução, pois já me sinto mais à vontade para intervir neste contexto, sinto que já tenho outra “bagagem”, aprendi a adequar a minha linguagem às crianças, em geral e consigo ter um pensamento muito mais flexível no que diz respeito à planificação de atividades.

Refletindo sobre a experiência em 1.º CEB

Quando iniciei o estágio estava com algum receio das intervenções devido a nunca ter intervindo em contexto de 1.º CEB, pois como já referi anteriormente ao longo de toda a Licenciatura o único Estágio que realizei neste ciclo de ensino foi no 2º Semestre do 1º Ano, teve a duração de uma semana e foi apenas de observação.

Deparei-me com alguns obstáculos no decorrer deste percurso, planificar as aulas teve para mim alguma dificuldade, pois, inicialmente, tinha muitas ideias e foi difícil seleccionar o melhor plano tendo em conta a turma em que intervi.

Em relação ao meu à-vontade nas intervenções foi espontâneo, claro que nas primeiras sentia-me mesmo muito nervosa e o pensamento era muito formatado, isto é, planificava as coisas em casa e elas tinham de decorrer exactamente dessa maneira. Quando, por exemplo, a professora cooperante na véspera ou mesmo no momento sugeria algo diferente eu perdia-me e não sabia o que fazer. Nesses momentos os nervos aumentavam. Porém, à medida que o tempo ia passando ia sentindo que estava a ficar mais flexível, que já não me assustava tanto com a

mudança de planos na hora. Relativamente às minhas intervenções propriamente ditas umas correram melhores do que outras mas não consigo apontar alguma que tenha corrido mal.

Este contacto mais próximo com a escola, deu-me a oportunidade de ver o que ela representa no seu todo, e como é importante para a formação da sociedade, uma vez que é a partir desta etapa que se inicia a longa caminhada escolar. O contacto com a realidade escolar permitiu-me esclarecer algumas dúvidas e incertezas que até ali rodeavam o meu pensamento, dúvidas essas que foram resolvidas através desta experiência.

O fato do estágio ter começado em Outubro e terminado em Janeiro fez com que pudéssemos observar fases fulcrais do desenvolvimento do processo da leitura e escrita e também do cálculo mental. Em Outubro tinha uma pequenina ideia de como se ensinava a ler e a escrever, mas sinceramente não me sentia apta para ensinar alguém neste processo, porém neste momento sinto que sou capaz de trabalhar com qualquer ano do 1º CEB, pois como dizia a nossa professora cooperante “Quem realiza estágio num 1.º ano consegue dar aulas a qualquer ano de escolaridade!”

Concluindo, verifico que evolui bastante ao longo destas semanas e que fiz inúmeras aprendizagens ao longo destas semanas que irão ser muito úteis na minha futura vida profissional.



CONCLUSÃO

A realização de todo o processo que integrou este curso de mestrado foi, sem dúvida, quer a nível pessoal como profissional uma mais valia, uma vez que verifiquei certas alterações a esses dois níveis. O estágio é, realmente, de grande importância, no entanto não posso deixar de fazer referência à componente teórica, que foi um aspeto fundamental no âmbito da prática profissional.

Esta experiência tornou ainda mais evidente a ligação que existe entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º CEB e a importância da continuidade educativa no processo educativo do aluno. Pude verificar, assim, a importância do novo modelo de formação de professores que frequentei.

No que diz respeito aos grupos de estágios, é relevante salientar que integrar uma equipa de trabalho é uma experiência fundamental e desafiadora, pois tem de existir muito diálogo, coordenação e conhecimento para gerir os pequenos conflitos, de forma a que, o trabalho corra sempre da melhor forma.

Este percurso de aprendizagens, por vezes, foi difícil, porém considero que todos os obstáculos foram também importantes para a realização de aprendizagens, quer a nível pessoal como também profissional. Todas as experiências novas são desafiantes e esta foi também muito enriquecedora, uma vez que realizei aprendizagens em ambos os contextos.

Posso referir que estes dois estágios foram os que eu mais gostei durante todo o meu percurso académico, uma vez que senti que fazia parte da instituição e acima de tudo do grupo. No decorrer das práticas, com a ajuda da educadora e, posteriormente, da professora cooperante, consegui libertar-me do meu medo de intervir e de errar e posso salientar que “fui eu própria”. Aprendi que tenho de estar segura e determinada,

respeitar para ser respeitada e, essencialmente, reconhecer as crianças como seres competentes, proporcionando-lhes espaço de participação. No entanto, é importante assumir “uma postura humana” que a educadora ou a professora não sabem tudo, também erram, mas quando isso acontece podemos sempre pedir a ajuda das crianças e ir pesquisar com elas.

Portanto, ao refletir sobre o período de estágio chego à conclusão que aquilo que parecia ser tão difícil e novo, acabou por se tornar deveras gratificante.



BIBLIOGRAFIA

- Afonso, C. P. (2004). Formação de professores para a(s) diferença(s). *Saber e Educar*. N.º 9.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Livraria Almedina. Coimbra
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora. Porto.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In: Campos, Bártolo Paiva (org.) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto Editora. Porto.
- Araújo, M. (2008). *Transição do Ensino Superior para o Mundo do Trabalho-contributos do estágio para a formação e integração sócio-profissional dos educadores de infância*. Universidade dos Açores. Açores.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill. Lisboa.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender e ensinar*. McGraw-Hill. Lisboa.
- Bessa, N. e Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: uma introdução a aprendizagem cooperativa*. ASA. Porto.
- Brickman, N.A. & Taylor, L.S. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Fundação Manuel Leão. Vila Nova de Gaia.

Dias, I. (2009). *Promoção de competências em educação*. Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançadas. Leiria.

Duarte, J. B. (2004) *Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência*. Revista Lusófona de Educação. Nº4.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação - O papel dos Professores*. Editorial Presença. Lisboa.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Práticas de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Centro Nacional de Investigação Científica. Lisboa.

Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto Editora. Porto.

Figueira, M. (2001). *A educação de infância em Portugal in Associação de Profissionais de Educação de Infância. Pensar o Currículo em Educação de Infância*. Atas do sétimo Encontro Nacional da APEI. APEI. Lisboa.

Fuck, I. (1994) *Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista*. Vozes. Petrópolis.

Ghedin, E., Almeida, M. I., Leite, Y. (2008) *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Livro editora. Brasília

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007) *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa (4ª edição)

Homem, Maria Luísa. (2000). *Das fragilidades e ambiguidades da relação com os pais na educação pré-escolar*. Nº1. Infância e Educação: Investigação e Práticas.

Katz, L. E. e Chard, S. (1997). *A Abordagem do projeto na educação e infância*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Leitão, M. (1993). *Da criança ao aluno – Um itinerário pedagógico*. Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação. Lisboa.

Libâneo, J. (1994). *Didáctica*. Cortez. São Paulo.

Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. DEB. Lisboa.

Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. DEB. Lisboa.

Ministério da Educação (2007). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. DEB. Editorial do Ministério da Educação.

Moreira, Ana. (1999). *Jardim de Infância/Família, Interacção precisa-se! - Cadernos de Educação de Infância*, Nº51, Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Neto, C. (2001). *Aprendizagem, Desenvolvimento e Jogo de Atividade Física*. In M.G. Guedes, *Aprendizagem Motora: Problemas e Contextos*. Edições FMH. Lisboa.

Niza, S. (1998). *A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º CEB*. Inovação.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de infância*. Porto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os desejos, entre a sala e o mundo*. Thompson Ed. São Paulo.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma praxis de participação*. Posto Editora. Porto.

Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed. Porto Alegre.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto

Pacheco, J. (2000). *Políticas de Investigação Curricular*. Porto Editora. Porto.

Pais, A. e Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma prática diária*. Editorial Presença. Lisboa.

Palhares e Gomes, A. (2006). *Mat1C Desafios para um novo rumo*. Universidade do Minho. Braga.

Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto Editora. Porto.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Nova Enciclopédia. Lisboa.

Perrenoud, P. (2001). *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Artmed. Porto Alegre. Pessoa, A. (2010). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa: Síntese de uma história*. Noesis.

Piaget, J. (1972). *A Práxis na Criança*. Forense. Rio de Janeiro.

Ponte, J. P., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes, L., Martins, M. G., & Oliveira, P. (2007) *Programa de Matemática do ensino básico*. (disponível em <http://sitio.dgidc.min-edu.pt/matematica/Documents/ProgramaMatematica.pdf>)

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora. Porto.

Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Almedina. Coimbra

Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Padrões Culturais Editora. Lisboa

Quintana Cabanas, José María. (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Asa. Porto.

Rebelo, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Rodriguez, G. *et al* (1999). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Ediciones Aljibe (2ª Edição). Málaga

Santos Guerra, M. A. (2000) *A escola que aprende*. Edições Asa. Porto.

Serra, C. M.A.M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora. Porto.

Serrazina, L., A., Guerreiro, A., Rocha, I., Portela, J., & Gouveia, M. J. (2006). Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo. (documento não publicado)

Silva, A. I. & Sá, I. (1997). Saber estudar e estudar para saber. Coleção Ciências de Educação. Porto Editora. Porto.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Texto Editora. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2005). *A investigação ao serviço de uma educação de qualidade*. Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional. Lisboa CIEESESEL, n.º 1.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo da Educação Básica*. Atas do I EIELP (Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa).

Skinner, Burrhus Frederic. (1983). *O mito da liberdade*. Summus. São Paulo.

Spodek, B. (1996). Literacy activities in a Play environment. *International Journal of Early Childhood Education*, 1.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora. Porto.

Vasconcelos, T. (2008). *Para um desenvolvimento sustentado da educação de infância. Infância e Educação.*

Zabalza, M. Á. (1987). *Didáctica de la educación infantil.* Narcea. Madrid.

Zabalza, M. Á. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.* Porto Editora. Porto

Legislação

Diário do Governo, nº141 de 27 de junho de 1886

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300/79 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/86 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. Diário da República n.º 234/89 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/97 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de junho. Diário da República n.º 178/97 - II Série, de 4 de agosto. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º201/01 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º7/2003 de 15 de janeiro. Diário da República n.º 12/03 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º166/05 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/07 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Diário da República n.º 79/08 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

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

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro)

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Gestão do currículo na educação pré-escolar. Lisboa.



APÊNDICES

Apêndice n.º 1



Figura 1 – Prenda da Páscoa

Apêndice n.º 2



Figura 2 – Construção do gráfico “O que queremos ser quando formos grandes? ”

Apêndice n.º 3



Figura 3 – Quinta Pedagógica do Lobo

Apêndice n.º 4

Colabor@re - ESEC		ETAPA 1 – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)				SAC – Ficha 1G
Grupo: 5 anos		N.º de Crianças: 23		N.º de adultos: 3		Data: 08/04/2011
						Tempo: 13h45 às 14h25
Nome da Criança	Implicação, Bem-Estar, Emoç(ões de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação, Bem-Estar, Emoç(ões de 1 a 5)	Observações	
1	(3) (3) Imp B-E	- Brinca na manta, fazendo percurso com o carro. - Não interage com as outras crianças, está muito calado e concentrado.	4	(4) (4) Imp B-E	- Está a brincar no tapete. - Interage com os colegas. - Está muito entusiasmado.	
2	(3) (4) Imp B-E	- Está muito concentrado a fazer a ficha que a Educadora deu. - Não olha para o trabalho das colegas. - Não está sentado correctamente, está com um joelho na cadeira e uma perna no chão.	5	(3) (4) Imp B-E	- Está a fazer um desenho na mesa. - Está distraído, por vezes fala com os colegas e faz caretas. - Está feliz.	
3	(4) (4) Imp B-E	- Brinca na cozinha. - Está a cozinhar e a colocar a comida na mesa. - Um pouco autoritária, mas brinca com os colegas muito entusiasmado.	6	(3) (4) Imp B-E	- Brinca no tapete. - Interage bastante com as outras crianças. - Está entusiasmado.	

Figura 4 – Exemplo da Ficha 1G utilizada

Apêndice n.º 5

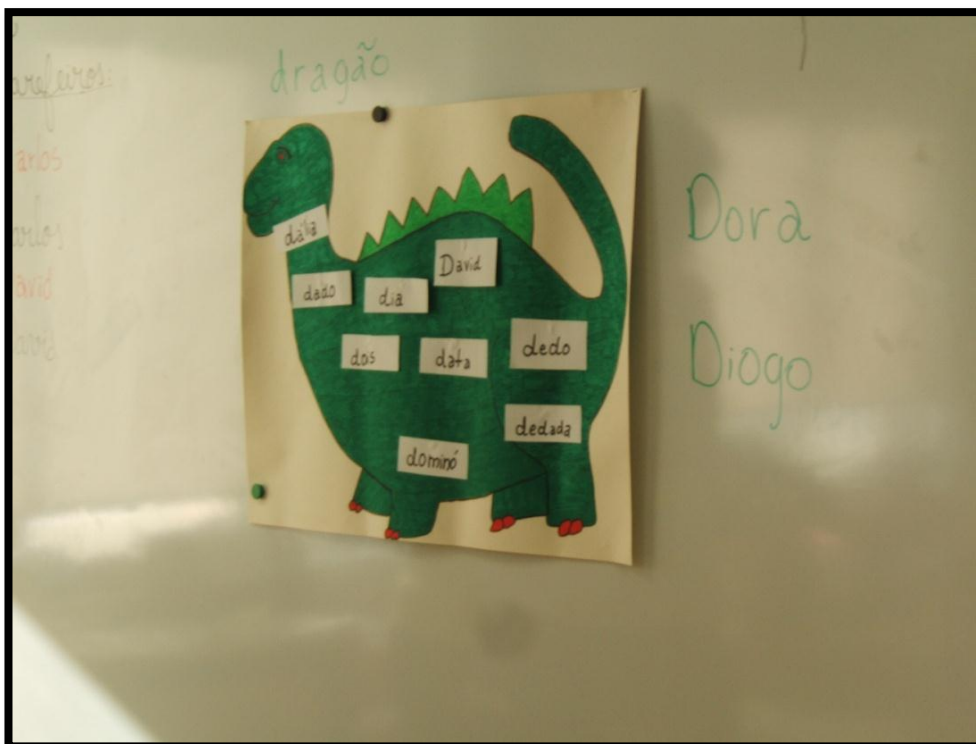


Figura 5 – Apresentação do morfema “D”

Apêndice n.º 6

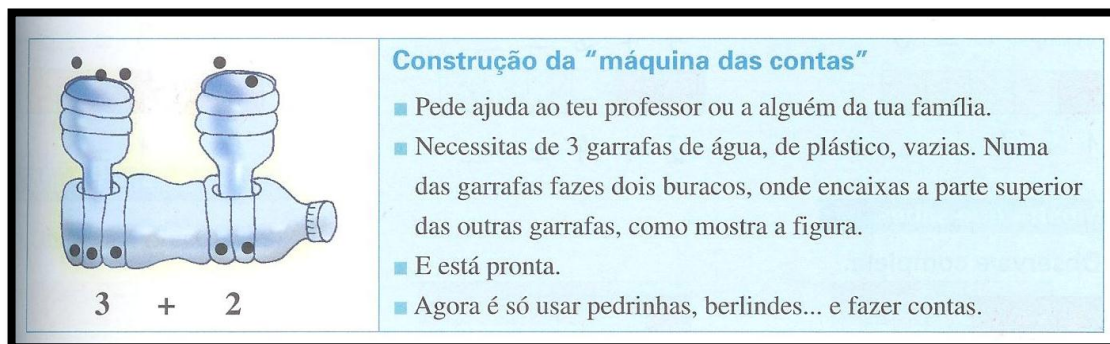


Figura 6 – Instruções para a construção da “máquina das contas”

Apêndice n.º7



Figura 7 – Hora do Conto “Todos no Sofá”