

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Rosa Marisa Filipe Mendes

## Aprender para Ser

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do Júri

Presidente: Prof. Doutor(a) Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutor José Pedro Silva

Orientador: Mestre José Miguel Sacramento

Data da realização da Prova Pública: 20 de julho de 2016

Classificação: 15 valores

Julho, 2016



## **Agradecimentos**

De uma forma muito especial queria agradecer a todos que, de diferentes modos me apoiaram na concretização desta etapa:

Aos meus pais, irmão e primo, pelo apoio, incentivo, carinho, tolerância e compreensão incondicional demonstrado ao longo de todo este processo e sem os quais a realização de toda a minha formação teria sido impossível. Esta conquista também é vossa.

Ao Tiago, que nunca deixou de acreditar em mim. Obrigada por tudo.

Aos meus orientadores, Doutora Vera Vale e Mestre José Miguel Sacramento, agradeço toda a disponibilidade, paciência, ajuda, conselhos e apoio que sempre me prestaram.

Às Professoras Cooperantes, por toda a ajuda e disponibilidade ao longo dos estágios.

Às crianças com as quais desenvolvi este trabalho e respetivos pais pela sua colaboração.

Às minhas colegas de estágio, Soraia e Fabiana, pela partilha de saberes, de experiências, pelo apoio incondicional e amizade.

A todos os professores e colegas, da licenciatura e mestrado, da Escola Superior de Educação de Coimbra, por enriquecerem este meu percurso.

À Professora Graça e à Professora Beta pelo auxílio ao longo desta fase. Muito Obrigada.

À Isabel e à Catarina pela ajuda, apoio, paciência, motivação e acima de tudo amizade.

Às minhas Melhores, elas sabe quem são, pela amizade e carinho desde sempre e muito mais ao longo desta fase.

A todos os meus amigos que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

A todas as pessoas que me acompanharam e apoiaram, direta ou indiretamente, ao longo deste percurso de enriquecimento pessoal e profissional.

Ao Francisco, pela inspiração.



“Aqueles que passam por nós não vão sós e não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry (1943)



## **Aprender para Ser**

**Resumo:** O presente Relatório Final visa descrever, de forma crítico-reflexiva, as aprendizagens realizadas ao longo dos estágios pedagógicos, no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, intrínsecas ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetuado na Escola Superior de Educação de Coimbra. Assim sendo, para além de se apresentarem os contextos de estágios, faz-se ainda referência a todo o percurso efetuado, bem como a algumas práticas consideradas fundamentais para a minha formação enquanto futura profissional de educação.

Este documento inclui, também, uma componente investigativa, a *Abordagem de Mosaico*, realizada em contexto de Educação Pré-Escolar. Para além desta, referente ao mesmo contexto educativo, são abordadas mais duas experiências-chave, sendo elas, o Espaço em Educação Pré-escolar e a Metodologia do Trabalho por Projeto. No que diz respeito ao contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, as experiências-chave abordadas são a Pedagogia Transmissiva versus Pedagogia de Participação e Ser Professor: Princípios e Competências. A última experiência-chave relaciona os dois contextos de estágios e aborda a relevância da articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e a escolaridade obrigatória [1.ºCEB].

**Palavras-chave:** Educação Pré-escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Prática Educativa; Ensino-aprendizagem; Reflexão.

## **Learning to Be**

**Abstract:** This Final report is intended to describe, in a critical and reflective way, the learning process carried out throughout the educational stages, in the context of the Curricular Units called: Educational Practice Supervised I and II, intrinsic to the master's degree in Pre-School Education and Teaching the First Cycle of Basic Education, done at Coimbra Education School. Therefore, in addition to presenting the contexts of the internships, the whole process is still referenced, as well as some fundamental practices for my training as a future education professional.

This document also includes a research component, the Mosaic Approach, carried out in the context of Pre-school Education. In addition, for the same educational context, two other key-experiences are addressed: the Pre-School Education Space and the Methodology of Work by Project. With regard to the context of Teaching the First Cycle of Basic Education, the key-experiences addressed are the Transmissive Pedagogy versus the Participation and Teaching Pedagogy: Principles and Skills. The last key-experience relates the two contexts and addresses the relevance of curriculum articulation between Education Pre-School and compulsory education [1st CBE].

**Keywords:** Pre-school Education; 1St Cycle of Basic Education; Educational Practice; Teaching-learning; Reflection.

## **Sumário**

Introdução .....	- 1 -
<b>PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO .....</b>	<b>- 5 -</b>
<b>Secção A: A prática em Educação Pré-Escolar .....</b>	<b>- 7 -</b>
<b>CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>- 9 -</b>
1. Agrupamento.....	- 9 -
2. A Instituição – Jardim de Infância .....	- 10 -
2.1. Meio envolvente e organização do ambiente educativo.....	- 10 -
2.2. Recursos Materiais e Humanos .....	- 11 -
3. A Sala Azul .....	- 13 -
3.1. Caraterização do grupo.....	- 13 -
3.2. Organização do Tempo .....	- 15 -
3.3. Organização do Espaço .....	- 17 -
3.4. Metodologia.....	- 19 -
<b>CAPÍTULO II – ITINERÁRIO FORMATIVO .....</b>	<b>- 23 -</b>
4. O meu processo de Estágio .....	- 23 -
4.1. Fase 1 - Observação do Contexto Educativo.....	- 23 -
4.2. Fase 2 - Desenvolvimento das práticas pedagógicas.....	- 25 -
4.3. Fase 3 - Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico....	- 27 -
<b>Secção B: A prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....</b>	<b>- 33 -</b>
<b>CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>- 35 -</b>
5. O Agrupamento .....	- 35 -
6. A Instituição: Escola do 1.º CEB .....	- 36 -
6.1. Meio envolvente e organização do ambiente educativo.....	- 36 -
7. A Sala 2 - 3.º ano.....	- 37 -
7.1. Caraterização da Turma.....	- 37 -

7.2. Organização do Tempo.....	- 38 -
7.3. Organização do Espaço .....	- 40 -
7.4. Recursos Materiais .....	- 41 -
7.5. Metodologia.....	- 41 -
<b>CAPÍTULO IV – ITINERÁRIO FORMATIVO .....</b>	<b>- 45 -</b>
8. O meu processo de estágio .....	- 45 -
8.1. Observação do contexto educativo (1.ª fase).....	- 45 -
8.2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas (2.ª fase) .....	- 46 -
8.3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico (3.ª fase)....	- 49 -
<b>PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE .....</b>	<b>- 55 -</b>
1. Investigação: Abordagem de Mosaico .....	- 57 -
1.1. Origem e Propósito.....	- 57 -
1.2. Definição e Potencialidades.....	- 58 -
1.3. Caracterização dos participantes do Estudo .....	- 60 -
1.4. Metodologia e Tratamento de dados .....	- 60 -
1.5. Conclusões relativas ao estudo .....	- 65 -
2. O Espaço em Educação de Infância .....	- 69 -
2.1. Organização do Espaço - Sala de Atividades .....	- 70 -
2.2. Organização do Espaço - Exterior – <i>Recreio</i> .....	- 73 -
2.3. Organização do Espaço – Espaços não destinados a atividades lúdicas...-	- 74 -
3. A Metodologia de Trabalho de Projeto .....	- 75 -
3.1. Desenvolvimento da Metodologia do Trabalho de Projeto .....	- 76 -
4. Pedagogia de Transmissão versus Pedagogia de Participação .....	- 79 -
4.1. Pedagogia Transmissiva - a escola centrada no professor.....	- 80 -
4.2. Pedagogia de participação – a escola centrada no aluno .....	- 82 -
5. Ser professor: Princípios e Competências .....	- 85 -
5.1. Princípios da atividade do Professor .....	- 86 -
5.2. Competência profissional do professor .....	- 87 -
6. Da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	- 89 -

Considerações Finais.....	- 95 -
Bibliografia .....	- 97 -
<b>Anexos</b> .....	- 105 -
Anexo n.º 1: Canção “Sou astronauta”.....	- 107 -
Anexo n.º 2: Panfleto do Programa “5 ao Dia”.....	- 108 -
<b>Apêndices</b> .....	- 109 -
Apêndice n.º1 – Quadro relativo às Áreas da Sala Azul e a sua pertinência. ....	- 111 -
Apêndice n.º 2- Fotografias do livro “O Segredo do Sol e da Lua”, construído no JI. .....	- 112 -
Apêndice n.º 3- Atividade “O que eu já sei sobre foguetões”.....	- 113 -
Apêndice n.º 4- Construção do fato de astronauta .....	- 114 -
Apêndice n.º 5- Construção do painel para a “Área do Espaço” .....	- 115 -
Apêndice n.º 6- Planificação em teia do Projeto “Área do Espaço” .....	- 116 -
Apêndice n.º 7- Divulgação do Projeto “A Área do Espaço” .....	- 117 -
Apêndice n.º 8 – Inauguração da “Área do Espaço”.....	- 118 -
Apêndice n.º 9 – Apresentação do projeto a “Área do Espaço” à Sala Amarela -	- 119 -
Apêndice n.º 10- Reflexão: O que fizemos e aprendemos durante este ano sobre o Sol?.....	- 120 -
Apêndice n.º 11 – Produto Final: Projeto “Área do Espaço”.....	- 121 -
Apêndice n.º 12 - Fotografias das atividades realizadas no âmbito do Programa “5 ao Dia” .....	- 122 -
Apêndice n.º 13 – Festa do Agrupamento de Escolas – Atividades .....	- 123 -
Apêndice n.º 14 – Atividades de Integração – Planificações das atividades .....	- 124 -
Apêndice n.º 15 – Planificação em Teia do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo” .....	- 125 -
Apêndice n.º 16 – Calendarização das atividades do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”.....	- 126 -
Apêndice n.º 17 – Fotografias de Atividades do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”.....	- 129 -
Apêndice n.º 18 – Divulgação do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”.....	- 130 -

Apêndice n.º 19 – Avaliação do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo” – (autoavaliação; heteroavaliação; avaliação do projeto) .....	- 131 -
Apêndice n.º 20 – Resultados da Avaliação (análise dos questionários dos alunos) .....	- 134 -
Apêndice n.º 21 – Divulgação aos pais/encarregados de educação – <i>Abordagem de Mosaico</i> .....	- 140 -
Apêndice n.º 22 – Questionários para pais/encarregados de educação – <i>Abordagem de Mosaico</i> .....	- 141 -
Apêndice n.º 23 – Alterações no espaço exterior – <i>Abordagem de Mosaico</i> .....	- 142 -
Apêndice n.º 24 – Manta Mágica- <i>Abordagem de Mosaico</i> .....	-142-

## **Índice de Quadros**

Quadro I – Recursos Humanos do Jardim de Infância.....	12
Quadro II – Horário semanal (Sala Azul).....	16
Quadro III – Áreas da Sala Azul.....	39
Quadro IV – Características da Abordagem de Mosaico.....	59
Quadro V – Síntese das respostas das crianças – Abordagem de Mosaico.....	63
Quadro VI – Síntese da entrevista à educadora cooperante – Abordagem de Mosaico .....	63
Quadro VII – Síntese das respostas dos pais/encarregados de educação – Abordagem de Mosaico.....	64
Quadro VIII – Área da Sala Azul.....	111

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Planta da Sala Azul.....	17
Figura 2 – Fase inicial do mapa.....	40
Figura 3 – Fase de conclusão: pintar e identificar.....	61
Figura 4 – Tour pela instituição.....	61
Figura 5 – Fotografia captada pela criança L: escorrega e dois amigos.....	61
Figura 6 – Fotografia captada pela criança L: espaldares.....	62
Figura 7 – Fotografia captada pela criança B: área de trabalho da sala azul.....	62
Figura 8 – Fotografia captada pela criança B - área de trabalho da Sala Azul.....	62
Figura 9 – Planta da Sala 2 – 3.º ano.....	62

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1 – Atividade preferida dos alunos do 3.º ano de escolaridade .....	134
Gráfico 2 – Atividade que os alunos do 3.º ano de escolaridade menos gostaram ..	135
Gráfico 3 – Atividade preferida dos alunos do 2.º ano de escolaridade .....	137
Gráfico 4 – Atividade que os alunos de 2º ano de escolaridade menos gostaram...	137
Gráfico 5 – Atividade preferida dos alunos do 4.º ano de escolaridade .....	138
Gráfico 6 – Atividade que os alunos de 4º ano menos gostaram .....	139

## **Abreviaturas**

AAAF - Atividades de Animação de Apoio à Família

AEC's – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

1.ºCEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento Escola Moderna

NEE's – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TPC – Tarefas Para Casa



## Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no plano de estudo do mestrado em Educação Pré-Escolar e Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento tem como objetivo reunir todas as experiências e aprendizagens resultantes desta etapa, realizadas ao longo da prática educativa supervisionada, de forma crítica e reflexiva.

No que diz respeito à prática educativa supervisionada em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), esta decorreu num Jardim de Infância da rede pública e realizou-se em parceria com uma colega, trabalhando sempre como par pedagógico. Quanto à prática educativa supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB) também se sucedeu numa escola da rede pública, em parceria com duas colegas.

O presente relatório inclui duas partes distintas. A primeira parte apresenta uma descrição e análise crítica e reflexiva de ambos os contextos educativos, estando dividida nas secções A e B, correspondentes, à Educação Pré-Escolar e ao Ensino do 1.º CEB, respetivamente. Cada secção envolve a contextualização da prática educativa supervisionada, onde se expõe o contexto de estágio, com base em documentos oficiais fornecidos pelas instituições e de acordo com a observação realizada. Consequentemente em cada secção apresenta-se o itinerário formativo, onde se descreve de forma sucinta as experiências vivenciadas em estágio.

Relativamente à segunda parte do relatório, este faz referência às experiências-chave, onde se apresentam e se refletem temas e experiências que se consideraram importantes, no decorrer do processo formativo, sempre baseadas e sustentadas por referências bibliográficas relevantes. Igualmente, nesta segunda parte encontra-se uma componente investigativa, a *Abordagem de Mosaico*, realizada em contexto de EPE, com o objetivo de conhecer a opinião das crianças acerca do Jardim de Infância (JI). Para além desta, e no mesmo contexto educativo, são abordadas mais duas experiências-chave, sendo elas o Espaço em Educação Pré-Escolar e a Metodologia do Trabalho por Projeto. No que diz respeito ao contexto de 1.º CEB, as experiências-chave abordadas são a Pedagogia de Transmissão versus

Pedagogia de Participação e Ser Professor: Princípios e Competências. A última experiência-chave relaciona os dois contextos de estágios e revela a importância da articulação curricular entre ciclos, essencialmente, entre a Educação Pré-Escolar e a escolaridade obrigatória (1.º CEB).

De forma sintetizada, apresenta-se seguidamente um enquadramento legal destes dois contextos, de EPE e 1.º CEB, fundamental para que se compreenda o que se pretende em cada contexto e pelos quais os profissionais de educação se regem.

Assim, segundo a Lei-Quadro (Lei 5/97, de 10 de fevereiro), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” A EPE destina-se às crianças dos 3 anos até ao ingresso na escolaridade obrigatória, sendo a frequência da EPE de cariz facultativo. Os estabelecimentos da EPE são as instituições que fornecem serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhes atividades educativas e também de apoio à família.

Não é de toda exigência que a EPE sirva de preparação para a escolaridade obrigatória, mas que inicie a educação ao longo da vida, criando condições para que as próximas etapas, da escolaridade obrigatória, sejam de sucesso.

Outro documento essencial para os/as educadores/as são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, que sublinham a importância de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional do processo pedagógico, levando o educador a planear e a avaliar o seu trabalho e os efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Também o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), refere que o/a educador/a de infância cria e desenvolve o respetivo currículo através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, bem como a partir de atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas.

Quanto à realidade de 1º CEB existem normativos legais que traduzem um currículo a cumprir, por ser um ensino obrigatório. Assim, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos” (LBSE - Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto).

É importante mencionar que o 1º CEB é da responsabilidade de um único professor, sendo este igualmente responsável pela planificação, orientação, dinamização e avaliação, tendo sempre como referencial as aprendizagens e competências formuladas a nível nacional.

No sentido de alargar a oferta escolar até às 17h:30 min, o Ministério da Educação, num trabalho partilhado com as autarquias implementaram as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), nos domínios da Educação Física e Desporto, nos domínios das Artes, entre outros, e ensino generalizado do Inglês a todos os anos de escolaridade. A gestão da carga horária semanal, no 1º CEB, comporta 25 horas letivas: 8 horas destinadas à Língua Portuguesa (1 hora diária para a leitura); 7 horas, para a Matemática; 5 horas para o Estudo do Meio, sendo metade destinado ao Ensino Experimental das Ciências; e 5 horas distribuídas pelas áreas curriculares não disciplinares. Contudo, as escolas têm ainda alguma margem de decisão na sua gestão adotando diferentes modos de organização dos tempos letivos.

No decorrer da prática educativa supervisionada, recorreu-se ao Currículo Nacional do Ensino Básico - Programas, onde estão inseridos os objetivos das diferentes áreas curriculares, nomeadamente de Estudo do Meio e das Expressões Artísticas. Foram ainda consultadas as metas curriculares de Português e Matemática, que surgiram na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências essenciais”, estabelecendo aquilo que pode ser considerado como aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, sendo um referencial para os professores e encarregados de educação. Também os manuais adotados pelo agrupamento serviram de suporte ao longo do estágio.

Uma vez que os estágios oferecem a oportunidade de contacto com os dois contextos educativos, ao longo dos mesmos foi valorizada a “voz” e a “opinião”, das crianças e dos alunos, bem como promovida a sua participação ativa, tendo sempre em linha de conta os seus interesses e necessidades.

Finalmente apresentam-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os apêndices que complementam o presente documento.

Este Relatório Final intitulado “Aprender para Ser” surge como o culminar de todas as aprendizagens significativas construídas no âmbito da EPE e do 1.º CEB.



## PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO



## **Secção A: A prática em Educação Pré-Escolar**

“E quem é o educador?”

Alguém, uma pessoa, que escolheu ser educador e se preparou para o ser, preparação que continuamente renova para cada vez mais o ser.”

Isabel Alarcão (1995)



## **CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **1. Agrupamento**

A instituição em que realizei a minha prática educativa pertence a um Agrupamento de Escolas, sendo este um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), tendo Contrato de Autonomia.

Está situado a norte do concelho de Coimbra, sediado numa das freguesias que abrange, e é constituído por 29 estabelecimentos de educação e ensino.

No ano letivo 2013/2014, estavam inscritos 1386 alunos, do pré-escolar ao 9.º ano, distribuídos da seguinte forma: 243 alunos de pré-escolar; 735 alunos de 1º ciclo; 180 alunos de 2º ciclo; e 228 alunos de 3º ciclo.

Neste agrupamento, exercem funções 133 Docentes, 11 Assistentes Técnicos, 35 Assistentes Operacionais, 2 Psicólogas e 1 Técnica de Serviço Social.

A oferta curricular vai do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico e compreende um Curso de Educação e Formação de Instalação e Operação de Sistemas Informáticos e três turmas de Percurso Curricular Alternativo, 1 de 5º ano, 1 de 6º ano e 1 de 7º ano.

Relativamente à Educação Especial, do Pré-Escolar ao 9º ano, 80 alunos com Necessidades Educativas Especiais são acompanhados por 7 professores de Educação Especial, numa dinâmica de inclusão, com vista à integração e ao sucesso educativo.

As habilitações literárias de pais, mães e encarregados de educação são maioritariamente do 3º ciclo. No entanto, existe um número significativo de pais e mães com escolaridade baixa, coincidentemente, de etnia cigana.

Comparativamente à situação socioeconómica das famílias é de salientar um número significativo que se encontra em situação precária. E é neste contexto socioeconómico e cultural debilitado, em que as escolas do Agrupamento se inserem, que se vive um clima potenciador de risco de insucesso, de abandono e absentismo.

Para colmatar estas dificuldades, no âmbito do TEIP e do Contrato de Autonomia, são acionados os mecanismos de promoção do sucesso e prevenção do abandono e absentismo consignados no Projeto Educativo de TEIP e Planos de

Melhoria, oferecendo aos alunos uma oferta curricular diferenciada e alternativas culturais e educativas propiciadoras da equidade social.

Ao nível extraescolar, a comunidade é constituída por um numeroso e heterogéneo agregado humano, que sob o ponto de vista sociocultural apresenta uma variedade de características típicas das periferias urbanas. Apresenta um setor de população que se ocupa da agricultura tradicional e outro da prestação de serviços na cidade. Esta distribuição, genericamente descrita, configura uma comunidade que em termos de padronização sociológica se identifica com os estratos “médio” e “médio baixo”. É num tal contexto que se organiza comunitariamente a vida com associações de carácter cultural, recreativo e desportivo proporcionando uma multiculturalidade rural/urbana.

Existem também zonas específicas de pobreza estrutural, nomeadamente bairros. As situações de exclusão ou risco social relacionam-se com várias ruturas ao nível do trabalho, da família e *modus vivendi* da etnia cigana.

## **2. A Instituição – Jardim de Infância**

### **2.1. Meio envolvente e organização do ambiente educativo**

O estágio em educação pré-escolar concretizou-se numa instituição pública, situada numa freguesia do concelho de Coimbra, estando integrada no espaço da Escola do 1.º CEB. O edifício é uma adaptação da antiga cantina escolar que tem vindo a sofrer alterações, no intuito de melhorar as suas condições. Esta acolhe crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade. A maioria das crianças reside na freguesia com a família e, as restantes, em localidades próximas.

A instituição é composta por duas salas de atividades (Sala Azul e Sala Amarela), uma sala polivalente (Sala Verde), que funciona como sala de acolhimento, refeitório e atividades de animação de apoio à família (AAAF), um gabinete de educadoras/es, uma pequena copa, instalações sanitárias para adultos e crianças, uma despensa e, ainda, um espaço exterior constituído por uma pequena zona coberta, um parque infantil com o equipamento e regras de segurança

adequadas, onde as crianças podem brincar livremente. Todo o espaço exterior é vedado com gradeamento adequado.

De referenciar que o JI fruía de um projeto curricular de grupo que refletia o tema aglutinador da ação educativa do seu agrupamento “A continuidade pedagógica e a eficácia interna / construir a Cidadania numa escola para todos”, bem como a Educação para o Desenvolvimento sustentável. Relativamente a este tema, o Jardim de Infância trabalhou o Sol como fonte de energia sustentável, “*O sol – uma energia que não acaba*”, com a pretensão de mostrar às crianças a importância do sol para a sustentabilidade do planeta, sendo este uma energia gratuita, renovável e não poluente.

Porque o ano de 2014 foi intitulado o “ano internacional da agricultura familiar”, o JI achou pertinente incluí-lo nas suas opções educativas e trabalhar, em parceria com as famílias das crianças, este tema. Também nesta instituição eram desenvolvidas atividades relacionadas com o Plano Nacional de Leitura, nomeadamente o projeto de “*Leitura em Vai e Vem*” e a ida semanal à biblioteca.

Por último, e não menos importante, foi estabelecida uma articulação estreita entre o JI e o 1.º CEB através das atividades programadas no PAA e todas as outras que fossem pertinentes e de interesse comum. Esta articulação pressupunha visitas semanais, por parte das crianças de 5 anos (que transitariam ao 1.º CEB no ano seguinte), à sala do 1.º ano para realizar atividades planeadas pelo docente responsável. As atividades eram adaptadas às necessidades e características das crianças, sabendo que poderiam sofrer alterações sempre que as condições não permitissem ou surgisse outra atividade solicitada pelas crianças.

## **2.2. Recursos Materiais e Humanos**

Relativamente aos recursos materiais, o JI tinha a preocupação de ter material o mais diversificado possível, nomeadamente equipamentos audio-scripto-visuais (computadores, TV, projetor de slides, máquina fotográfica, câmara de filmar, leitor de CD, impressoras) para livre usufruto de toda a instituição e, ainda, variado material de cariz didático, de motricidade, musical e desgaste, distribuído igualmente por cada sala de atividades.

Ainda em relação às salas de atividades, estas encontravam-se equipadas com cadeiras, mesas de trabalho e de apoio, armários para os diversos materiais e também para o suporte de livros, brinquedos, jogos e dossiês (portefólios) das crianças. Algumas paredes encontravam-se revestidas por corticite, servindo para a exposição de trabalhos realizados ao longo do ano letivo.

Quanto aos recursos humanos, o JI possuía uma equipa de docentes e não docentes que se apresenta no seguinte quadro:

**Quadro I - Recursos Humanos do JI**

Pessoal Docente	Pessoal Não Docente	
	Auxiliar de Ação Educativa	Pessoal da AAAF
2 Educadoras titulares de grupo  1 Educadora Apoio	1 Assistente Operacional	1 Assistente Técnica 2 Assistentes Operacionais

Cada sala de atividades tinha a presença de uma educadora e de uma assistente operacional que apoiava a maior parte do tempo letivo, existindo momentos em que apenas estava a educadora. De referir que uma das educadoras era a coordenadora da instituição.

Relativamente à hora de almoço tinham a colaboração de uma voluntária que auxiliava na distribuição das refeições e na limpeza e arrumação do espaço utilizado.

Ao longo do tempo de estágio constatei que as educadoras trabalhavam em projetos comuns, partilhavam recursos (materiais e humanos), partilhavam experiências, contribuindo para o funcionamento harmonioso da instituição, bem como para o enriquecimento pessoal e profissional de todos.

Todas as atividades da componente letiva eram da responsabilidade das educadoras com exceção da dinamização da visita à biblioteca, atividade semanal, cuja organização pertencia a uma professora bibliotecária do agrupamento.

Existia, ainda, uma comissão de pais que vinha a afirmar-se na obtenção de recursos materiais, na dinamização de atividades extra curriculares (Inglês e Natação) e no empenho em resolver alguns problemas do Jardim de Infância.

### **3. A Sala Azul**

#### **3.1. Caracterização do grupo**

“Há diferentes factores que influenciam o modo próprio de funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

A sala azul era composta por 21 crianças, sendo 9 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Destas crianças 14 estavam em continuidade educativa e 7 frequentavam o jardim-de-infância pela primeira vez.

Este grupo manifestava interesses e necessidades distintos, aspetos estes que, ao longo da prática educativa, foram sendo descortinados através de conversas com a educadora titular, consulta de documentos e observação direta. Segundo as OCEPE:

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

De acordo com a informação recolhida, no âmbito da **formação pessoal e social**, a maioria das crianças estabelecia relações interpessoais com facilidade, tanto com os seus pares, como com os adultos. Algumas manifestavam relações privilegiadas, enquanto que outras assumiam alguma dificuldade nas relações que

estabeleciam entre si, eram mais ativas e reativas e assumiam dificuldade em respeitar o outro.

Como é normal em grandes grupos, existiam algumas crianças mais inibidas e outras que protagonizavam os momentos de grande grupo, sem dar oportunidade de manifesto às crianças menos participativas. Na sua maioria, as crianças detinham autonomia, sabiam impor a sua vontade e manifestar o seu desagrado, em determinadas situações. Também manifestavam alguma consciência do que deviam ou não deviam fazer, bem como conseguiam prever algumas consequências das suas ações. No entanto, muitas vezes custava-lhes assumir a responsabilidade dos seus atos, nomeadamente a necessidade de arrumar o que desarrumaram.

Sendo o grupo constituído por diferentes faixas etárias revelavam, naturalmente, tempos de atenção/concentração e de tarefa também diferentes.

De um modo geral, quanto à área de **expressão e comunicação**, nomeadamente ao nível do domínio oral, o grupo declarava as competências adequadas à sua faixa etária, havendo a registar alguns problemas ao nível da linguagem expressiva. Em conversa com a educadora cooperante esta revelou que, futuramente, poderia ser necessária monitorização para se despistar problemas mais graves, nomeadamente a possibilidade de acompanhamento de Terapia da Fala. Ao nível da abordagem à escrita, as crianças de 5 e algumas de 4 anos copiavam o seu nome e faziam reprodução do código escrito.

No domínio da matemática, todas as crianças de 5 e algumas de 4, já adquiriram as noções básicas de tempo, tamanho, quantidade, posição, etc., através do preenchimento diário das tabelas de dupla entrada (e.g. presenças e tempo) e da sua leitura, respetivamente.

Também ao nível motor é importante referir que algumas crianças, mesmo as de 4 anos, revelavam ainda imaturidade no controlo de alguns materiais (motricidade fina), principalmente no manuseamento de objetos como o lápis, a tesoura e o pincel.

A área do **conhecimento do mundo** era a preferida das crianças mais velhas, pois estas revelavam conhecer o meio circundante e demonstravam interesse pelos temas que iam sendo explorados.

Relativamente ao grupo de 3 anos, este também desenvolvia algumas destas noções adequadas à sua faixa etária. De frisar, que estas crianças participavam

ativamente em todas as tarefas, tendo o mesmo sentido de oportunidade que os seus colegas.

Como pude constatar, os interesses das crianças, de um modo geral, dividiam-se, entre o jogo simbólico (casinha das bonecas, disfarces), os jogos de mesa, as construções e a pista de carros e comboios.<sup>1</sup>

### **3.2. Organização do Tempo**

“Porque o tempo é de cada criança, do grupo de crianças e do educador, importa que haja uma organização do tempo decidida pelo educador e pelas crianças” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 40).

Uma rotina diária bem explicitada e consistente dá às crianças um sentido de segurança e controlo sobre as suas vidas ao proporcionar-lhes uma sequência previsível de acontecimentos e de transições durante o período de atividades. Para Zabalza (1998, p. 169) “a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala”. Assim acontecia com o grupo da Sala Azul, uma vez que, todos os dias a rotina se iniciava com uma canção (canção do “Bom dia”) seguida do preenchimento das tabelas, e ainda uma conversa entre a educadora e as crianças sobre as atividades a realizar. Nesta conversa as crianças tinham a oportunidade de confrontar os seus pontos de vista sobre determinada tarefa, falar sobre os seus interesses e expor problemas e dificuldades. Eram momentos destes, vividos em grupo, que promoviam e criavam situações de conhecimento, atenção e acima de tudo de respeito pelo outro.

Deste modo a rotina servia, ainda, como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro; de conceitos: diário, semanal, mensal, anual; isto através de determinados instrumentos de trabalho utilizados diariamente na sala.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (ME, 1997, p. 40), “trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as

---

<sup>1</sup> Informação recolhida através da observação direta e consulta do Plano de Grupo.

crianças.” Tal acontecia com o horário do grupo que procurava organizar o tempo educativo. No quadro II apresentam-se as horas e o que se sucedia em cada uma, mostrando a designação geral das atividades e a área curricular a trabalhar, semanalmente.

**Quadro II: Horário semanal (Sala Azul)**

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h	Acolhimento				
9h	Suplemento da manhã (fruta ou pão) Higiene				
9h:30	Rotinas (preenchimento das tabelas de presença, do tempo, do calendário) Conversa sobre as atividades a desenvolver ao longo do dia				
10h	“Correr e saltar”	“Hora do Conto”	“Dr. Sabichão”	“Vamos passear”	“Pintar e modelar”
	Escolha livre para trabalhar nas diferentes áreas de atividades				
12h	Higiene e almoço				
13h30	“Nós e os outros”	“Cantar e tocar”	“Vamos à biblioteca”	“Contar e recontar”	Articulação com o 1.º CEB
	Escolha livre para trabalhar nas diferentes áreas de atividades				
15h30	Suplemento da tarde (leite escolar)				

Como se pode observar, o respetivo horário estava organizado por momentos, permitindo flexibilidade, podendo sofrer alterações e adaptações. Também se pode visualizar que existiam momentos em que as crianças decidiam autonomamente as áreas de atividade que queriam explorar e escolhiam entre a sala de atividades ou o espaço exterior.

Outro aspeto bastante relevante recai sobre as atividades escolhidas para realizar da parte da manhã e da parte da tarde. Apesar de, no horário, estar explícita uma determinada área, não impedia o grupo de trabalhar as restantes, visto que a educadora achava pertinente articulá-las sempre que possível.

### 3.3. Organização do Espaço

“Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (Oliveira-Formosinho & Andrade 2011a, p. 11).

A organização do espaço, na sala de atividades, reflete as intenções educativas do educador, com o objetivo intrínseco de potenciar o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar grande parte do seu tempo, “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.” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

A Sala Azul era um espaço agradável, retangular, que dispunha de iluminação natural, em virtude da existência de uma ampla porta envidraçada que criava transparência, relação entre o espaço interior e exterior, atenuando fronteiras. Fruía de iluminação artificial adequada e suficiente. No referido ano letivo, encontrava-se dividida em 6 áreas de trabalho/atividades diferenciadas, devidamente demarcadas e identificadas, indicando o número de crianças que as podiam utilizar em simultâneo, que na opinião de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a, p. 11) “permitem diferentes aprendizagens plurais, isto é, permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.” Por conseguinte, “a organização do espaço com os respetivos materiais visíveis, acessíveis e etiquetados é uma forma poderosíssima de passar mensagens implícitas à criança.” (*Ibidem*, p. 12). A planta (figura 1) que se segue representa a Sala Azul:

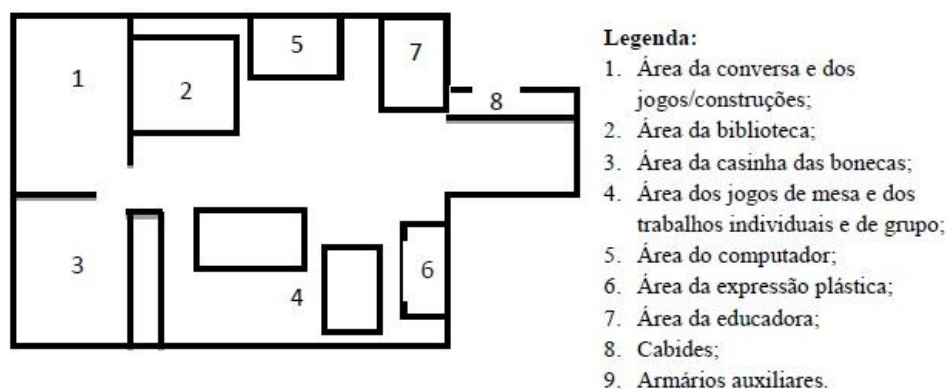


Figura 1- Planta Sala Azul

Entendendo que “no Jardim de Infância, as salas são geralmente organizadas de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de atividade” (Cardona, 1992, p. 8) e como é possível verificar através da figura acima apresentada, as áreas que compunham a sala dividiam-se em: **área da conversa e de jogos/construções, área da biblioteca, área da casinha das bonecas, área dos jogos de mesa, área do computador e área da expressão plástica**. Embora também existisse a área direcionada para as ciências experimentais, esta não era de livre acesso. Só podia ser utilizada aquando de atividades promovidas pela educadora e sua respetiva supervisão, devido ao facto de conter materiais mais frágeis (ver apêndice n.º 1).

Dando primazia à ideia de que “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011a, p. 12), após concluída a Abordagem de Mosaico com as crianças, conseguimos incluir a **área da Escrita** e áreas exteriores como, “**a caixinha da areia**”, a “**caixinha da água**” e a **biblioteca exterior**, que até então estavam desativadas e inutilizáveis. Do mesmo modo, com a implementação do projeto pedagógico, levado a cabo com as crianças, foi possível a criação e inclusão de uma nova área na sala, a **área do espaço**. Em síntese, “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização.” (*Ibidem*).

Importa referir, ainda, que as paredes que compunham a sala eram utilizadas como expositores para os trabalhos das crianças, para os instrumentos de regulação e para as regras da sala (calendário, casinha das presenças, tabela do estado do tempo, entre outros). Muitos desses objetos/trabalhos expostos relacionavam-se estreitamente com os projetos a decorrer, e algumas das vezes, eram as próprias crianças a escolherem o que iria ser exposto e onde.

Concluindo e reforçando as ideias supracitadas, admite-se que “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.” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

### 3.4. Metodologia

Cabe ao educador delinear quais as prioridades do seu grupo. Este processo deve ter subjacentes as grandes opções educativas definidas no projeto curricular do estabelecimento/departamento. O Projeto Curricular de Grupo que abrangia a sala azul partia do Projeto Curricular do Agrupamento e, acima de tudo, dos interesses manifestados pelas crianças, tornando-o opulento e proporcionando a ampliação da criatividade, do interesse e o constante envolvimento de cada criança.

A diferenciação pedagógica é fundamental na ação diária do educador. É fundamental que se dê importância à individualidade de cada criança e que se respeitem os seus interesses e necessidades. Tal acontecia na sala Azul, visto que, a educadora titular respeitava os estilos de aprendizagem diferentes, as características de cada criança e o contexto em que estavam inseridas. Pela mesma razão, a sua prática centrava-se, essencialmente, no que a criança já sabia e nos interesses e necessidades partilhados pelo grupo.

Com o intuito de criar oportunidades ajustadas, obter melhores resultados e desenvolver as competências propostas, a educadora utilizava estratégias e metodologias diversas, recolhendo de cada uma, os aspetos com que mais se identificava.

Em particular, no que diz respeito à metodologia de *Trabalho de Projeto*, a criança era a autora dos projetos desenvolvidos, constituindo-se assim, num agente ativo. Aqui, as crianças e a educadora elaboravam em conjunto um projeto, que integrava e dava sentido às atividades vividas pelo grupo e, que por conseguinte levava à resolução de um determinado problema ou situação que surgisse das suas vivências diárias. Especificamente, com esta metodologia, pretende-se que a criança seja detentora de uma opinião, planeie e dê sugestões, trabalhe em conjunto e seja capaz de avaliar o trabalho desenvolvido. Ou seja, incluir o trabalho de projeto na educação da primeira infância promove não só o desenvolvimento intelectual das crianças em causa, bem como o envolvimento das suas mentes (Katz & Chard, 1997).

De igual modo, torna-se essencial, referenciar e explicar brevemente, os três modelos curriculares para a educação Pré-escolar, que influenciam a educadora na sua prática pedagógica.

O Modelo *HighScope*, também intitulado de currículo de orientação cognitiva, mostra a sua influência na organização do espaço e dos materiais. As áreas e os seus respetivos materiais são etiquetados no sentido de criar autonomia e responsabilidade nas crianças. O educador cria situações que desafiem o pensamento das crianças e provoquem conflito cognitivo. Este modelo tem como teoria permitir à criança construir o seu conhecimento agindo, refletindo e consolidando a informação a que acede. Permite a vivência de experiências diretas e imediatas, fazendo com que as crianças construam o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. (Hohmann & Weikart, 1995/2003).

Esta metodologia tem um enfoque particular nas crianças com necessidades educativas especiais e nas crianças com baixa autoestima. Assim, e citando Júlia Oliveira Formosinho (2013, p. 73) “David Weikart<sup>2</sup> e os seus colaboradores desejavam, até pela população específica de crianças em que estavam interessados – que eram crianças com dificuldades de aprendizagem-, que o programa trabalhasse o desenvolvimento intelectual da criança.”

Quanto ao Modelo *Reggio Emilia* este consiste em criar constantemente uma rede de comunicação, integrando a arte como ferramenta para o pensamento.

“Tal como Piaget, em *Reggio* acredita-se que a criança tem um papel ativo na construção do conhecimento do mundo.” (Lino, 2013, p. 115). Consequentemente a criança é encorajada a explorar o seu ambiente, que está organizado para que seja rico em possibilidades, e a expressar-se através de diferentes formas, que Malaguzzi<sup>3</sup> definiu como as “cem linguagens”, incluindo o desenho, a pintura, as palavras, o movimento, as colagens, as dramatizações, a música e a escultura, possibilitando às

---

<sup>2</sup> David Weikart foi fundador da HighScope Educational and Research Foundation, em 1970.

<sup>3</sup> O educador Loris Malaguzzi foi o idealizador da pedagogia que motivou a prática da educação infantil na província italiana de Reggio Emilia. Seis anos após o fim da Segunda Guerra Mundial, a comunidade construiu, com tijolos e ferros dos escombros, uma escola que valorizava o pensamento e as linguagens das crianças.

crianças envolvidas, inúmeras vivências simbólicas e de criatividade (Malaguzzi, 1998, citado por Lino, 2013).

Neste sentido, o educador tem como competência básica a sensibilidade de perceber os sinais de cada criança e as suas variadas formas de linguagem ao tentar interpretar o que as rodeia.

A proposta pedagógica do *Movimento da Escola Moderna* (MEM) assenta num determinado ambiente educativo onde a cooperação e a partilha das crianças nas atividades é um princípio (Niza, 2013). O educador contribui para a autonomia e a responsabilização de cada uma das crianças nas atividades do grupo. As crianças participam na organização, gestão e avaliação, estimulando a liberdade de expressão e pensamento.

Também os instrumentos de monitorização (e.g. quadro de presenças, aniversários, quadro do tempo, etc.) são importantes na gestão do ambiente educativo próprio da Escola Moderna.

Através desta ideia de escola como comunidade de partilha, o MEM apresenta três finalidades formativas:

- i) “a iniciação às práticas democráticas;
- ii) “a reinstituição dos valores e das significações sociais;
- iii) “ a reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 2013, p. 144).

Concluindo, a escolha destas metodologias permite reforçar, uma vez mais, a ideia de que a educadora era defensora de uma pedagogia diferenciada. Respeitava os interesses das crianças, valorizava a sua opinião e estimulava a participação de cada uma. No fundo, respondia à especificidade e necessidade individual, promovendo uma educação perspetivada na diversidade e equidade.



## **CAPÍTULO II – ITINERÁRIO FORMATIVO**

### **4. O meu processo de Estágio**

Na unidade curricular de Prática Educativa I, foi facultado um documento com a calendarização das diferentes fases do estágio, com o objetivo de orientar ao longo de todo o processo. O estágio foi estruturado e dividido em três fases: i) observação do contexto educativo, com a duração de três semanas; ii) desenvolvimento das práticas pedagógicas em colaboração com a educadora cooperante, com a duração de quatro semanas; iii) implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, com a duração de cinco semanas.

#### **4.1. Fase 1 - Observação do Contexto Educativo**

Nesta primeira fase o que se pretendeu foi reunir o máximo de informação acerca do local de estágio, das crianças, do grupo, do espaço e do tempo, do meio institucional, da relação existente com os pais e com os parceiros educativos. Também nesta fase interessou observar as práticas da educadora cooperante e refletir sobre as mesmas.

Durante esta fase estivemos<sup>4</sup> presentes no acolhimento matinal, participámos nas rotinas diárias das crianças e nas suas atividades dentro da instituição.

Como foi possível constatar ao longo da primeira semana, o acolhimento realizava-se na sala verde (sala da CAF) até às 9h20m. Aqui, para além de ser fornecido às crianças o suplemento matinal (e.g. pão, fruta, leite, entre outros), era-lhes permitido brincar e conviver em grupo. Após a chegada da educadora dirigíamo-nos para a sala, juntamente com as crianças, e dávamos início às rotinas, começando pela canção de “Bons dias”, seguida do preenchimento das tabelas reguladoras, nomeadamente, presenças, tempo e calendário.

Depois as crianças realizavam diversas atividades, sob o olhar atento da educadora. Uma vez que estávamos em observação, aproveitámos para supervisionar, também, as ações das crianças, nomeadamente as relações que

---

<sup>4</sup> Sempre que é feita referência à 1.ª pessoa do plural, refiro-me a mim e à minha colega de estágio e/ou ao grupo de crianças.

estabeleciam entre si, quais as áreas preferidas e preteridas e, ainda, o papel que cada uma assumia perante o grupo e durante as brincadeiras.

Terminado o tempo letivo, às 15h30, as crianças dirigiam-se para a sala verde ou para o exterior, ficando à responsabilidade das assistentes operacionais da Componente de Apoio à Família (CAF).

Ao longo desta fase pudemos conhecer um pouco de cada criança e o grupo no geral.

As crianças mostravam particular interesse na audição de histórias. Gostavam de ouvir e falar sobre elas, mantinham contacto com os livros, tanto no JI como na biblioteca, local onde todas as quartas-feiras à tarde, as crianças de ambas as salas, se reuniam para a “hora do conto”. Também aqui se faziam as trocas dos livros, ou seja, cada criança tinha a oportunidade de trocar o livro da semana anterior, por outro com uma história nova e diferente. Deste modo, as OCEPE reforçam que,

“o gosto e interesse pelo livro e pela palavra escrita inicia-se na educação pré-escolar. O contacto e frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiverem oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaço de recreio e de cultura” (Ministério da educação, 1997, p. 72).

Ainda sobre esta observação é importante reportar que o grupo, no geral, sabia reconhecer a capa, contracapa e lombada de um livro, bem como onde estava citado o autor e ilustrador do mesmo.

Do mesmo modo, as OCEPE voltam a reforçar a ideia de que o “livro” é um instrumento fundamental para a criança. “É através dos livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica.” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

Outra área pela qual as crianças demonstravam interesse era a área de expressões, nomeadamente a expressão plástica e a expressão musical. Gostavam de desenhar, colorir e fazer construções com a plasticina. Gostavam de ouvir e interpretar canções, manusear os vários instrumentos existentes na sala e produzir

sons. As crianças mais velhas mostravam facilidade na associação do som ao respetivo instrumento.

Outro aspeto bastante importante era o momento de partilha entre as crianças e a educadora. Foi visível, desde o início, que existia bastante empatia entre ambos, aspeto esse que facilitava a inter-relação com o outro e a consciencialização de si próprio e do outro. Estes momentos promoviam, também, a partilha de ideias e conhecimentos. Assim, o desenvolvimento cognitivo das crianças acontece fundamentalmente no contexto das relações sociais, propiciando a adoção de valores, comportamentos e atitudes, ao longo do seu percurso no JI.

Como já havia referido anteriormente, sendo uma Escola Básica Integrada, os educadores e professores do 1.º CEB trabalhavam muitas vezes em conjunto, o que possibilitava a realização de atividade de articulação entre os grupos de EPE e a turma do primeiro ano do 1.º CEB.

#### **4.2. Fase 2 - Desenvolvimento das práticas pedagógicas**

Esta fase, como nos foi dito nas aulas da unidade curricular de Prática Educativa, pretendia ser uma atuação pedagógica com responsabilização gradual, selecionada em colaboração com a educadora cooperante e também uma avaliação reflexiva do desempenho visando adequação contínua da intervenção.

Deste modo, em algumas situações estivemos à frente do grupo e realizámos pequenas atividades com as crianças, nomeadamente contar histórias ou atividades de expressão plástica.

Ainda no decorrer desta fase participámos em dias comemorativos como o 25 de abril e o Dia da Mãe.

Quanto ao Dia da Mãe colaborámos na elaboração do presente que as crianças iriam oferecer. De notar que as crianças nem sempre tiveram uma participação ativa nesta atividade, devido ao fator tempo e devido a este ser um pouco complexo de elaborar, opinião esta que também foi partilhada pela educadora. Também nos relatou que esta atividade para o Dia da Mãe torna-se “obrigatória” pelo facto da maioria dos pais esperarem receber algo neste dia.

Desde o início que o ambiente vivido entre educadoras e estagiárias foi harmonioso. Sempre realizámos o que nos foi pedido e participámos em todas as atividades propostas dentro da instituição.

Uma das atividades em que participámos foi na construção de material pedagógico, nomeadamente um livro em tecido, “O Segredo do Sol e da Lua” de Graça Breia e Manuela Micaelo e ilustrações de Raquel Pinheiro (ver apêndice n.º 2).

É de frisar, que nesta fase, para além das planificações pontuais de algumas atividades, também implementámos a *Abordagem de Mosaico*. Iniciámos com uma apresentação em grande grupo, para que todas as crianças ficassem a conhecer as ideias principais da investigação e aquilo que era pretendido da parte delas. Sendo esta investigação centrada nos interesses das crianças, é importante que estas participem e tenham voz ativa.

Também no decorrer desta fase iniciámos, muito superficialmente, o projeto que teríamos de desenvolver com as crianças.

Começámos por ler a história “Porque existe o dia e a noite” e, em seguida, estabelecemos um pequeno diálogo com as crianças sobre o tema da mesma. Após algumas trocas de ideias, nós estagiárias colocámos a seguinte questão: “E se nós quisermos ir ao espaço, de que é que precisamos?”. Emergiram então algumas respostas, como: “nós precisamos de ir de foguetão porque não temos asas como o patinho”; “tínhamos de ter capacetes e fatos brancos iguais aos dos astronautas”. Surgiu assim a ideia, tal como era contado na história, de construir um foguetão.

Esta conversa foi bastante aliciante para as crianças pois, apesar de o tema ser minimamente conhecido por todos, veio suscitar interesse e curiosidade para saber mais. Esta leitura e a conversa com as crianças foram o despontar daquele que seria o nosso projeto. Para lhe dar continuidade realizámos um pequeno levantamento de opiniões e ideias das crianças, designadamente: “onde podemos construir o foguetão?”; “como o podemos fazer?”; “o que vamos precisar?”; “o que temos de saber e pesquisar?”, entre outras.

Segundo Lilian Katz e Sylvia Chard,

“um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo (...) esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no

incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas” (1997, p. 4).

No que respeita às práticas educativas, senti-me confiante, apta para assumir o controlo do grupo e capacitada para orientar e trabalhar com as crianças. O facto de não ter, até então, muito contacto com a realidade do pré-escolar, fez com que estivesse sempre muito atenta às práticas da educadora e a todas as ações das crianças.

No final de cada dia de estágio, eu e o meu par pedagógico, fazíamos sempre o balanço das atividades, destacando os pontos fortes e ajustando estratégias para melhorar os aspetos negativos.

#### **4.3. Fase 3 - Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico**

Esta fase incidiu na gestão e desenvolvimento integral de um projeto (planificação, dinamização, avaliação).

O projeto partiu dos interesses das crianças e o nosso papel foi ouvi-las e compreender as suas ideias e objetivos.

“Os conteúdos dos projetos das crianças, porque emergem das suas vivências e dos seus próprios problemas, permitem que as crianças desenvolvam interações em comum enfoque social significativo e se sintam ligadas entre si (...). Por outro lado, os projetos facilitam a recriação de cenas do quotidiano onde as crianças podem representar papéis sócio dramáticos explorando facetas de si próprias, estruturando e refletindo sobre o seu comportamento em dimensões da realidade” (Marília Mendonça, 2002, p. 50).

Desta forma o nosso projeto, de acordo com as ideias das crianças, foi intitulado de “Área do Espaço” e todas as atividades que se seguiram estavam enquadradas no mesmo.

Para que o projeto fosse bem estruturado e acima de tudo concretizável, cumprimos as várias fases que lhe são inerentes.

Iniciámos com as questões de partida, nomeadamente “Como é que podemos ir ao Espaço?” e ainda outra questão complementar, “o que precisamos para ir ao Espaço?”. De acordo com a opinião de Júlia Formosinho e Hélia Costa “para promover um processo de estudo sistemático, a educadora precisa de encontrar com estas crianças a clareza das suas questões, explicitá-las e negocia-las como perguntas de partida sabendo que outras se podem desenvolver pelo caminho” (2011b, p. 91).

Segue-se a procura das fontes de informação. Assim sendo, ao longo do projeto, recorremos a vários livros infantis, enciclopédias, sites de internet, imagens e vídeos sobre a temática do Espaço. Com a exploração dos mesmos fomos descobrindo, e partilhando informações.

Depois introduzimos o desenho e a pintura, “O que eu já sei sobre foguetões” (ver apêndice n.º 3). Nesta atividade pretendia-se que cada criança desenhasse, numa folha em branco, o que era e como era, para si, um foguetão. Também nesta fase o contributo dos pais foi uma mais-valia. Voluntariamente, um dos pais de uma criança construiu, em cartão, um pequeno foguetão para colocarmos na nossa sala. “Vê-se que os pais não estão a fazer uma colaboração descontextualizada” e “percebe-se que estão informados sobre o projeto em curso, sobre as questões das crianças.” (Formosinho & Costa, 2011b, p. 97).

Posto isto, conversámos em grande grupo sobre o “foguetão”, onde o poderíamos construir e como. Uma das crianças referiu que só poderíamos fazê-lo no exterior porque “se fizermos na sala a nossa escola arde porque o foguetão deita fogo”, os colegas explicaram que o foguetão iria ser para brincar, “não era real, era a fazer de conta”.

Depois partindo da visualização de imagens, as crianças desenharam um protótipo de fato de astronauta, para que depois, segundo estas, a “nossa” assistente operacional cosesse o fato à máquina. Em seguida, questionámo-nos em conjunto sobre a elaboração do fato de astronauta, nomeadamente “o que necessitávamos?” e “que materiais iríamos usar?”. De um modo muito perspicaz as crianças foram dando resposta às questões, sobretudo que “o tecido tem de ser cinzento e brilhante e branco”, “não pode deixar passar o frio”, “precisamos de luvas, botas e capacete, porque não há oxigénio no Espaço”. Todas estas opiniões foram tidas em linha de conta e o fato de astronauta foi construído conforme o delineado (ver apêndice n.º 4).

No decorrer do projeto várias foram as provas de que as crianças, principais mentoras, estavam empenhadas e interessadas. Traziam desenhos e pesquisas que realizavam em casa, e assim facilmente nos apercebemos que tínhamos tudo para alcançar um bom trabalho. Deste modo é exequível afirmar que a “ pedagogia de projeto pressupõe uma visão da criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas.” (Ministério da Educação, 1998, p. 133).

Posteriormente começámos a dar forma ao nosso projeto. Para tal, formaram-se pequenos grupos de crianças, sendo que estes grupos se alternavam, ora pintavam a base do foguetão, ora brincavam no exterior e assim sucessivamente.

Outra atividade que realizámos foi a de pintar com as mãos. Esta atividade efetuou-se no exterior e implicava que as crianças deixassem a marca da sua mão estampada num tecido. As crianças da Sala Amarela também revelaram interesse em participar e, assim sendo, demos a oportunidade de todas as crianças do JI cooperarem na decoração do painel da “Área do Espaço” (ver apêndice n.º 5).

Para diversificar as experiências de aprendizagem, a atividade seguinte foi inteiramente ligada à expressão musical, mais concretamente escutar a canção “ O Astronauta” de *Sónia e as Profissões* (ver anexo n.º1). Apesar de algumas crianças já conhecerem a canção, repetimos várias vezes a audição da mesma, para que a seguir a conseguíssemos reproduzir através do canto. E assim aconteceu. Cantar é uma atividade comum na educação pré-escolar e as crianças mostraram-se muito entusiasmadas. Segundo as OCEPE,

“trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original” (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

Uma vez que a música constitui uma oportunidade para as crianças dançarem, produzimos, adicionalmente, uma coreografia para a canção em que os diversos movimentos se ligavam com as diferentes partes da letra. Daí, a dança “liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a

música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música” (*Ibidem*). No mesmo seguimento, após o ensaio da coreografia, realizámos uma pequena sessão de relaxamento ao som da mesma música. As crianças tiveram a oportunidade de descansar e descontraír.

Na penúltima semana de estágio realizou-se a festa de final de ano letivo da Escola do 1.º CEB e do JI. As crianças do JI apresentaram a dramatização “Diogo e Olívia”, cantaram e dançaram ao som da canção “Sou Astronauta” e interpretaram o “Hino do Agrupamento”.

Também nós, estagiárias, participámos e contribuímos para a festa de encerramento. Para além de ensaiar com as crianças e de organizar a exposição dos seus trabalhos realizados ao longo do ano, fizemos-lhe uma pequena surpresa. Construimos, em segredo, um painel fotográfico em forma de astronauta, em que a criança ao colocar-se atrás do painel “transformava-se” num astronauta. Foi uma ideia que surgiu para complementar o projeto e para mimar as nossas crianças, com o intuito de estas poderem tirar fotografias que ficariam para a posteridade. No fundo, uma recordação do projeto realizado e da passagem das estagiárias pela instituição.

Ao longo do projeto, fizemos alterações e acrescentamos elementos à nossa planificação em teia. Do mesmo modo, antes de concluirmos a “Área do Espaço”, demos por finalizada a teia (ver apêndice n.º 6), aprimorando os principais aspetos: *o que já sabíamos, o que queríamos saber, o que queríamos fazer e como o iríamos fazer*. No fundo, a teia serviu como síntese recapituladora da informação recolhida ao longo do projeto.

O último dia de estágio serviu para fazer os últimos retoques no foguetão e na área onde este estava incluído, mas também para fazer a divulgação do projeto. Elaborámos convites e um cartaz de apresentação (ver apêndice n.º 7), a fim de familiares e restantes crianças da instituição poderem ver e conhecer aquela que foi a principal tarefa realizada em grupo, o nosso projeto. Como dizem os educadores de *Reggio Emilia*,

“expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se. Uma experiência culminante

ocorre: é uma espécie de celebração, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto” (Edwards et al. 1999).

Na parte da tarde, estagiárias e crianças da Sala Azul inauguraram a “Área do Espaço”. Sendo estas as mentoras e edificadoras deste projeto, achámos por bem serem as primeiras a usufruir do mesmo (ver apêndice n.º 8). Depois recebemos a visita da Sala Amarela e das auxiliares da instituição. Aqui, uma das crianças da Sala Azul, que ao longo do projeto se mostrou muito empenhada, voluntariou-se para fazer uma breve apresentação do projeto, incluindo as várias fases por que passámos até à sua conclusão (ver apêndice n.º 9).

Findada a apresentação é tempo de reflexão e avaliação de tudo o que realizámos.

Em conjunto com a educadora cooperante refletimos sobre tudo o que foi feito ao longo do ano letivo, incluindo o que foi feito ao longo do nosso estágio. As crianças referiram as atividades que consideraram mais importantes e tudo aquilo que aprenderam com as mesmas (ver apêndice n.º 10).

No que diz respeito ao nosso processo de aprendizagem, o projeto, foi sem dúvida o culminar de um decurso de investigação, planificação, experiência e reflexão. Através dele conseguimos não só corresponder aos interesses das crianças e mantê-las motivadas, bem como proporcionar-lhes uma “ida” ao Espaço, embora ilusória, trabalhando assim o jogo simbólico. Em conjunto construímos um foguetão de cartão, onde é possível entrar no próprio foguetão e brincar ao faz de conta. Para além disso conseguimos criar mais uma área na sala, a “Área do Espaço”, que integrou, não só o foguetão, como todas as atividades realizadas ao longo do projeto, nomeadamente, desenhos, fichas de trabalho, a letra da canção que aprenderam “Sou astronauta”, o fato de astronauta, o tecido com as marcas das nossas mãos, os livros que utilizámos para as nossas pesquisas, o Astronauta de cartão, entre outros. No fundo esta área do espaço funcionou, também, de exposição/apresentação de todo o trabalho desenvolvido (ver apêndice n.º 11).

A forma como se desencadeou todo o projeto foi bastante positiva. Apesar de termos que adaptar as nossas planificações ao dia-a-dia vivido no Jardim-de-Infância e às rotinas habituais do mesmo, penso que tudo foi cumprido com sucesso e rigor.

Foi um projeto muito interessante que nos motivou e motivou as próprias crianças. Tal como afirma Marília Mendonça “os projetos das crianças têm como referência implícita seu desejo de crescer e aprender, partindo dos seus interesses e saberes, com o sentido de serem pessoas felizes” (2002, p. 47).

Ainda, nesta fase de estágio outras atividades se intercalaram, particularmente, uma visita ao mercado abastecedor da região de Coimbra, para a comemoração do *Programa 5 ao dia* (ver anexo n.º 2), este é um programa dirigido a crianças, preferencialmente, do 1.º e 2.º CEB mas também da EPE. Nesta visita foram desenvolvidas várias atividades em grupo (ver apêndice n.º 12).

Estivemos também presentes na festa do Agrupamento de Escolas, nesta visitámos a exposição dos trabalhos dos outros Jardins de Infância e passámos a maior parte do tempo na área de jogos, onde foi realizado o jogo do Espaço, elaborado pelo nosso JI (ver apêndice n.º 13), o jogo das latas, o jogo da Pinhata, jogo da apanhada, entre outros.

Concluído o estágio, enquanto futura educadora pretendo “ver as crianças a agir, escutá-las a pensar, aprender a documentá-las para que a sua ação, pensamentos, sentimentos, esperanças se tornem visíveis” (Formosinho & Costa, 2011b, p. 85).

## **Secção B: A prática no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

“Ser professor é muito mais que uma profissão, é amor incondicional ao próximo, a fim de que ele seja, faça e tenha um amanhã.”

Lurdinei De Souza Lines Coelho (S/d)



## **CAPÍTULO III - CONTEXTUALIZAÇÃO**

### **5. O Agrupamento**

A escola de 1.º CEB onde se concretizou o estágio pertence a um Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, sediado em Coimbra.

Este Agrupamento de Escolas de Coimbra comporta duas escolas de 2.º e 3.º CEB, sete escolas de 1.º CEB e três Jardins de Infância, encontrando-se distribuídas pela zona de Coimbra. Possuem um total de 1546 alunos, sendo 160 crianças da Educação Pré-escolar, 142 do 1.º ano, 176 do 2.º ano, 141 do 3.º ano, 169 do 4.º ano, 162 do 5.º ano, 176 do 6.º ano, 156 do 7.º ano, 130 do 8.º ano e 134 do 9.ºano.

De acordo com o Projeto Educativo, a missão do Agrupamento de Escolas de Coimbra Sul, para 2013/2017, é criar uma Escola para todos cujos pontos fulcrais assentem numa educação de excelência, fundamentada na sustentabilidade de meios e recursos.

Este Agrupamento tem como alicerces princípios democráticos, baseando-se na consciencialização da necessidade de atingir as metas e associando-se a uma formação social que pretende respeitar as diferenças individuais e potenciar oportunidades adequadas a cada um, tendo em linha de conta a escola pública e inclusiva.

Ao nível da docência, fazem parte do Agrupamento, 31 professores do 1.º CEB e 9 professores de Educação Especial. Quanto ao pessoal não docente, trabalham 3 psicólogas, 1 técnica de serviço social, 11 assistentes administrativas, 1 coordenadora dos serviços administrativos, 47 assistentes operacionais e 1 coordenadora do pessoal operacional.

Quanto à organização e gestão escolar, o Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação, supervisão pedagógica e, ainda, de orientação educativa do Agrupamento.

As estruturas de orientação educativa e supervisão pedagógica do Agrupamento colaboram com o Conselho Pedagógico e com a Diretora, no sentido de assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação do desempenho do pessoal

docente, tendo como objetivo o desenvolvimento do Projeto Educativo. Compete a estas estruturas a articulação dos currículos, a participação na construção do plano de atividades da turma, a organização e a gestão do processo de ensino aprendizagem, a definição das competências e das aprendizagens essenciais e a sua respetiva aplicação.

## **6. A Instituição: Escola do 1.º CEB**

### **6.1. Meio envolvente e organização do ambiente educativo**

Esta instituição está localizada numa pequena localidade, na periferia de Coimbra. É uma localidade de cariz rural, em que a população residente é maioritariamente idosa. A população em idade ativa trabalha, na sua maioria, na cidade de Coimbra. A freguesia, que alberga esta povoação, tem 12,43 km<sup>2</sup> de área.

A escola em causa admite três turmas distintas: uma de 3.º ano de escolaridade, uma outra com alunos do 1.º e 4.º ano de escolaridade e, por último, uma com alunos do 2.º e 4.º ano de escolaridade, comportando, na sua totalidade, 63 alunos.

O horário letivo da instituição é das 9h às 12.30h e das 14h às 16h, sendo que as AEC's decorrem das 16.30h às 17h.

Na escola atuam cinco professores, três deles são professores titulares de turma, um professor de Educação Especial e um professor de Apoio. Estes dois últimos, uma vez que dão apoio a alunos de várias escolas do Agrupamento, não estão presentes na totalidade do tempo letivo. Nesta escola trabalham ainda dois assistentes operacionais.

A nível estrutural, a escola divide-se em dois edifícios, sendo um deles composto por salas de aula, enquanto o outro é composto pela cantina e pela biblioteca, que raramente é utilizada pelos alunos.

O edifício das salas de aula é constituído por dois pisos. No rés-do-chão encontram-se dois *halls*, um de cada lado da escola, onde estão expostos avisos e informações relativos à escola e aos serviços administrativos. Ainda neste piso, existem duas salas de aula, pertencendo uma ao 1.º e 2.º ano e outra ao 1.º e 4.º ano de escolaridade. Existe, também, um compartimento de arrumações que se encontra à

entrada do edifício, juntamente com uma caldeira de aquecimento, bem como os WC's.

No 1.º piso encontram-se duas salas, uma do 3.º ano de escolaridade e uma sala que atualmente é utilizada para a realização de reuniões de professores e encarregados de educação.

No espaço exterior encontra-se o recreio, sendo a maior parte ao ar livre. Este aspeto torna-o ineficaz nos dias de chuva, pois os alunos, nesses dias, têm de permanecer dentro das salas de aula ou no reduzido alpendre, durante o intervalo. O recreio, para além de ser um espaço amplo, possui, também, um campo de jogos com o piso em cimento e um grande terreno, circundante à escola, em terra.

## **7. A Sala 2 - 3.º ano**

### **7.1. Caracterização da Turma**

O estágio realizou-se com uma turma do 3.º ano de escolaridade, constituída por 20 alunos, sendo 12 alunos do sexo masculino e 8 do sexo feminino.

O grupo é constituído por alunos bastante distintos, no entanto sabem partilhar, são curiosos, atentos, participativos e independentes. São um pouco agitados, notando-se alguma dificuldade ao nível do comportamento, nomeadamente no cumprimento de regras de sala de aula e em contexto de trabalho de grupo.

Dois dos alunos da turma apresentam necessidades educativas especiais (NEE's), não existindo, no entanto, necessidade de qualquer alteração ou adaptação das atividades realizadas, uma vez que estes alunos acompanham perfeitamente a turma, apenas necessitam de mais tempo para realizar as atividades e, por vezes, da leitura ou explicação do enunciado.

Existem ainda quatro alunos que necessitam de muita atenção por parte da professora, uma vez que se encontram muitas vezes distraídos e abstraídos do contexto de sala de aula. Esta situação leva à necessidade de os chamar constantemente à atenção e a incentivá-los e motivá-los para a realização de certas atividades, de forma a conseguir manter a turma organizada. De referir que apenas dois destes alunos estão diagnosticados com Perturbação de Hiperatividade e Défice

de Atenção (PHDA), ou seja, apresentam dificuldades em controlar a sua necessidade de movimento, a atenção e a impulsividade (Falardeau, 1999), embora nenhum dos alunos esteja a ser medicado.

No que respeita às aprendizagens o grupo é homogéneo. De um modo geral, os alunos são participativos e entreajudam-se nas diversas atividades.

Quanto à área de Português, pode afirmar-se que os alunos apresentam algumas dificuldades na leitura, pois, muitas das vezes não fazem a entoação correta e assumem algumas dificuldades ao nível da pontuação. Relativamente à escrita, os alunos dão muitos erros ortográficos, pelo facto de não pronunciarem corretamente as palavras, tendo bem presente a tendência comum de escreverem como falam.

Ao nível da área da Matemática, a maioria da turma consegue responder com êxito ao que lhe é pedido, usa o cálculo mental e resolve problemas matemáticos, utilizando vários métodos. O Estudo do Meio é uma área de grande interesse por parte da maioria dos alunos, não suscitando grandes dificuldades à turma. As Expressões Artísticas permitem aos alunos revelar a sua criatividade e originalidade. Apesar de suscitarem bastante interesse, o tempo que lhes é destinado é bastante escasso. Por fim, o Estudo Acompanhado é uma área bastante rentável e preciosa para ajudar a superar dificuldades apresentadas pelos alunos. Neste tempo letivo, os alunos têm a oportunidade de esclarecer dúvidas ou terminar tarefas, quando não é possível colmata-las no decorrer das aulas de cada área.

Uma necessidade encontrada na turma foi o facto de, na maioria das vezes, os alunos não conseguirem trabalhar em grupo. Estes não respeitavam a opinião dos outros elementos do grupo, demonstrando assim o seu carácter individualista. Também aqui foi fácil conferir que alguns alunos não trabalhavam. Apercebemo-nos de que dividiam o trabalho e, enquanto um dos elementos o executava, o outro elemento apresentava-o à turma. Tornou-se, desta forma, essencial ajudá-los a superar esta dificuldade, ao longo das intervenções no estágio.

## **7.2. Organização do Tempo**

No 1.º CEB, o tempo revela-se “o recurso mais importante que o professor tem de controlar” (Arends, 1995, p.79). A sua organização deve ir ao encontro das

planificações e dos respetivos planos de aula, traduzindo-se na realização das atividades propostas.

Ao longo do processo ensino-aprendizagem deve existir uma rotina, incluindo um tempo preestabelecido para cada atividade. Do mesmo modo, o professor deve também saber gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral e não apenas numa matéria ou atividade específica (Arends, 1995).

Relativamente à turma em causa, a gestão do tempo letivo não é de todo flexível, pois tem um horário rigoroso, o qual deve ser cumprido, indo ao encontro do que é estipulado pelo Ministério da Educação [o número de horas estipuladas para cada uma das áreas]. Este aspeto pode limitar a vida escolar, uma vez que se torna obrigatório o cumprimento desse mesmo horário.

Quanto à professora cooperante sabe-se que não segue à risca este horário, mas cumpre as horas de cada área curricular e faz permutas entre as áreas curriculares de acordo com o que se torna necessário para aquele dia ou para aquela semana.

Apresenta-se no quadro III, o horário letivo da turma, bem como o horário das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), uma vez que todos os alunos as frequentam.

**Quadro III – Horário letivo da turma do 3.º ano.**

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00-10:30	Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
10:30-11:00	Intervalo				
11:00-12:30	Estudo do Meio	Português	Apoio ao Estudo	Matemática	Português
12:30-14:00	Almoço				
14:00-15:00	Matemática	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Expressão Físico-motora
15:00-16:00	Matemática	Expressão Artística	Português	Expressão Artística	Orientação complementar
16:00-16:30	Intervalo				
16:30-17:30	Inglês	Atividade física e desportiva	Expressão Musical	Expressão Dramática	Expressão Plástica

### 7.3. Organização do Espaço

A sala 2 [do 3º ano] é um espaço amplo composto por uma lateral de janelas que oferecem uma boa iluminação natural. As secretárias dos alunos encontravam-se dispostas em filas, existindo um intervalo entre elas, formando assim dois corredores na sala. Os alunos encontravam-se organizados nas mesas em pares, à exceção de dois alunos, que se mantinham em secretárias individuais, por se distraírem facilmente. Os lugares que correspondiam a cada aluno foram previamente definidos pela professora cooperante e houve alterações dos mesmos ao longo do ano letivo, com o intuito de melhorar o ambiente de aprendizagem. É importante para o grupo haver este tipo de alterações e Arends (1995) salienta que “os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes arranjos das carteiras” (p. 95).

Para além das mesas e cadeiras, existe um quadro de ardósia, três armários distribuídos pela sala e três mesas de apoio a diversos materiais, como livros, dossiês e trabalhos antigos realizados pelos alunos. Uma das paredes laterais encontrava-se revestida por corticite destinada à exposição dos trabalhos dos alunos realizados em contexto de sala de aula.

Concluindo, o espaço de sala de aula deve ser considerado um potenciador de aprendizagens e a forma como este é usado afeta não só o ambiente de aprendizagem, como influencia o diálogo e a comunicação dos envolvidos. (Arends, 1995).

Na figura seguinte apresenta-se a planta da Sala 2, que mostra a sua organização:

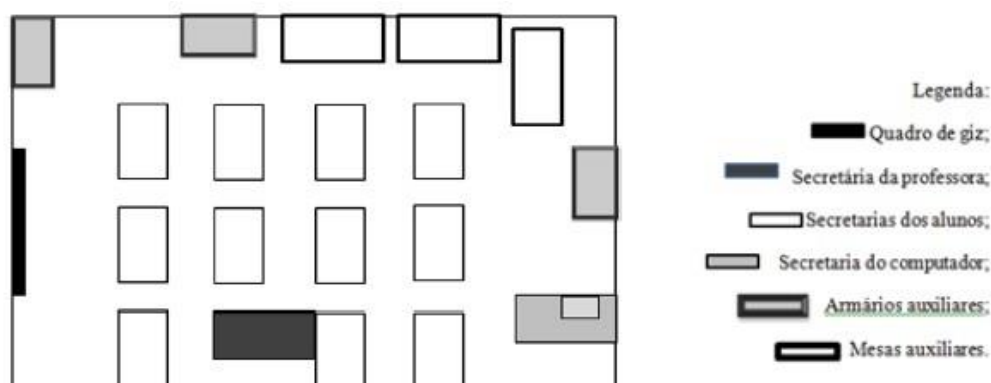


Figura 2- Organização da sala de 3º ano

#### **7.4. Recursos Materiais**

Como já havia referido, a sala estava apetrechada com mesas, cadeiras, quadro de ardósia, armários, mesas de apoio e quadro de corticite. Para além destes elementos a sala também dispunha de um computador, uma caixa com livros diversos e algum material didático das diversas áreas curriculares, que serviam de suporte para as aulas.

Contudo, também existiam fora da sala de aula, em cada piso do edifício escolar, vários armários munidos com todo o tipo de material de desgaste, jogos, livros, etc., para todos os alunos usufruírem sempre que necessário. A escola disponha ainda de material audio-scripto-visual à disposição dos docentes e alunos.

#### **7.5. Metodologia**

Ser professor e o papel que este representa tem vindo a ser refletido e discutido ao longo da história da pedagogia, ao mesmo tempo que vêm surgindo vários modelos e métodos. Medeiros (S/d) faz referência a três faces da pedagogia, distinguindo-as como:

- i) O método didático [dito método tradicional];
- ii) O método intuitivo [surgiu para se contrapor ao excesso de verbalismo dos didáticos];
- iii) A pedagogia ativa [método ativo- aprender fazendo] (pp. 43-61)

Do mesmo modo, também Oliveira-Formosinho (2007) assinala dois modos de fazer pedagogia:

- i) a Pedagogia de Transmissão [centra-se no professor, na transmissão de conhecimento e no produto e utiliza material estruturado e regulado pelo professor];
- ii) a Pedagogia de Participação [a criança envolve-se no processo de aprendizagem e constrói as aprendizagens ao longo da sua vida].

Durante muito tempo, as práticas dos professores foram muito mais transmissivas do que participativas.

Quanto à prática educativa da professora cooperante esta é na sua maioria de carácter expositivo e transmissivo, embora a pedagogia participativa surja em diversos momentos da aula. A sua prática educativa é orientada e influenciada pelas planificações elaboradas a nível do Agrupamento, no início de cada ano letivo, de acordo com as metas curriculares de Português e Matemática e sob a orientação dos Programas do Ensino Básico - 1.º ciclo, de Estudo do Meio e Expressões.

A professora cooperante dá bastante importância aos manuais escolares, estes são o recurso mais utilizado na sala de aula e os alunos estão habituados a escrever muito e a realizar muitas fichas de trabalho. Esta opção tomada pela professora cooperante surgiu na necessidade de manter a turma em silêncio, com alunos atentos e concentrados. Desta forma o trabalho em pares ou em grupo é muito reduzido, sendo maioritariamente de cariz individual em que os alunos assumem um papel passivo.

Como já referi, a professora cooperante, em diversas situações opta também por uma metodologia participativa, uma vez que todos os temas abordados são conversados e analisados em grande grupo, dando a oportunidade aos alunos de participar e manifestar a sua opinião, partindo muitas vezes do conhecimento que o aluno frui.

Relativamente a esta metodologia, os alunos, possuem um papel determinante no seu processo educativo, questionando, interrogando, investigando, levantando hipóteses, planeando e partilhando os conhecimentos entre si.

A professora recorria também ao Plano de Atividades da Turma, que para além de ser um documento orientador das atividades a desenvolver durante o ano letivo, integrava estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da turma. Foi elaborado no 1º período pelo professor titular de turma, em colaboração com os representantes dos pais e encarregados de educação, tendo também como objetivo a articulação escola-família. Era avaliado uma vez por período pelo professor titular de turma, pelo conselho de turma e pelos representantes dos pais e encarregados de educação, com vista à sua adequação.

Torna-se importante ressaltar, ainda, dois aspetos que se prendem com a prática educativa da professora cooperante e a relação escola-família. Relativamente à prática educativa foi visível a ausência de sensibilidade de trabalhar as artes pela arte. A professora utilizava várias vezes o desenho para ocupar o tempo livre dos alunos que terminavam rápido as atividades, o que desvaloriza as Artes Plásticas (Bessa, 1972). Relativamente à relação escola-família, tendo em conta que tanto a família como a escola são fundamentais para a socialização da criança, torna-se emergente que se estabeleçam relações entre as famílias dos alunos e a escola. Porém, percebeu-se que a relação família-escola, neste contexto, era reduzida.



## **CAPÍTULO IV – ITINERÁRIO FORMATIVO**

### **8. O meu processo de estágio**

Em Prática Educativa II foi facultado aos discentes um documento com a calendarização do estágio, com o intuito de orientar ao longo deste processo. Esta calendarização organizava o estágio em duas fases distintas: a de observação do contexto educativo (com a durabilidade de três semanas) e a de intervenção (com a durabilidade de nove semanas).

Coincidente à fase de intervenção, progrediu a implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico, que esteve relacionado com a Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar II - 1.º CEB, presente no plano de estudos do mestrado em causa.

#### **8.1. Observação do contexto educativo (1.ª fase)**

Esta fase foi essencial para conhecermos o grupo de alunos, o que estava a ser desenvolvido e como, para que posteriormente, durante a intervenção, não nos alienássemos do que tinha vindo a ser realizado com a turma. Deste modo começámos por reunir algumas informações básicas, como por exemplo, conhecer o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Educativo de Turma, tomar conhecimento da possível existência de alunos com necessidades educativas especiais, identificar a metodologia que a professora utilizava, entre outras.

Torna-se fundamental ao estagiário/a obter uma noção geral da turma, mas também específica, conhecendo cada aluno na sua individualidade, conhecimento esse que foi sendo amplificado ao longo do processo de estágio.

Como foi observado, nesta fase e no decorrer do estágio, a família em geral tem uma participação mediana na vida escolar dos seus educandos, no entanto sempre que solicitámos a sua participação esta foi aceite e alcançada. É indiscutível que a relação entre a escola e a família deve basear-se em planear, estabelecer compromissos mútuos e acordos mínimos para que o educando tenha uma educação com qualidade, tanto em casa, como na escola (José Acuse, 2012).

Ainda nesta fase, a professora cooperante sugeriu que se realizassem, em conjunto, duas atividades de Expressão e Educação Artística, com o intuito de nos integrar e de ficar a conhecer as preferências/gostos dos alunos e as suas competências/capacidades. As atividades consistiram na construção de um aquário fictício, como comemoração do Dia Nacional do Mar e na realização de um teatro de sombras, sobre a Lenda de São Martinho. Foram do total interesse dos alunos, sendo notável o seu empenho desde o início das atividades até à obtenção do produto final (ver apêndice n.º 14).

## **8.2. Desenvolvimento das práticas pedagógicas (2.ª fase)**

A fase de intervenção foi decomposta em três subfases, sendo estas a fase de intervenções alternadas, a fase de intervenções diárias e finalmente a fase de intervenção semanal.

As planificações diárias e semanais foram elaboradas a partir das planificações mensais da escola, facultadas previamente pela professora cooperante. Inicialmente houve algumas dificuldades, tanto na elaboração das planificações como dos planos de aula, contudo essas dificuldades foram colmatadas com a ajuda do professor supervisor e de algumas colegas da turma de mestrado.

De acordo com Pacheco (1990, p. 104) “a planificação é vista como uma atividade prática que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula.” Deste modo pode afirmar-se que planificar é destinar e projetar o que se pretende fazer e como o fazer, bem como determinar o tempo necessário para cada conteúdo. Ao longo do estágio foi evidente a necessidade de planificar com rigor, visto que iria influenciar na atuação pedagógica, contribuindo desta forma para um aumento da segurança e da confiança, a nível pessoal. Relativamente aos alunos, a elaboração destes documentos também acarreta vantagens, pois é para eles que se planifica, ajudando-os a alcançar o sucesso. Reiterando o que já foi dito, a preparação de uma aula é indispensável e deve apresentar-se “num documento escrito que servirá, não só para as ações do professor, como também para possibilitar constantes revisões” (Libâneo, 1994, p. 241).

Durante a fase de intervenções alternadas, embora as planificações fossem produzidas em conjunto, cada estagiária ficou responsável por lecionar uma área

curricular diferente em cada dia da semana. Em consequência disso, foi possível trabalhar com os alunos as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação Plástica.

No que diz respeito às aulas, importa referir que o trabalho realizado em sala nem sempre se restringiu ao que estava determinado nas planificações, mas houve literalmente um esforço da parte das estagiárias para não modificar demasiado o documento, visto que existia um horário a cumprir. Em virtude do que foi mencionado, Arends (1995) admite que “os acontecimentos na sala de aula, muitas vezes, tomam caminhos inesperados”, provando que as planificações possuem também um carácter flexível (p. 111).

Convém lembrar que, para além das atividades planificadas, procurou-se ter delineadas algumas atividades complementares, para alguma eventualidade.

Ao longo das intervenções procurou-se, sempre que possível, estabelecer uma ligação entre os conteúdos a abordar no próprio dia com uma revisão subtil dos conteúdos abordados no dia anterior.

Na fase de intervenção diária já se conhece relativamente bem os alunos e o que se espera de cada um deles. Sabendo antecipadamente que uns eram mais participativos do que outros, competiu às estagiárias saber mediar essa participação para que todos tivessem igual oportunidade de dar a sua opinião e de partilhar os seus conhecimentos.

Ainda nesta etapa, foram solicitadas algumas pesquisas de carácter diversificado que, posteriormente foram apresentadas à turma. De notar que a maioria dos alunos realizava esta tarefa com empenho e mostrava interesse em divulgá-lo. De facto, ao solicitar uma pesquisa, deve ter-se em linha de conta que é importante dar tempo ao aluno para apresentar a informação que recolheu, tornando este momento em mais uma oportunidade de participar. A função do professor, nestas situações, para além de escutar o aluno, é de seleccionar e dar ênfase a informação pretendida.

Ao longo do estágio foram encontradas algumas dificuldades e uma delas foi o facto de não existir quadro branco na sala de aula, para poder projetar documentos multimédia que poderiam ser utilizados para diversificar as aulas. Após colmatada a falha, dinamizaram-se várias atividades, nomeadamente em grande grupo.

A última fase do estágio foi extenuante, uma vez que cada estagiária teve de planificar, preparar, e dinamizar as aulas durante os três dias da semana que lhe eram dedicados. Ainda nesta etapa, sem deixar de trabalhar os conteúdos presentes na planificação da escola, foi dada especial atenção ao projeto desenvolvido e à sua respetiva conclusão.

Ao fazer uma análise geral, esta fase serviu para adquirir conhecimentos, experiência e acima de tudo ganhar alguma noção do que é a vida profissional e do que é ser professor, efetivamente.

É de fundamental importância que, para se ser um bom professor, é imprescindível ser detentor de profissionalismo, desenvolver práticas inovadoras de forma a estimular a aprendizagem, saber comunicar e colaborar com os alunos (Cardoso, 2013). É, sem dúvida, constatar a evolução dos seus alunos e a importância que estes dão aos conhecimentos que adquirem.

Quanto ao fator motivação, este é sem dúvida um dos mais importantes. Estar motivado é estar predisposto para conhecer, explorar e aprender.

A maior dificuldade encontrada na turma foi o incumprimento das regras de sala de aula por parte dos alunos, conduzindo assim a diversas interrupções de atividades. Porém, este comportamento foi melhorado ao longo do tempo através da aplicação de diferentes estratégias.

Neste contexto de estágio foram utilizados dois tipos de avaliação, a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. A avaliação diagnóstica foi aplicada sempre que se iniciava um novo conteúdo, de forma a perceber onde os alunos teriam mais dificuldades. A avaliação formativa, porém, permitia tomar conhecimento das aprendizagens dos alunos e averiguar a necessidade de alterar ou não, as metodologias pedagógicas adotadas.

Em face ao que já foi referido, torna-se essencial reforçar que, a avaliação das aprendizagens dos alunos tem como função primordial regular e orientar todo o processo, de forma a contribuir para o sucesso educativo (Despacho Normativo nº 50/2005).

### **8.3. Implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico (3.ª fase)**

Como havia referido anteriormente, esta fase de implementação e desenvolvimento de um projeto pedagógico decorreu conjuntamente com a fase de intervenção.

O trabalho de projeto é flexível, permitindo que este se vá moldando e edificando progressivamente.

A Pedagogia de Projeto traz inúmeras vantagens tanto para os alunos, como para os professores. Segundo Mateus (1995) o trabalho de projeto permite:

“praticar competências sociais como a comunicação, trabalho de grupo, gestão de conflitos, tomada de decisões e avaliação de processos; (...) dar lugar à construção pessoal do saber de uma forma interativa, dinâmica, com autonomia e responsabilidade; (...) estimular atitudes investigativas como observar, refletir, criar hábitos de trabalho, planificar, gerir o tempo e os imprevistos, aprender a ser mais solidário, a ter opiniões, a ser mais imaginativo, a criticar, a estar mais atento ao quadro que o rodeia” (p.79-80).

O projeto pedagógico desenvolvido partiu do tema “A saúde do nosso corpo”, contido no programa de Estudo do Meio de 3.º ano.

O presente projeto foi sugerido pelas estagiárias, com a pretensão de trabalhar algo ligado a um tema de uma determinada área curricular, neste caso, foi a de Estudo do Meio. Apesar de esta área ter sido a mais trabalhada ao longo do projeto, este foi conjuntamente desenvolvido de forma interdisciplinar.

Aquando da apresentação do projeto e do tema à turma, esta mostrou-se bastante interessada, curiosa e manifestou a necessidade de fazer a divulgação do projeto à comunidade, visto ser este um tema ligado à saúde e importante para todos. Os alunos participaram na escolha do título do projeto e cooperaram na planificação das atividades, nomeadamente o que queriam desenvolver e como desenvolver.

É necessário que os alunos, na sua aprendizagem, se confrontem com problemas abertos e do seu interesse. Deste modo, têm de recorrer aos seus conhecimentos já adquiridos, pesquisar e desenvolver atividades para alcançar

respostas. A respeito destas situações, importa salientar que potenciam aprendizagens diversas nos domínios cognitivos [aquisição de conhecimentos, métodos de estudo, estratégias cognitivas, etc.] e afetivo-social [trabalho cooperativo, atitudes, etc.].

Sabendo que o projeto era exequível e acima de tudo do interesse dos envolvidos, consideraram-se os seguintes itens como objetivos gerais:

- Participar em atividades de grupo, adotando um comportamento construtivo, responsável e solidário, valorizar os contributos de cada um em função de objetivos comuns e respeitar os princípios básicos do funcionamento democrático;
- Expressar e discutir ideias pessoais sobre fenómenos e problemas do meio físico e social com vista a uma aprendizagem cooperativa e solidária;
- Ter a capacidade de avaliar situações e falar sobre elas abertamente;
- Utilizar formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica e aplica técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados;
- Preservar a saúde e segurança do seu corpo de acordo com o conhecimento que tem das suas potencialidades e limitações e respeita e aceita as diferenças individuais.
- Selecionar diferentes fontes de informação [orais, escritas, observação, etc.];
- Utilizar diferentes modalidades para comunicar a informação recolhida;
- Aprofundar os conhecimentos adquiridos através de atividades práticas;
- Desenvolver hábitos de vida saudável utilizando regras básicas de segurança.

Para que o projeto em questão seguisse os trâmites coerentes e consistentes de um trabalho por projeto, construiu-se, em grande grupo, a planificação em teia do projeto (ver apêndice n.º 15).

Posto isto, realizou-se o registo e calendarização das atividades idealizadas e realizadas no decorrer do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo” (ver apêndice n.º 16).

Como em todos os projetos surgem atividades que se destacam, este não foi exceção. Resta apresentar algumas das atividades mais importantes, sendo uma delas o intitulado “Emocionómetro”. Com esta atividade, abordou-se o conteúdo “O seu corpo”, intrínseco à disciplina de Estudo do Meio, abrangendo o subtópico

“Sentimentos e diferentes estados psíquicos”, com o objetivo singular de reconhecer estados psíquicos e respetivas reações físicas, nomeadamente a alegria e a tristeza, envolvendo ainda a área de Educação e Expressão Plástica.

Tudo começou através de um diálogo com os alunos sobre a importância de partilhar com o outro aquilo que sentimos. Posteriormente foi decidido, em conjunto, construir um “Emocionómetro”. Cada aluno transpôs para dois círculos de papel, o que os fazia sentir alegres e tristes. Como resultado final, obteve-se um grande cartaz, que procurou representar as alegrias e tristezas, de cada aluno da turma, vividas no seu quotidiano.

Outra atividade considerada relevante foi a construção do “Baú dos medos”. Esta atividade teve início na aula de Português, onde foram colocadas diversas questões aos alunos, como: “O que é o medo?”; “Será que todas as pessoas têm medo?”; “O que é que provoca o medo?”; “Quando é que temos mais medo?”; “Será o medo importante?”; “Devemos falar dele abertamente?”. Todas obtiveram resposta. Os alunos mostraram-se muito interessados e quiseram deixar o seu contributo, partilhando as suas experiências pessoais. Posto isto, procedeu-se à leitura e exploração do texto “*Os medos*”, de José Fanha, presente no manual de Português (p. 90). Em forma de conclusão, foi proposta a construção de um Baú com os medos dos alunos. O Baú foi totalmente construído [em cartão] e decorado pelos alunos. Para finalizar a atividade, cada aluno, individualmente, descreveu e ilustrou numa folha, o/os seu/s medo/s. As folhas foram posteriormente enroladas e atadas, uma a uma, com um cordel. Posto isto, foram colocadas e guardadas no Baú dos medos.

Importa referir que para além de ser uma atividade que suscitou o interesse e o empenho coletivo, foi fundamental a interdisciplinaridade praticada [Português, Estudo do Meio e Expressão Plástica], pois a atividade em si ganhou outra consistência.

Outra atividade de grande impacto na turma foi a atividade intitulada de “O meu micróbio”. Esta iniciou-se com uma pequena conversa sobre visitas, com o auxílio de inúmeras questões, como: “Gostam de visitar outras pessoas?”, “Gostam de receber visitas em casa?”, “Quem é que visitam frequentemente e por quem são visitados frequentemente?”. Após este diálogo introdutório prosseguiu-se a atividade

com a leitura e exploração do texto “Os visitantes indesejáveis”, do manual de Português (p. 82).

No dia seguinte, concluiu-se a atividade com os alunos a construir o “seu micróbio” com materiais trazidos de casa. Concluído o micróbio fictício, os alunos elaboraram um texto descritivo do mesmo, para posteriormente apresentar à turma. A criatividade e a originalidade foram os pontos-chave para o sucesso desta atividade.

Outra atividade que se destacou foi a palestra dirigida aos alunos, feita por uma estudante de Enfermagem. Esta efetuou-se na fase final do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”, consistindo numa espécie de revisão de todos os conteúdos abordados, ao longo do mesmo.

A estudante de Enfermagem demonstrou, perante a turma, alguns procedimentos de primeiros socorros. Os alunos aprenderam algumas ações base, como: colocar a vítima em Posição Lateral de Segurança e medir a pulsação. Todos os alunos tiveram a oportunidade de experimentar e colocar em prática, uns com os outros, o que haviam assimilado, aumentando-lhes o interesse (ver apêndice n.º 17).

Por último, e não menos importante, sucedeu a divulgação do projeto à comunidade escolar, consistindo na exposição de todos os trabalhos/atividades realizados/as com os alunos, ao longo do mesmo. A exposição teve lugar numa sala da escola, que se encontrava livre, e foi idealizada e executada com os alunos (ver apêndice n.º 18).

Como já foi indicado, esta divulgação teve como público-alvo a comunidade escolar, nomeadamente, as restantes turmas da escola, professores e funcionários. Esta exposição dirigiu-se também aos pais e/ou encarregados de educação dos alunos envolvidos, para que pudessem conhecer o trabalho que foi desenvolvido em conjunto com as estagiárias. A divulgação às turmas e aos respetivos professores foi da responsabilidade dos alunos em questão, que através de uma breve e curta apresentação, evidenciaram os aspetos primordiais do projeto “Nós e a Saúde do nosso Corpo”, bem como as atividades que o integraram.

Reconhecendo que no trabalho por projeto os principais intervenientes são os alunos, foi fundamental, dar-lhes autonomia, apostar nas suas ideias, auxiliar nas atividades, mas acima de tudo “dar-lhes voz”, acreditando nas suas capacidades.

A avaliação, após findado o projeto, aludiu à necessidade de compreender o que resultou e o que falhou na implementação do próprio. Assim, cingiu-se na autoavaliação dos comportamentos e atitudes dos alunos, sendo também indispensável saber a sua opinião relativamente ao projeto desenvolvido (ver apêndices n.º 19 e 20).

Relativamente às opiniões das estagiárias, enquanto grupo pedagógico, houve desde cedo a noção de que não iria ser fácil desenvolver um projeto com a turma. Para além do tempo de concretização ser reduzido, a turma não estava familiarizada com o trabalho de projeto, exibindo ainda sérias dificuldades em trabalhar em grupo. Ainda assim, os alunos mostraram-se entusiasmados e predispostos a colaborar e a fazer algo diferente.

Apesar dos obstáculos relatados, considera-se que este projeto foi uma mais-valia para o contexto de estágio, uma vez que se realizaram inúmeras atividades de caráter lúdico que potenciaram novos conhecimentos e aprendizagens. Permitiu, ainda, melhorar a forma de trabalhar em grupo e aproximar as estagiárias à turma.



## PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE



## **1. Investigação: Abordagem de Mosaico**

A experiência-chave em causa pertence à componente investigativa, desenvolvida em contexto de Educação Pré-escolar, constituindo um instrumento essencial na recolha e análise de dados. Esta investigação foi levada a cabo no decorrer do estágio, em cooperação com o meu par pedagógico, sendo que os métodos utilizados para a recolha de informação foram selecionados e delineados em conjunto.

### **1.1. Origem e Propósito**

Uma recente metodologia de investigação, desenvolvida por Alison Clark e Peter Moss (2005), vem contrariar a ideia remota de que a criança é desprovida de sentido e racionalidade, incompetente e dependente do adulto.

A nova abordagem, como um movimento de reconceptualização da infância, emerge da documentação pedagógica de Carlila Rinaldi, e da teoria da “Pedagogia da Escuta”, sendo desenvolvida posteriormente nos JI da cidade de *Reggio Emília*, no Norte de Itália.

A evolução das perspetivas sobre o envolvimento e participação das crianças nas atividades e investigações, deverá ser compreendida a partir das transformações acerca das próprias crianças e do seu respetivo desenvolvimento. Christensen e Prout (2002) ostentam quatro panoramas sobre a evidência da criança na investigação: a criança como objeto, a criança como sujeito, a criança como atriz social e, por fim, a criança como participante. Relativamente às duas primeiras perspetivas, estas estão englobadas na investigação tradicional, definindo a criança como dependente do adulto, sendo este que observa e analisa a vida da criança. No que diz respeito às duas últimas perspetivas, estas valorizam a criança e a sua posição, uma vez que as considera atores sociais, com direito próprio, integrando-as no processo de investigação.

Partindo da conceção de que a criança frui de “voz” e é vista como construtora de conhecimento, a *Abordagem de Mosaico* de Clark e Moss (2005) está

intimamente ligada à pedagogia de participação, em que os objetivos se cingem na diferenciação, diversidade, reflexão e na necessidade de envolver a criança.

Segundo Oliveira-Formosinho (2012), a pedagogia de participação centra-se, em quatro eixos essenciais de intencionalidade pedagógica: ser/estar; pertença/participação; experimentar/comunicar; narrar/criar. De salientar que as interações adulto-criança são uma questão vital na pedagogia de participação. Assim sendo é função do/a educador/a encorajar, favorecer desafios e conceder autonomia às crianças, possibilitando que estas sejam vistas, mas acima de tudo, ouvidas.

## **1.2. Definição e Potencialidades**

A Abordagem de Mosaico, como já foi referido, contraria a visão histórica concebida em torno da criança ao longo do tempo. Tal perspetiva vem questionar a ideia preponderante de que a criança seria incongruente, dependente e incompetente. No fundo, a criança era vista como “objeto” nas mãos do adulto (Sobrinho, 2008) e respetivo reflexo das ações do mesmo.

Simplificando, este método participativo que propicia o processo de construção do conhecimento, consiste em escutar as crianças pequenas, reconhecendo-as como co-construtoras de significados e *experts* da sua própria vida (Edward et al., 1999).

Reforçando esta ideia Clark e Moss (2005) enumeram quatro princípios que esta abordagem defende:

- a criança como especialista da sua própria vida;
- a criança como comunicadora hábil;
- a criança como detentora de direitos;
- a criança como fabricante de significado.

Da mesma forma, definem esta abordagem através das seguintes características:

**Quadro IV – Características da Abordagem de Mosaico**

<b>PARTICIPATIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Encara a criança como perito e agente da sua própria vida.</li></ul>
<b>ADAPTÁVEL</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Possibilita, ao investigador, que este a adapte ao grupo de crianças;</li><li>• Possibilita a sua adaptação a um determinado contexto.</li></ul>
<b>MULTI-MÉTODO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reconhece as diferentes linguagens da criança;</li><li>• Escuta a “voz” da criança;</li><li>• Valoriza as ações da criança;</li><li>• Combina diferentes métodos [visuais, verbais e cinestésicos].</li></ul>
<b>REFLEXIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inclui crianças, pais e educadores, a fim de colaborarem na reflexão de significados.</li></ul>
<b>INCORPORADA NA PRÁTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Executada com as crianças, focando as suas experiências quotidianas;</li><li>• Assume potencial para ser usada como ferramenta avaliativa.</li></ul>

**Fonte: elaborado segundo Clark e Moss (2005)**

Salientando, novamente, a ideia de que esta é uma abordagem integrada (combinando o visual com o verbal) os autores propõem a utilização dos seguintes métodos: Câmaras/Fotografias; Circuitos (tours); Mapas; Conversa/Reuniões; Dramatizações (Role Play); Observação/Documentação e Manta mágica.

Esta abordagem desenvolve-se numa sequência de ações obedecendo, na maioria dos casos, a 3 fases distintas, nomeadamente a fase de recolha de informações [crianças e adultos coletam documentação]; a fase de reflexão e discussão [união das diferentes peças de informação – diálogo, reflexão, interpretação] e a por último a fase de decisão.

### **1.3. Caraterização dos participantes do Estudo**

De forma a garantir a preservação do anonimato das crianças envolvidas, os nomes dados às crianças ao longo deste estudo são fictícios.

Devido ao interesse demonstrado pelas crianças da Sala Azul, a investigação em causa foi realizada com o grupo, no entanto no que respeita ao tratamento de dados este focou-se em apenas duas das crianças. De frisar que ao longo de todo o processo uma das crianças deixou de participar por sua livre vontade e que para além das crianças, participaram também membros da comunidade educativa, bem como a educadora cooperante e os pais de algumas crianças.

Dois dos critérios tidos em conta na seleção das crianças foram a heterogeneidade [idade e género] e a capacidade de comunicação. Assim definimos que as duas crianças envolvidas seriam uma criança do sexo masculino, mais nova e introvertida [criança L] e uma criança do sexo feminino, mais velha, comunicativa e extrovertida [criança B].

Esta abordagem tem como potencialidade mostrar-se útil para as crianças mais reservadas, uma vez que lhes confere a possibilidade de partilhar as suas ideias através de instrumentos visuais, como é o caso das fotografias ou desenhos, por exemplo. Torna-se igualmente importante para as crianças mais comunicativas, uma vez que, através da utilização de diversos instrumentos de recolha de informação, permite-lhes expressarem as suas opiniões de variadas formas.

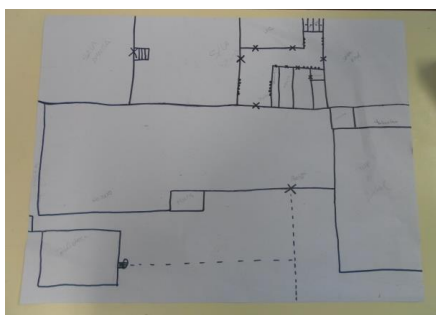
### **1.4. Metodologia e Tratamento de dados**

Demos início à primeira fase com a formulação de questões orientadoras e com a divulgação formal aos pais e encarregados de educação (ver apêndice n.º 21), informando os mesmos da investigação em curso com as crianças.

Seguiu-se um diálogo introdutório com o grupo de crianças onde explicámos em que consistia a abordagem e que para a concretizar necessitávamos da sua cooperação para desenvolvê-la, questionando-os sobre quem se voluntariava a participar. Como já foi referido todas as crianças se manifestaram positivamente.

Nesta fase, para além das conversas com o grupo, realizaram-se ainda o circuito (tours) pela instituição, as fotografias, os comentários sobre os seus

interesses, o mapa e os desenhos representativos do que mais gostavam no espaço do JI. Toda a informação recolhida foi conduzida e liderada pelas crianças, uma vez que a vontade e a opinião da criança são dois dos aspetos que esta abordagem pretende respeitar. Deste modo, as crianças optaram por fazer o mapa em primeiro lugar. Esta tarefa teve como principais intervenientes as crianças de 5 e 6 anos e as duas crianças piloto da investigação [criança L e Criança B], como se pode observar nas figuras 3 e 4 abaixo indicadas:



**Figura 3- Fase inicial do Mapa. Desenhar**



**Figura 4 - Fase de conclusão do Mapa - Pintar e Identificar**

Tal como é observável através das figuras, as crianças construíram, quase autonomamente, o seu mapa com a ideia de que este deveria ser uma planta do edifício do JI. Assim sendo, todas as decisões foram tomadas em conjunto, como por exemplo, a escolha das cores que diferenciavam cada área distinta.

Seguiu-se o circuito (tour) que aconteceu como uma visita guiada pela instituição, como é apresentado na figura 5:



**Figura 5 - Tour [circuito] pela instituição.**

Ao longo do circuito as crianças foram dando a sua opinião quanto ao que gostavam mais ou gostavam menos na instituição.

Posteriormente foram utilizados os métodos das fotografias e as entrevistas às crianças. Aproveitando o facto de as crianças estarem a brincar no exterior, estas eram chamadas duas a duas ao interior da sala onde nós, estagiárias, conversámos com elas sobre o que era pretendido. Assim, enquanto uma das crianças tirava fotografias aos seus lugares de interesse no JI, a outra respondia às questões da entrevista elaborada em par pedagógico. Torna-se importante referir que uma criança não quis fotografar porque preferia ir brincar. Como esta abordagem afirma que é importante que a “voz” da criança se faça ouvir, respeitámos a sua vontade, claro.

Seguidamente apresentam-se as [fotografias] figuras 6, 7, 8 e 9 que a criança L e a criança B captaram:



**Figura 6 - Fotografia captada pela criança L - escorrega e dois amigos.**



**Figura 7 - Fotografia captada pela criança L - espaldares.**



**Figura 8 - Fotografia captada pela criança B - área de trabalho da Sala Azul.**



**Figura 9 - Fotografia captada pela criança B - área do recreio.**

Analisando as fotografias apresentadas, podemos constatar que a criança L escolheu o espaço exterior para fotografar, pois segundo ela, é onde gosta mais de

estar. Afirma que gosta do escorrega e de todos os colegas, o que não deixa de ser curioso visto que é uma criança que na maior parte das vezes brinca sozinha e não interage tanto com as outras crianças.

A criança B decidiu tirar uma fotografia no espaço exterior que segundo ela, é o seu local preferido para brincar, e também à área de trabalho da Sala Azul, porque gosta bastante de desenvolver atividades individuais.

Quanto às entrevistas, no quadro V, apresentam-se as respostas da criança L e da criança B:

**Quadro V: Síntese das respostas das crianças.**

<b>Criança L</b>	“gosto daquelas coisas de subir e do escorrega, gosto de descer o escorrega e de fazer jogos”.
<b>Criança B</b>	“eu gosto de tudo na sala, gosto de brincar na casinha e de fazer desenhos e tudo o que a “educadora” pede”.

Para além das entrevistas às crianças, nomeadamente às selecionadas para o estudo, foi realizada uma entrevista à educadora cooperante, que se apresenta em síntese no quadro VI:

**Quadro VI: Síntese da entrevista à educadora cooperante.**

<b>Criança L</b>	Nos primeiros tempos no JI, esta criança chorava muito e não queria ficar sem a mãe, atualmente gosta de ficar no JI. O que mais gosta é dos jogos de construções, da garagem e dos carros e também da pista de comboios. É uma criança muito tímida não mostra interesse pelo trabalho individual, é muito lento ou não faz as atividades propostas. Necessita sempre de grande ajuda do adulto.
<b>Criança B</b>	Sempre gostou de ir para o JI e sempre demonstrou grande vontade de aprender coisas novas. Gosta das áreas de jogo simbólico, da área de expressão plástica, pede muitas vezes para

	<p>desenhar e pintar, gosta ainda da área da biblioteca e dos jogos de mesa.</p> <p>É uma criança que participa muito nas conversas em grande grupo, é muito expressiva e ajuda os colegas mais novos.</p>
--	--

Sendo nossa intenção inicial entrevistar os pais das crianças, devido ao fator tempo não nos foi permitido falar com eles pessoalmente. Desta forma, optámos por enviar questionários aos pais e encarregados de educação (ver apêndice n.º 22). Seguidamente, no quadro VII, apresenta-se a síntese que nós, estagiárias, elaboramos através das respostas dadas pelos pais/encarregados de educação, das crianças em estudo:

**Quadro VII: Síntese das respostas dos pais/encarregados de educação.**

<b>Criança L</b>	<p>“Sempre gostou de vir ao Jardim, penso que ele gosta do escorrega e de brincar com os amigos, apesar de ser muito envergonhado. Em casa gosta de brincar, ver desenhos animados, na escola gosta de fazer desenhos e jogos. Penso que não será necessário alterar nada, está bem como está, no aspeto de organização.”</p>
<b>Criança B</b>	<p>“A B. ao princípio chorava muito e não queria ficar mas agora fica toda contente. Ela é muito curiosa e gosta de aprender coisas novas e brincar. Em casa gosta de brincar com o cão e comigo (mãe) e com o pai, gosta de brincar aos tios e tias (faz de conta que os pais foram para França e, eu e o pai, somos o tio e a tia). A sala está bem como está.”</p>

Sabendo que o tratamento e análise dos dados é um processo contínuo e que deve acontecer ao longo da investigação, não tornámos estanques as fases de estudo, fazendo com que a segunda fase decorresse ao mesmo tempo que a primeira. Por isso mesmo, à medida que a recolha de dados se desenvolvia, fomos construindo paralelamente a Manta mágica. Sempre que uma tarefa era concretizada também era

discutida e analisada com as crianças, conferindo-lhes, mais uma vez, oportunidade de opinar sobre o assunto e acrescentar ideias. Depois, tal como num puzzle, colocávamos num painel, previamente definido e elaborado em conjunto com as crianças, as peças que o iam compor, ou seja, todas as atividades efetuadas com as crianças.

No que respeita à terceira fase, em que se tomam decisões de continuidade ou mudança, também esta foi cumprida. Em conjunto e, por decisão em unanimidade, foram realizadas, pelas crianças, educadora e estagiárias, alterações no espaço exterior, particularmente no espaço que é inerente à Sala Azul, sendo este, segundo muitas crianças, o seu espaço preferido no JI (ver apêndice n.º 23).

Por fim, recorrendo à Manta mágica já finalizada, conversámos sobre a abordagem de forma a fazer um balanço sobre a investigação que desenvolvemos. Mais uma vez, as crianças demonstraram gosto e interesse pelo trabalho que desenvolveram connosco afirmando que “gostaram de nos ajudar, no trabalho para a nossa escola”, que “gostaram muito de poder tirar fotografias” mas que acima de tudo “gostaram que tivéssemos melhorado as áreas que eles mais gostam” (ver apêndice n.º 24).

### **1.5. Conclusões relativas ao estudo**

Com esta investigação pretendemos ouvir a criança e conhecê-la melhor, particularmente em contexto educativo.

A implementação desta abordagem, com o grupo e em particular com as duas crianças selecionadas, permitiu-nos contato direto com cada criança e uma visão individual de cada uma, em busca daquilo que, para elas, é realmente importante no JI.

Este estudo permitiu-nos descobrir que apesar de as crianças contraírem perspetivas diferentes em relação ao JI, também partilham de algumas opiniões. Analisando as entrevistas feitas às crianças, visualizando e interpretando os seus desenhos e as fotografias captadas por estas, percebemos que estas elegem o espaço exterior do JI como o seu preferido. De igual modo, um dos aspetos mais valorizados

pelas crianças em contexto educativo, são as relações de amizade que partilham com os seus colegas, nomeadamente com os que revelam ter mais afinidade.

Relativamente às respostas obtidas, através da entrevista realizada à educadora cooperante e aos questionários enviados aos pais/encarregados de educação, estas revelam que ambos conhecem os gostos e interesses das crianças envolvidas. Como se pode ver nos quadros a cima (quadros V, VI e VII), a educadora cooperante e os pais/encarregados de educação referem que a criança L gosta de fazer jogos mas também que é muito tímida. A criança em causa, por sua vez, assume gostar não só de fazer jogos mas também de brincar no exterior com os seus amigos. No que diz respeito à criança B, a educadora cooperante e os pais/encarregados de educação, referem que esta gosta de brincar ao “faz de conta”, de desenhar e de comunicar em grande grupo. No entanto a própria assume que gosta de tudo o que realiza na sala e de aprender coisas novas.

Pudemos constatar, ao longo de todo o processo, que o facto de a criança L ser mais reservada e tímida do que a criança B, este aspeto não influenciou de todo a recolha de dados. Por outro lado, surpreendeu-nos esta ter demonstrando bastante interesse em participar e em apresentar aos colegas a sua contribuição na investigação, visto que em tarefas anteriores a mesma criança se mostrou “alheia” e desmotivada. Constatou-se assim uma evolução da criança L ao longo da abordagem, estava motivada, confiante e sem receios. Mais uma vez, a *Abordagem de Mosaico*, veio comprovar que até uma criança mais tímida pode ser participativa, competente e comunicadora, favorecendo, desta forma, o seu processo de construção do conhecimento.

Este tipo de investigação é sem dúvida uma oportunidade para os educadores. Aspira a que o adulto conheça de perto a realidade das crianças, interpretando-as individualmente através dos métodos que esta utiliza, permitindo, do mesmo modo, ouvir a sua opinião e estando atento à necessidade de possíveis mudanças no ambiente de JI.

Ao longo de todo o processo investigativo promovemos o diálogo entre todos os intervenientes, considerando que as conversas tidas com as crianças e respetiva educadora cooperante, permitiram não só uma revisão das prioridades das crianças, como também da organização e funcionamento da instituição.

De acordo com os princípios que esta abordagem defende, ter tempo para escutar a criança é sem dúvida considerá-la ativa e socialmente participante, aumentando a sua confiança. É viajar pelo mundo da criança e ficar a conhecer a sua perspetiva sobre o que a rodeia. É, também, saber reconhecer que às vezes, nós adultos, não estamos atentos a pequenas coisas que se revelam ser as mais importantes.

Praticar esta abordagem é valorizar o Viver, o Aprender, o Gostar e o Ser.



## 2. O Espaço em Educação de Infância

“Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem: um lugar de bem-estar, alegria e prazer.”

(Formosinho & Andrade, 2011a, p. 11)

Torna-se emergente enaltecer o espaço pedagógico em educação de infância pela sua importância e influência que emprega no desenvolvimento da criança.

De acordo com o disposto no n.º 2 do artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, que define os requisitos pedagógicos e técnicos para as instalações de funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar, a sala de atividades é um espaço destinado ao desenvolvimento de atividades educativas a realizar pelas crianças, sejam elas individuais ou em grupo.

Segundo os autores Hohmann e Weikart (2003, p. 217) “o espaço deve ser atraente e convidativo, incluindo, nomeadamente: objetos macios, esquinas protegidas e arredondadas, cores e texturas agradáveis, materiais e luz natural, sítios agradáveis.”

Procura-se que o mesmo seja um local de encontro, um local de múltiplas aprendizagens que relacione o lúdico com o trabalho, proporcionando aos seus intervenientes experiências plurais. Como reafirma Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a, p. 11),

“este conceito de espaço como lugar de encontro e de habitar conduz-nos à ideia de espaço(s) pedagógico(s) como lugar(es) que integram intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar.”

Em educação de infância é indispensável o usufruto de um espaço para o grupo e para cada criança em particular. Um lugar que para além das suas múltiplas experiências acolha também crianças diferentes, sejam essas diferenças aliadas aos ritmos de aprendizagem, à identidade de cada criança ou até de cariz cultural. Para além destes aspetos, deve ser um espaço de escuta em que a voz da criança deve ser

valorizada e tida em conta como uma potencialidade vindoura, tanto a nível da construção do conhecimento, como na construção da identidade pessoal e social.

As crianças, por sua vez, necessitam de um espaço “em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhas e em pequenos e grandes grupos” (Hohmann, et al., 1995, p. 51).

Quanto aos adultos estes devem promover uma aprendizagem ativa, definindo múltiplos espaços em que as crianças possam:

- i) envolver-se numa grande diversidade de atividades [sozinhas ou em grupo];
- ii) usufruir de objetos de interesse particular;
- iii) sentir-se seguras, valorizadas e acima de tudo competentes. (Hohmann & Weikart, 2003).

## **2.1. Organização do Espaço - Sala de Atividades**

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

“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” (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

A sala enquanto espaço é edificada para a atividade da criança e a forma como esta se dispõe é extremamente importante, pois afeta a ação da mesma. Para os autores Hohmann, Banet e Weikart (1995, p. 51) o arranjo do espaço, para além de afetar tudo o que a criança faz,

“afecta o grau de atividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si própria. Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os

seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais.”

Assumindo que o espaço é fundamental para uma aprendizagem ativa, o adulto deve ter em conta o seu grupo de crianças, organizando a sala de atividades de forma a corresponder às suas necessidades, acreditando desta forma que as crianças aprendem melhor.

Pretende-se assim que a sala de educação de infância tenha um ambiente estimulante e organizado em áreas de atividade diferenciadas, possibilitando à criança atuar de forma independente e com capacidade de controlo sobre o ambiente que a rodeia (*Ibidem*).

A Sala de atividades não tem um modelo único, como não tem também uma estrutura e uma disposição fixa desde o início do ano letivo até ao fim do mesmo. É com as vivências do quotidiano que surge a necessidade de mudança, requerendo ou não a sua reorganização (Formosinho & Andrade, 2011a, p. 12). No entanto existe uma estrutura, uma referência base para a disposição da sala de atividades em educação de infância, “que visa intencionalmente fazer do espaço um território feito de muitos territórios” (Formosinho & Andrade, 2011a, p. 13), nomeadamente: área de trabalho; área da expressão plástica; área do jogo simbólico; área dos jogos; mediateca [biblioteca – multimédia] (*Ibidem*).

Também a abordagem *High/Scope* [em que o seu currículo assenta na atribuição de poder à criança para seguir os seus próprios interesses de forma intencional e criativa] nos revela a necessidade de as crianças usufruírem

“de espaço para usar objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exhibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objectivos e interesses” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 162).

Quanto à organização do espaço esta abordagem apresenta as linhas de ação seguintes (Hohmann & Weikart, 2003, p. 163):

- i) “o espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade”;
- ii) “as áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas”;
- iii) “as áreas de interesse estão organizadas de forma a ter em conta aspectos práticos, bem como as mudanças de interesse das crianças nas atividades”.

De acordo com Hohmann e Weikart (2003, pp. 182-213) o modelo curricular em questão divide as áreas de interesse em:

- **Área da areia e água** – permite à criança misturar, escavar, encher, moldar, etc.
- **Área dos blocos** – a criança explora, constrói todo o tipo de estruturas, faz testes de equilíbrio, forma padrões, etc.
- **Área da casa** – a criança imita o adulto e representa diversos papéis familiares, explora os objetos, brinca ao “faz-de-conta”.
- **Área das atividades artísticas** – a criança explora, combina e transforma materiais, pinta, cola, faz desenhos, etc.
- **Área dos brinquedos** – a criança brinca com jogos simples, puzzles, brinca ao “faz-de-conta”, etc.
- **Área da leitura e da escrita** – a criança observa e folheia os livros, simula a leitura, ouve histórias, inventa histórias através de ilustrações, escreve as suas próprias histórias à sua maneira.
- **Área da carpintaria** – a criança pode usar ferramentas que os adultos usam, exercitar as suas forças (e.g. martelar um prego ou serrar um pedaço de madeira), etc.
- **Área da música e do movimento** – a criança canta, dança, explora e toca instrumentos, inventa canções, movimenta-se ao ritmo da melodia e ouve música.

- **Área dos computadores** – a criança explora programas de *software* que permitem desenhar, efetuar jogos diversos, fazer experiências com letras e escrever.

Deste modo, ao organizar as áreas de interesse, a flexibilidade deve ser uma regra primordial. Os adultos devem fazer mudanças na organização do espaço em conjunto com as crianças, pois “quando as crianças participam na mudança do ambiente ganham um sentimento de controlo sobre o mundo.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 172).

## **2.2. Organização do Espaço - Exterior – *Recreio***

O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é de igual modo um espaço educativo, sendo este um dos mais privilegiados pelas crianças. É detentor de potencialidades que merecem toda a atenção do educador, “é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.” (Ministério da Educação, 1997, p. 39).

O espaço exterior é “um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao ar livre.” (*Ibidem*).

Este permite à criança vivenciar inúmeras situações educativas intencionalmente planeadas e a concretização de atividades informais, bem como “constitui oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 39), desenvolvendo o contacto direto com a natureza e sensibilizando as crianças a ganhar respeito pelos seres vivos.

Segundo Hohmann, Banet e Weikart,

“todo o espaço exterior disponível precisa de ser delimitado – por árvores, arbustos, sebes, pedras, edifícios, troncos, elevações de terreno – por forma a que as crianças compreendam os limites. (...) Uma vez claramente definido todo o espaço de recreio é necessário limitar áreas no seu interior, quer para unidades de equipamento permanente, quer para actividades livres, não estruturadas, tendo em atenção os padrões, a segurança e o traçado da circulação.” (1995, pp. 73-74)

É importante frisar que o perímetro da área exterior deve ser delimitado por uma vedação ou barreira, de forma a definir e delimitar o local das atividades lúdicas, mantendo as crianças dentro do limite pretendido, proporcionando-lhes uma sensação de segurança.

“É igualmente importante que o equipamento de ar livre proporcione às crianças grande diversidade de experiências de atividade física.” (Hohmann et al., 1995, p. 75).

O recreio é sem dúvida uma área fulcral para o desenvolvimento da criança. “Aqui são livres de correr, andar em brinquedos com rodas, empurrar e puxar carrinhos de mão, atirar bolas (...) andar de baloiço, subir escorregas.” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 212).

### **2.3. Organização do Espaço – Espaços não destinados a atividades lúdicas**

Dando primazia aos espaços principais, destinados às áreas de interesse e à arrumação dos materiais, é necessário considerar outros espaços existentes ligados às atividades auxiliares, nomeadamente:

- i) Espaço para mudar de roupa [vestir e despir roupa];
- ii) Espaço para refeições;
- iii) Espaço para sestas;
- iv) Espaço para arrumar objetos/pertences das crianças;
- v) Espaço para arrumar objetos/pertences dos adultos;
- vi) Espaço de reuniões. (Hohmann & Weikart, 2003).

### 3. A Metodologia de Trabalho de Projeto

“A criança é o Ponto de Partida, o Centro e o Fim.”

(Dewey (1899-1924), citado por Oliveira-Formosinho &  
Gambôa, 2011b, p. 52)

O Trabalho de Projeto com crianças tem uma longa tradição pedagógica e William Kilpatrick e John Dewey continuam a ser uma referência incontornável desta metodologia. Apesar de esta não ser

“uma modalidade recente de ensino-aprendizagem(...)é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje em dia” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011b, p.49).

“A Metodologia de Trabalho de Projeto assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada.” (*Ibidem*, p. 55)

De igual modo, Kilpatrick exemplifica e clarifica:

“Não é como celeiro ou frigorífico que a infância pode ser eficientemente utilizada. Sê-lo-á quando a criança for posta a trabalhar, a dirigir empreendimentos e a resolver problemas que solicitem os seus esforços presentes no momento em que age. Dessa forma a aprendizagem e o pensamento passados são conservados vivos e ativos. Cada novo problema, que for encontrado e resolvido, ligará o velho ao novo e irá construindo o espírito na razão do trabalho feito” (1971, p.83).

Reconhecendo que este método tem como objetivo a criança reconstruir o seu conhecimento para níveis superiores e melhores, auxiliando-a a pensar e a escolher, o

trabalho de projeto propõe substituir o ensino formal pelo ensino autêntico, aliando a experiência e o quotidiano familiar da criança ao seu quotidiano pedagógico (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011b). Assim, o ponto de rutura com a pedagogia tradicional transmissiva e radical passa pelo contexto e a ação educativa inerente a esta metodologia. Aqui a aprendizagem é ativa e dá-se primazia a uma pedagogia que visa a participação, tendo como ponto de partida experiências que vão ao encontro dos interesses da criança (*Ibidem*).

O aspeto principal que diferencia e destaca esta metodologia pedagógica de cariz construtivista é sem dúvida o ponto de partida, devido à sua característica geradora de começar por um problema e não por um tema.

Katz e Chard (1997, p. 3) entendem o trabalho de projeto como uma forma de ensinar e aprender, afirmando que é “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. Este estudo pode prolongar-se durante algum tempo [dias, semanas ou até mesmo meses] dependendo da idade das crianças e da natureza do tópico. Deve partir dos interesses das crianças ou de uma situação inesperada (Ministério da Educação, 1998).

### **3.1. Desenvolvimento da Metodologia do Trabalho de Projeto**

Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011b) revêm a estrutura-padrão da metodologia de projeto, proposta por Kilpatrick (1971):

“1)devemos começar por onde estão os interesses dos alunos – a situação feita reflexivamente problema, despoletada ou conectada (pela ação do professor), com os interesses dos alunos; 2) o problema deve ser depois analisado, clarificando-se objetivos e hipóteses; 3) um ou mais planos de ação-pesquisa emergirão, escolhendo-se o que parece ser capaz de melhorar responder à situação-problema e às possibilidades de conduzir a pesquisa; 4) o desenvolvimento da pesquisa e a testagem constante da sua operatividade conduzirão, em caso de sucesso, a uma resposta-solução; 5) por fim, a conclusão deve reconstruir uma visão global do saber adquirido (...) e do que foi o projeto como pesquisa compartilhada, refletindo sobre o que foi feito

e o que podia ter sido melhor conduzido, sistematizando e integrando conquistas e saberes” (p. 57).

Simplificando as ideias anteriores, os projetos desenvolvem-se em quatro fases distintas e interligadas:

- i) **a definição do problema** – formula-se questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar;
- ii) **a planificação** - elaboram-se mapas conceptuais, teias ou redes como linhas de pesquisa; define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer; dividem-se tarefas; inventariam-se recursos; realizam-se questionários.
- iii) **a execução** – organiza-se, seleciona-se e regista-se a informação;
- iv) **a divulgação e avaliação** - expõe-se uma sistematização visual do trabalho nos átrios de entrada e nos corredores, elaboram-se álbuns, portefólios, divulga-se (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Porém, estas fases possuem um carácter flexível, uma vez que estão sujeitas a reformulações, ou seja, os passos do projeto não têm de seguir uma ordem cronológica e sequencial obrigatória e única. As fases não devem ser estanques e isoladas, mas sim lógicas, contribuindo para um processo criativo e funcional. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011b).

Para que esta metodologia ostente resultados positivos, tanto educadores como crianças necessitam de sentir alguma expectativa em relação a um tema/conteúdo. O educador deve ser capaz de reconhecer a curiosidade da criança e a criança, por sua vez, manter a capacidade de “alimentar” o projeto, levantando hipóteses e colocando questões. Cabe ao educador apropriar-se da expectativa e estender possibilidades de escuta e investigação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013).

Em suma, durante o projeto deverá existir sempre “um escutar ativo e participante que coloca o adulto numa situação de contínua aprendizagem e que, ao mesmo tempo, torna-o num atento e pontual observador, em condições para acolher

as solicitações e necessidades cognitivas das crianças” (Malavasi & Zocatelli, 2013, p. 8).

Durante a fase final do projeto,

“e ao longo de todo o processo, avalia-se o trabalho, a intervenção dos vários elementos do grupo, o grau de entre-ajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida, as competências adquiridas. Formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projectos e ideias que serão posteriormente explorado” (Ministério da Educação e Ciência, 2012, p. 17).

Por fim, importa repensar, comentar e refletir o projeto desenvolvido de vários ângulos e a vários níveis, nomeadamente, “o espaço, os materiais e atividades, a comunidade, os grupos de pares, a documentação, e incrementar, através delas, áreas de desenvolvimento potencial de todos e cada um”. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011b, p. 74).

“O trabalho de projeto (...) é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação”(Ibidem).

#### 4. Pedagogia de Transmissão versus Pedagogia de Participação

“Precisamos de contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.”

(Paulo Freire, (S/d))

Muitos foram os que já pensaram e ainda pensam a educação.

A etimologia da palavra educação tem origem no latim e revela diferentes significados, tais como *e-ducare* que significa conduzir e *educare* que significa formar, instruir e guiar. Deste modo, a educação é sempre entendida como uma prática, uma ação. Este conceito, de constante evolução, transforma-se assim de acordo com as realidades socioculturais e económicas de cada ocasião.

Consiste num processo de socialização entre gerações, sendo considerada como um fator social pois não é feita individualmente (Durkheim, 1978). Dessa forma, é um processo que envolve a escola, os professores, os alunos, os encarregados de educação e todos os que compõem a restante comunidade educativa, ou seja, envolve o educando e os agentes.

Falar em educação implica fazer referência à Pedagogia. A palavra Pedagogia tem origem na Grécia antiga e vem das palavras: “paidos” (da criança) e “agein” (conduzir). É a ciência que tem como objeto de estudo a educação, o processo de ensino e aprendizagem, em que o sujeito é o ser humano, enquanto educando. Segundo Émile Planchard (1979), o termo pedagogia define-se corretamente como a ciência e a arte da educação.

Para Oliveira-Formosinho e Formosinho,

“a pedagogia é um espaço “ambíguo” não de um-entre-dois – a teoria e a prática – como alguns disseram, mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada. Diferentemente de outros saberes (...), os saberes pedagógicos criam-se na ambiguidade de um espaço que

conhece as fronteiras mas não as delimita, porque a sua essência está na integração” (2011b, p.13).

Em resumo, a pedagogia “é, pois, ciência *descritiva*, teoria *normativa*, realização *prática*” (Planchard, 1982, p. 21).

Do ponto de vista cronológico houve, certamente, uma evolução na pedagogia. Ora, falando de evolução, pressupõe-se ao mesmo tempo permanência e movimento (*Ibidem*, p. 121). Em virtude disso mesmo, os defensores da intitulada “educação nova” sublinharam o contraste entre dois tipos de pedagogia, sendo eles o tradicional e o moderno. Consideremos então, dois modos essenciais de exercer pedagogia: o modo de **transmissão** [escola centrada no professor] e o modo de **participação** [escola centrada no aluno].

#### **4.1. Pedagogia Transmissiva - a escola centrada no professor**

A pedagogia transmissiva, também facilmente reconhecida como pedagogia tradicional, centra-se na valorização e aquisição do conhecimento que quer difundir e resulta do estudo das concepções antigas de educação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b).

É do conhecimento geral, que o professor que educa pela pedagogia transmissiva torna-se o protagonista [detentor da autoridade e o legítimo possuidor dos conhecimentos]. É dele que o ensino parte, pois é nele que os conhecimentos residem.

Na escola centrada no professor, é o próprio que dirige toda a ação, como se o aluno fosse apenas observador e alguém inteiramente desprovido de experiências. O papel deste era, essencialmente, o de modelar o aluno, formando-o segundo valores que o transformam num ser passivo, impedindo-o de agir e criar. Tal como certifica Emile Planchard “ a escola antiga é silenciosa e receptiva, não conhece senão o «monólogo magistral», é a «escola sentada»” (1982, p. 129). Do mesmo modo, a escola da pedagogia transmissiva impulsiona uma formação unicamente moral e intelectual, lapidando o aluno para a convivência social, tendo como foco simplesmente a cultura.

Em virtude do que foi mencionado, Oliveira-Formosinho e Formosinho esclarecem que,

“no centro da educação tradicional transmissiva estão os saberes considerados essenciais e imutáveis logo indispensáveis para que alguém seja educado e culto. O professor é visto como o mero transmissor daquilo que ontem lhe foi transmitido, o elo de ligação entre esse património perene e a criança” (2011b, p.14).

Relativamente aos conteúdos do ensino, sabe-se que nesta pedagogia não são tidos em consideração os conhecimentos prévios do aluno. Apenas o que está no currículo é transmitido, sem interferências e/ou perdas de tempo. “Os objetivos cifram-se assim em escolarizar, compensar, acelerar” (*Ibidem*).

Quanto à metodologia de ensino aplicada esta é a de exposição verbal por parte do professor e a preparação do aluno. Foca-se essencialmente na resolução de exercícios e na memorização de fórmulas e conceitos.

“Utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão – manuais, fichas, cadernos de exercícios. (...) O processo de ensino-aprendizagem que utiliza predominantemente o modo de transmissão define a memorização dos conteúdos e a sua reprodução fiel como o cerne da atividade educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 14).

Como reitera Emile Planchard, “a escola antiga era (...) uma escola livresca que confundia memória e inteligência, e se limitava a um ensino verbal e dogmático” (1982, p.129). A metodologia era essencialmente metódica, ou seja, inicialmente o professor realiza a preparação do aluno, em seguida formula a apresentação do conteúdo, correlacionando-o com outros assuntos e, por último, faz-se a generalização e a aplicação de exercícios.

Citando Dermeval Saviani, ao idealizarmos uma sala de aula típica da pedagogia tradicional,

“vamos encontrar um conjunto grande de carteiras diante de uma mesa que ocupa posição destacada, e que é a mesa do professor. As carteiras na sala típica da

pedagogia tradicional são fixas e voltadas todas para determinado ponto onde se encontra o professor. Trata-se, pois, de uma escola cujo centro é o professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico” (2008, p. 118).

Quanto à relação professor-aluno esta surge marcada pelo autoritarismo. O papel do aluno é somente adquirir o conhecimento que o professor lhe transmite. “Este contexto reduz a riqueza das interações e relações adulto-criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 15). É, ainda, desvalorizada toda uma panóplia de sentimentos e motivações da criança.

Em vista dos argumentos apresentados, confirma-se que esta pedagogia coloca o professor como o centro de todo o processo educativo.

Concluindo, o ensino tradicional destina a todos os alunos um ensino equitativo, não existindo diferenciação pedagógica, pois o aluno não é visto nem reconhecido como um ser individual a nível pedagógico.

#### **4.2. Pedagogia de participação – a escola centrada no aluno**

A evolução do sistema educativo conduziu, ao aparecimento de uma pedagogia de participação nas nossas escolas, produzindo uma rutura com a pedagogia de cariz tradicional.

A escola em que o aluno é o centro tem como objetivo o conhecimento significativo, que se situa na linha dos interesses do indivíduo. Assim, tem de situar os conhecimentos na linha das necessidades e dos interesses do aluno e colocar ao alcance deste conhecimentos e técnicas.

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho, “os objetivos das pedagogias participativas são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (2011b, p. 15).

Também Emile Planchard reconhece que ao contrário do que se pratica na pedagogia tradicional, a pedagogia de participação “visa sobretudo o «saber-fazer», as capacidades de realização e de criação” (1982, p. 129).

Por sua vez, o papel do professor é o de criar condições próprias a fim de motivar o aluno para aprender, sem que, contudo, se transforme num agente

manipulador. Saber ensinar vai muito para além de transferir conhecimento, é sobretudo criar as oportunidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996).

O papel do professor é também “o de organizar o ambiente e observar a criança para a entender e lhe responder” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 15).

O trabalho em parceria [professor-aluno] é fundamental numa pedagogia de participação. Assim, “o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p. 15).

Nesta pedagogia é tido em consideração o conhecimento prévio do aluno e o aluno é considerado um ser competente e ativo. Esta pedagogia defende que o processo de aprendizagem deve ser “concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011b, p.15).

Relativamente à metodologia, esta é de participação como o próprio nome indica, ou seja, o aluno é um ser eminentemente ativo no processo ensino-aprendizagem. O cruzamento de saberes e a aplicação dos conhecimentos de uma forma motivante conduzem o aluno a querer estar na aula e a trabalhar com interesse, desenvolvendo de forma prática as suas capacidades de aprendizagem.

Para Demo,

“não é só ensinar, instruir, treinar, domesticar, é, sobretudo formar a autonomia do sujeito histórico competente, uma vez que, o educando não é o objectivo de ensino, mas sim sujeito do processo, parceiro de trabalho, trabalho este entre individualidade e solidariedade” (1996, p. 16) .

Numa sala de pedagogia em participação “não existe uma mesa do professor que de destaca e as paredes são multicoloridas, cheias de cartazes. Por quê? Porque aí se parte do pressuposto de que, quanto mais estimulado, tanto melhor o aluno aprende” (Dermeval Saviani, 2008, p. 118).

De referir, ainda, que existe uma ligação da pedagogia de participação com a pedagogia diferenciada, visto que ambas, na perspetiva de educar, propõem uma

ação pedagógica centrada no aluno, ajustada às necessidades de cada um. O professor tem que planear tendo em consideração as diferenças.

Muitos autores defendem, assim, que escola onde a pedagogia de participação é implantada tem alunos mais capazes e conseqüentemente mais felizes, professores realizados e pais satisfeitos. Sem dúvida, todos os “ingredientes” para uma escola de sucesso.

Analisando as duas vertentes de pedagogia referenciadas, ao destacar as principais características da conceção tradicional, percebemos que ela se encontra ainda muito presente nas práticas pedagógicas atuais, apesar de hoje em dia se declarar a importância do conhecimento prévio do aluno.

Não é preciso ir muito longe para percebermos que as metodologias tradicionais de ensino ainda são utilizadas pelos professores da atualidade. No caso da relação professor-aluno, ainda prevalece, em algumas escolas, o domínio da autoridade do professor, bem como a imposição do silêncio. Quanto à avaliação, esta encontra-se totalmente ligada à conceção tradicional, dando-se por meio de tarefas para casa (T.P.C) e, quase exclusivamente, pela prova escrita.

Presumo que não conseguiremos libertar-nos totalmente da conceção tradicional. Esperemos, pelo menos, que alguns pontos sofram alterações para que, no futuro, possamos atender às nossas necessidades, bem como às expectativas e necessidades do aluno.

Finalizando, é preciso e fundamental, que o aluno seja visto e encarado como um ser a evoluir, detentor de uma mente aberta e indulgente, completamente capaz de aprender e ajudar a aprender.

## 5. Ser professor: Princípios e Competências

“Os bons professores educam para uma profissão,  
os professores fascinantes educam para a vida.”  
(Cury, 2012, p. 80)

Anteriormente a ser professor é-se pessoa. O ensino, porém, está intimamente ligado à sua vida, à sua biografia. Partindo desta perspetiva devemos pensar no professor como um ser com uma individualidade física e psicológica que se liga ao outro e aos outros, inter-relacionando-se e influenciando-se mutuamente, desempenhando um papel-chave na formação das gerações futuras.

Ser professor não é uma mera profissão. É, sem margem de dúvidas, uma vocação. É uma resposta ao pedido dos encarregados de educação e da sociedade para apoiar e orientar a formação dos seus educandos.

Ser Professor é uma tarefa aliciante e ao mesmo tempo comprometedora. O professor ensina e aprende, forma e educa, apoia e comunica. Não basta possuir um certificado ou um diploma. É necessário que assuma, com responsabilidade, o seu papel de educador.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, o professor deve possuir um perfil baseado em quatro grandes dimensões:

- i) Dimensão profissional, social e ética;
- ii) Dimensão do desenvolvimento do Ensino/Aprendizagem;
- iii) Dimensão da participação na escola e do envolvimento na comunidade;
- iv) Dimensão do desenvolvimento profissional.

Muitos são os fatores essenciais na construção de um professor. Entre eles encontram-se a época em que o docente cresceu e ingressou na profissão e os sistemas de valores e as crenças educativas dominantes nessa altura.

De acordo com Nóvoa (1992), o professor é, sem dúvida, um agente do agir e da ação, compreendido como o incitador de um processo em desenvolvimento. O seu trabalho baseia-se na construção de rotinas e práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem.

O professor, também conhecido como mediador ou educador, possui um corpo de conhecimento especializado que adquire através da formação e experiência.

Para além do conhecimento, é importante referir que o professor obedece a um código ético e deontológico, que expressa o compromisso moral inerente à sua profissão.

### **5.1. Princípios da atividade do Professor**

Nos dias de hoje ser professor, vai muito para além das salas de aula. Pode dizer-se que para além de gestor da aula, o professor tem que ser um gestor de relações pessoais e de conflitos, um gestor administrativo, um gestor de tarefas de interação entre os vários elementos da comunidade escolar. O professor vê-se, assim, envolto numa variedade de tarefas às quais tem de ser capaz de dar resposta.

De acordo com Morin (1999), citado por Rico, (2010, p. 29), a função de professor é cada vez mais imprevisível, reflete e é afetada cada vez mais, pela evolução da sociedade.

Acrescidas às tarefas de educar e ensinar, instruir e avaliar, (Alarcão, 1998 *in* Rico, 2010) apresenta uma listagem de outras funções que hoje, o professor tem de realizar, tais como, vigiar e receber os alunos com o apoio da família dentro e fora do período letivo, organizar, adequar e gerir os currículos, recursos educativos e projetos e ainda fazer a orientação social, vocacional e pedagógica dos alunos.

Segundo Sousa (2010, p. 22) “ao professor é pedido que dê resposta às múltiplas tarefas, inerentes à sua função, desenvolvendo-se esta através da comunicação que se estabelece através da ligação entre este, os alunos, pais e comunidade educativa.”

A capacidade profissional do professor tem de ir para além das tarefas didáticas de planear, realizar e avaliar no contexto do processo de ensino - aprendizagem. Na realidade, o professor só poderá responder com eficácia às

múltiplas tarefas para que é solicitado, se compreender e se envolver no contexto global da sua mestria.

Tal como refere Rico (2010, p. 24) “ao professor é pedido demasiado. Além das responsabilidades na área da educação e da formação dos jovens, é-lhe pedido que oriente as crianças e jovens (...) a aprender a gostar “a aprender” com empenho, esforço, rigor e atenção”.

Sousa (2010, p. 22), reitera que “presentemente, exige-se que, além da capacidade de dar cumprimento aos currículos previamente determinados, o professor seja um gestor em situação real, um decisor e um intérprete crítico da sua própria atuação.”

## **5.2. Competência profissional do professor**

Os professores têm um extenso conhecimento acerca dos alunos, dos materiais curriculares, da organização da sala de aula e de abordagens ao ensino. Este conhecimento ajuda-os a estabelecer relações com os alunos, gerir a turma, decidir a melhor forma de ensinar um determinado conteúdo, manter o interesse dos alunos e ensiná-los.

Embora todas as competências pedidas ao professor sejam importantes, a condução do processo de ensino - aprendizagem assume-se como tarefa fundamental.

“fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente. Por isso mesmo são precisos professores. Se a aprendizagem fosse automática, espontânea e passiva, o professor seria desnecessário. Se, para aprender, bastasse proporcionar informação, seria suficiente pôr os livros nas mãos dos alunos ou disponibilizar-lhes hoje tecnologias da informação. Mas é justamente porque aprender é um processo complexo e interactivo que se torna necessário um profissional de ensino – o professor” (Roldão, 1999, p. 114).

Perrenoud (S/d), citado por Sousa, (2010), apresenta as dez famílias de competências, sendo que o autor alerta-nos para o facto de nenhum referencial poder garantir uma representação consensual, completa e estável, pois “todo o referencial

tende a desatualizar-se pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma”(*Ibidem*, p. 23).

As dez famílias de competências dividem-se então em:

1. Organizar e dirigir situações de Aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

Concluindo, sabe-se que o exercício competente da função de professor exige todo um conjunto de requisitos, que vão desde o possuir conhecimento especializado, capacidade de o transmitir e, ainda, saber lidar com uma diversidade de situações complexas, nomeadamente na sala de aula.

## 6. Da Educação Pré-Escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico

“A transição entre ciclos de ensino é hoje reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos.”

Fernandes (2000, p. 142).

Seguindo uma perspetiva de formação ao longo da vida, a continuidade educativa vai ser sempre um ponto fulcral no papel do educador e professor, e na educação da criança.

A transição entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB deve caracterizar-se como sendo um procedimento tranquilo, desta forma é necessário que as instituições de ensino ofereçam ambientes de tal forma estimulantes, capazes de desenvolver aprendizagens e experiências significativas tanto do grupo como da criança enquanto ser individual (Sim-Sim, 2010).

Todas as aprendizagens que o indivíduo desenvolve nos primeiros anos de vida, devem visar uma perspetiva de continuidade, ou seja, não se tratam de aprendizagens que ficam encerradas em cada etapa da vida da criança, mas que se vão complementando com as competências adquiridas ao longo do tempo (Carvalho, 2010).

Homem (2002), citado por Carvalho, (2010, p.81) refere que “o sucesso da Educação Pré-Escolar depende muito (...) do modo como for continuada no nível seguinte”, defende ainda que um dos fatores de sucesso para o processo educativo é a sequencialidade entre ciclos.

O conceito de Articulação Curricular está presente na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, no seu ponto nº 5, onde é referido que a Articulação entre Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico, para ser assegurada, deve proporcionar um processo educativo sequencial e progressivo.

“Aos educadores e professores do 1º ciclo compete ter uma atitude proactiva na procura desta continuidade/sequencialidade, (...) criando condições para uma

articulação co-construída escutando os pais, os profissionais, as crianças e as suas perspetivas” (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007). Ou seja, trata-se de um trabalho conjunto, onde é considerada a opinião de todos os intervenientes educativos, perspetivando o sucesso da criança na integração da escolaridade obrigatória.

De acordo com Gabriela Portugal (S/d), citada por Serra, (2004, p. 12) a articulação curricular é um “conjunto de atividades promovidas pela escola visando facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB”. Desta forma, a promoção de experiências significativas capazes de enriquecer a relação de toda a comunidade educativa é uma responsabilidade das instituições escolares. Esta visão vai culminar num desenvolvimento saudável para a criança, potenciando assim a sua motivação e a capacidade de aprendizagens, bem como, contribuir para o seu conseqüente desenvolvimento.

O sistema escolar português encontra-se “verticalizado por níveis, ciclos, agrupamentos ou áreas e anos” (Carvalho, 2010, p. 58). Apesar desta “divisão”, o educador e professor deve encontrar meios a fim de adequar e facilitar o processo de transição entre os diferentes ciclos, partindo dos conhecimentos e experiências já adquiridas pela criança, promovendo a construção e o planeamento conjunto das atividades.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) também fazem referência aos conceitos de continuidade e articulação educativa. Tal 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” (1997, p. 28). É igualmente tarefa do educador “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (*Ibidem*).

No momento de transição, a criança, está inserida em vários núcleos: na família, no JI e na escola, devendo estes trabalhar associadamente, auxiliando a criança. Nabuco (1992) dá importância às relações familiares na tarefa educativa, alertando que os pais devem estar “envolvidos nas tarefas educativas especialmente em períodos de transição, pois talvez sejam eles os que estão na posição mais favorável para oferecer a desejada continuidade” (p. 87).

A Educação Pré-escolar deve garantir que a criança adquira determinadas competências, que a levarão a efetuar uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, como a autoconfiança, o autocontrolo, bem como, competências a nível social e de cidadania (Vasconcelos, 2007). Assim a criança conseguirá adquirir comportamentos e assimilar regras, consideradas adequadas nesse novo contexto.

Relativamente à minha prática pedagógica, em contexto de educação pré-escolar, a continuidade e a articulação educativa asseguravam-se através das práticas das educadoras e do professor do 1.º CEB. Ao longo do primeiro período do ano letivo, os alunos do 1.º ano realizavam visitas ao JI, nomeadamente às sextas-feiras à tarde, para reverem e usufruírem do espaço e para poderem brincar com os colegas do JI, com os quais conviveram nos anos anteriores das suas vidas. Tinham ainda a oportunidade de dialogar com os mais novos sobre o que faziam na sua sala de 1.º CEB. No entanto, no terceiro período, eram as crianças do JI que visitavam, também às sextas-feiras à tarde, a sala do 1.º ano, para conhecerem a realidade do 1.º CEB e para realizarem atividades com os alunos do 1.º ano.

Conforme o mencionado, a articulação curricular pressupõe, por parte dos docentes, o conhecimento dos ciclos anteriores e seguintes, de forma a poder gerir um currículo de tal forma flexível que seja capaz de valorizar as competências já adquiridas pela criança, como também prepará-la para o desenvolvimento das competências futuras.

Num estudo efetuado por Lima (2001), citado por Carvalho (2010), compreendem-se três níveis de articulação que definem o empenho dos docentes, sendo eles: 1. articulação curricular ativa; 2. articulação curricular reservada; e 3. articulação curricular passiva. Caracterizam-se, então, desde o total empenhamento dos docentes (ativa), até à total desresponsabilização dos mesmos no que diz respeito à articulação curricular (passiva).

Por sua vez, Serra (2004), citado por Carvalho (2010), considera dois níveis de articulação: a não articulação, quando é desconsiderado o contacto entre os docentes ou entre crianças dos dois níveis; e a articulação curricular espontânea, quando a articulação ocorre de forma incipiente e não intencional.

Em relação ao que foi vivenciado nas práticas educativas, no que diz respeito à educação pré-escolar, é evidente que era feita uma articulação curricular ativa, pois

os docentes davam-lhes bastante importância. Quanto à experiência vivida em contexto de 1.º CEB, durante as práticas educativas, pode afirmar-se que se tratava de uma articulação curricular reservada. A professora cooperante assumia a importância da articulação, mas devido a estar com uma turma do 3.º ano que não transitava para um novo ciclo, esta não era tão visível. Ainda assim, houve conhecimento de que no início do ano letivo os alunos do 1.º ano mantinham contacto com o JI e que no final do ano as crianças do JI visitavam as instalações da escola do 1.º CEB. Tal acontecia com os alunos do 4.º ano que faziam visitas às instalações da escola de 2.º ciclo.

No Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto, estão presentes os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB. Relativamente à Educação Pré-Escolar, o educador de infância cria e desenvolve o seu currículo, planificando, organizando e avaliando o seu ambiente educativo, bem como as experiências significativas que realiza, visando a construção de aprendizagens integradas. Já no que diz respeito ao 1º ciclo do Ensino Básico, o docente deve desenvolver um currículo que se integre num contexto de escola inclusiva, e que englobe os diversos conhecimentos das várias áreas científicas de ensino, fulcrais para a consolidação de competências e aprendizagem dos alunos.

De forma a promover uma articulação curricular melhorada, Aniceto (2010) apresenta algumas estratégias facilitadoras, entre o Pré-Escolar e o 1º CEB, como por exemplo: os momentos de diálogo e interação entre todos os intervenientes do processo educativo; a elaboração de alguns documentos que ao incluírem informação sobre o percurso da criança, vai facilitar a transição, acompanhando-a e reconhecendo a criança como ser individual; comunicação e maior envolvimento entre a família e o jardim de infância e a escola; visitas às instituições educativas de forma a desenvolver na criança uma sensação de inclusão e familiarização com o meio, o que facilitará a sua posterior transição; desenvolvimento de experiências e projetos em conjunto ao longo do ano letivo; formação de grupos heterogéneos, em atividades extracurriculares de forma a promover o enriquecimento cultural e artístico; reflexões sobre as orientações curriculares nos dois níveis de ensino (p. 91).

Algumas das estratégias apresentadas já são realizadas. Pela experiência das práticas educativas, estratégias como a elaboração de documentos que informem do

percurso da criança, as visitas às instituições educativas, atividades em conjunto durante o ano letivo, projetos comuns, já são considerados pelos/as educadores/as e professores/as visando a melhor adaptação das crianças para a nova etapa.

Segundo Castro e Rangel (2004), citados por Aniceto, (2010), uma forma eficaz de aproximar os dois níveis de ensino, garantindo as características e a especificidade de cada um é a “abordagem de projeto”. Através do estágio curricular, em ambos os contextos, houve a oportunidade de conhecer e trabalhar esta abordagem. Foram desenvolvidos projetos pedagógicos pelo grupo de crianças e pela turma e, posteriormente foram apresentados à restante comunidade educativa.

Sintetizando, a articulação curricular é essencial. Além de favorecer a sequencialidade das aprendizagens realizadas pelos alunos, possibilita ao docente uma perspetiva de formação ao longo da vida, levando-o a encarar o percurso formativo de cada aluno como um processo contínuo.



## Considerações Finais

Terminada esta fase, é tempo de refletir.

A reflexão foi sem dúvida um elemento primordial durante toda a prática educativa e respetivo processo formativo.

Este relatório permitiu consolidar, de forma consistente, todos os conhecimentos adquiridos ao longo de todo o percurso académico.

Ao longo do processo de estágio, considero que o trabalho desenvolvido foi conseguido da forma pretendida, de acordo com as condições de que dispúnhamos, contando sempre com a colaboração e orientação quer da Educadora Cooperante, quer da Professora titular da turma do 1º CEB.

Concordando com Saracho (2010, p. 943), que diz que “a prática pedagógica durante o estágio é o teste decisivo dos candidatos a professores”, foi no decorrer dos estágios, em ambos os contextos, que se salientaram, tanto as potencialidades, como as limitações pessoais e ao mesmo tempo se adquiriram informações e exemplos que se pretendem utilizar, ou não, futuramente enquanto profissional de educação.

Ao longo de toda a ação pedagógica, houve o cuidado de planear as atividades para que houvesse um fio condutor, entre a realizada anteriormente e a que se iria realizar numa fase posterior. Deste modo, a interdisciplinaridade esteve presente enquanto ferramenta pedagógica, a fim de desenvolver atividades ligadas entre si. Desta forma e como está patente nos projetos pedagógicos desenvolvidos, em ambos os contextos, conseguiu-se fortalecer nos alunos competências elementares como a participação, a criatividade, a expressividade e a partilha de conhecimentos, de experiências, de ideias e opiniões. Sabe-se que a implementação de projetos centrados em problemas promove também o trabalho autónomo e de pesquisa, motivando as crianças e contribuindo para o sucesso educativo.

Durante a formação inicial, foi possível compreender a importância de conhecer e ouvir cada criança, para que seja possível apoiá-la nas suas dificuldades e motivá-la a novas aprendizagens. Ao encontro com esta linha de pensamento, a componente investigativa realizada, neste caso a *Abordagem de Mosaico*, veio sublinhar a importância do/a educador/a ou professor/a ser, também, um constante

investigador (Esteves, 2002). Relativamente a esta investigação, importa referir que a opinião da criança é indispensável para as tomadas de decisão, mantendo uma participação ativa no processo de aprendizagem.

Enquanto grupo pedagógico, uma das metas a atingir foi a de oferecer, às crianças e alunos, atividades ativas, significativas, diversificadas e socializadoras, de forma a garantir efetivamente o sucesso escolar.

Assim, as aprendizagens ativas pretendem que os alunos vivam situações estimulantes de trabalho escolar que vão da atividade física, manipulação dos objetos, à descoberta de novos saberes. Ao longo da prática pedagógica propuseram-se inúmeros desafios e pesquisas e criou-se espaço para que houvesse envolvimento na procura e na partilha de conhecimentos adquiridos.

As aprendizagens significativas estão intimamente relacionadas com as vivências dos alunos, dentro e fora da sala de aula. Ao longo dos estágios tentámos ter em consideração tanto as vivências dos alunos, bem como os seus interesses e necessidades.

Relativamente às aprendizagens, em contexto de 1.º CEB, foi visível a vantagem do uso de recursos variados, sendo importante alterar os materiais, as técnicas e processos de desenvolvimento de uma temática, de forma a motivar os alunos para novas aprendizagens.

As aprendizagens socializadoras possibilitam a formação moral e crítica. O relacionamento escolar permite trocas culturais, partilha de informação e conseqüente interajuda nas atividades, trabalhando assim a autonomia e a solidariedade.

A conclusão deste relatório marca um momento de transição, a nível pessoal. O término da fase académica abre portas à fase profissional, deixando fincada a ideia de que, enquanto profissional da educação, a formação não é finita, mas contínua.

Finalizando esta reflexão, resultante do percurso de aprendizagem, é de notar que a área da educação é cada vez mais desafiante. Ser professor/educador não é apenas promover aprendizagens, é também aprender com as próprias crianças.

Ser professor/educador é continuar a Aprender, para cada vez mais o Ser!

## **Bibliografia**

Acuse, J. (2012) *A escola onde se aprende*. Lisboa: Editora Princípa.

Aniceto, J. (2010). *Articulação curricular pré-escolar/1.º Ciclo do ensino básico: práticas colaborativas*. Dissertação de mestrado apresentada aos Departamentos de Didática e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Acedido em 23 de março de 2016, em:  
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1428/1/2010001099.pdf>

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.

Cardona, M. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. Cadernos de Educação de Infância, 24. Lisboa: APEI.

Cardoso, J. (2013). *O Professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

Carvalho, A. (2010). *Articulação curricular pré-escolar / 1º ciclo do ensino básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de mestrado apresentada aos Departamentos de Didática e Tecnologia Educativa e de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro. Acedido em 23 de março de 2016, em:  
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4017/1/4725.pdf>.

Christensen, P. & Prout, A. (2002). *Working with ethical symmetry in social research with children*. Childhood.

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.

Demo, P. (1996) *Educar pela pesquisa*. Campinas/SP: Ed. Autores Associados.

Durkheim, E. (1978). *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramento [Rio de Janeiro]. Fundação Nacional de Material Escolar.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. 1.<sup>a</sup> Edição. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.

Falardeau, G. (1999). *As crianças hiperactivas*. (Trad. Renato Casquilho). Edições CETOP.

Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34<sup>o</sup>ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra.

Hohmann, M., Weikart, D. & Banet, B. (1995). *A Criança em acção*. 4.<sup>a</sup> edição. (Trad. Macedo, R., Brito, R.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1979).

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. 2.<sup>a</sup> edição. (Trad. Neto, L., Marujo, H.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).

Katz, L., & Chard, S. (1997). *Abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. G. & Chard, S. C. (2009). *A abordagem por projectos na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kilpatrick, W.H (1971). *Educação para uma civilização em mudança*. 9.ª edição. São Paulo: Edições Melhoramentos.

Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez Editora.

Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, (coord.), Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. (pp.109-138). Coleção Infância, n.º1. 4.ª edição. Porto: Porto Editora.

Malavasi, L. & Zoccatelli, B. (2013). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Lisboa: APEI.

Mateus, M.N. E. (1995). *Área-escola, educação ambiental e pedagógicas inovadoras*. Tese de Mestrado em Extensão e Desenvolvimento Rural: Vila Real: UTAD.

Medeiros, M. A. (s/d). *As três faces da Pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mendonça, M., (2002) *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Edições ASA.

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

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

Nabuco, M. (1992). Transição de pré-escolar para o ensino básico. *Inovação*, 5, 81-93. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Niza, S. (2013). O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna portuguesa. In: J. Oliveira-Formosinho (coord.), Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis*

*de participação*. (pp.141-159). Coleção Infância, n.º1. 4.<sup>a</sup> edição. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro. In: J. Oliveira-Formosinho, T.M. Kishimoto, & M.A. Pinazza, Pedagogia(s) da Infância: *Reconstruindo uma práxis de participação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011a). O espaço na pedagogia-em-participação. In: J. Oliveira, Formosinho (org.), Formosinho, J., Andrade, F. (2011a) *O espaço e o tempo na pedagogia-em Participação*. (pp.11-69). Coleção Infância, n.º16. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011b). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In: J. Oliveira-Formosinho (org.), Formosinho, J., Gambôa, R. (org.), Costa, H. (2011b). *O trabalho de projeto em pedagogia-em-participação*. (pp.49-76). Coleção Infância, n.º17. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Costa, H. (2011b). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In: J. Oliveira-Formosinho (org.), Formosinho, J., Gambôa, R. (org.), Costa, H. (2011b). *O trabalho de projeto em pedagogia-em-participação*. (pp.85-123). Coleção Infância, n.º17. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2012). *Pedagogia em creche: espaços, tempos, projetos*. Coleção Infância, nº 18. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In: J. Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma praxis de participação*. (pp.61-101). 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (Coord), Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância- construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância, n.º 1. 4.ª Edição. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (1990). *Planificação didática: uma abordagem prática*. Braga: Instituto de Educação.

Planchard, E. (1979). *Introdução à pedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.

Planchard, E. (1982). *A Pedagogia contemporânea*. 8.ª Edição. Coimbra: Coimbra Editora.

Rebelo, M<sup>a</sup>. (2011). *Concepções e práticas de professores de 2º e 3º ciclo do ensino básico face à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa. Portugal.

Rico, A. (2010). *Perfil do professor - A (in)sustentável diferença de ser professor, hoje*. Tese de Mestrado. Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal.

Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto: Porto Editora.

Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.

Saracho, O. (2010). Preparação dos educadores de infância para os modelos de Educação de Infância nos Estados Unidos. In Spodek, B. (org.), *Manual de*

*investigação em educação de infância*. 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10.<sup>a</sup> ed. rev. Coleção Educação Contemporânea. Campinas, SP, Brasil. Autores Associados.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, L. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Tese de Doutoramento apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica*. Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa.

Sobrinho, R. (2008). *Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios* [versão eletrónica]. E-cadernos ces. Acedido em: 23, abril, 2016, em <http://eces.revues.org/1382>

Sousa, J. (2010). *Supervisão pedagógica: O papel do orientador/o papel do estagiário-revisão bibliográfica*. Dissertação de Mestrado. Vila Real. Universidade de Trás - os - Montes e Alto Douro. Portugal.

Vasconcelos, T. (2007). *Transição jardim de infância 1º Ciclo – um campo de possibilidades*. (pp.44-46). *Cadernos de Educação de Infância*, 81. Lisboa: APEI.

Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. DGIDC

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

**Legislação consultada:**

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do currículo na educação Pré escolar - Contributos para a sua Operacionalização*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcções Regionais de Educação e Inspeção-Geral de Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 147/97, n.º2 do artigo 25º, de 11 de Junho de 1997. [versão eletrónica] Diário da República. Acedido em: 12, maio, 2016, em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/28282834.pdf>

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº 50/2005, de 9 de Novembro de 2005 - *Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico*. Diário da República. Lisboa.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (*Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*). Diário da República nº 34/97 - I Série A. Diário da República 2ª Série, Nº 113. Lisboa.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro n.º 237, Série I, (*Lei de Bases do Sistema Educativo*). Ministério da Educação. Lisboa.



## **Anexos**



## **Anexo n.º 1: Canção “Sou astronauta”**

### **Refrão:**

**Sou astronauta,  
vivo no espaço  
O chão da Lua  
é o meu terraço.  
Tenho uma nave  
supersónica, espacial.  
Vou da Terra ao Espaço  
Numa linha vertical.**

Este fato que uso  
serve para me proteger  
Sem ele no Espaço  
não podia viver.  
Olha só como é  
andar de pernas para o ar  
Aqui no Espaço,  
estamos sempre a flutuar.

### **Refrão**

O melhor de ser astronauta  
é poder contemplar a Terra  
É uma bola de sabão,  
harmoniosa e sem guerra

### **Refrão 2X**

Fonte: Sou astronauta - Sónia e as profissões

## Anexo n.º 2: Panfleto do Programa “5 ao Dia”.

### Programa 5 ao Dia

O que é o Programa 5 ao Dia?

O Programa 5 ao dia existe para lembrar da importância do consumo de pelo menos 5 porções de frutas e hortícolas por dia. O nosso objectivo é que, ao comerem mais frutas e hortícolas, cresças com mais ENERGIA e com mais saúde!

Quem são os destinatários?

O Programa 5 ao Dia é dirigido a crianças dos 7 aos 12 anos, correspondente aos 1º e 2º ciclos.

Quem é o responsável pelo Programa 5 ao Dia ?

Em Coimbra, o programa 5 ao Dia foi abraçado pelo Mercado Abastecedor da Região de Coimbra (MAC) que lançou em conjunto com a Administração Regional de Saúde (ARSA) e com a Direcção Regional de Educação do Alentejo (DREALE) este programa na nossa região! Em Portugal, o responsável pelo Programa 5 ao Dia é o Mercado Abastecedor da Região de Lisboa (MARL) que, empenhado em assumir uma atitude de Responsabilidade Social Corporativa deu voz a esta iniciativa.

O que é que vais aprender com a visita da tua Escola ao MAC?


No final da tua visita ao Mercado Abastecedor da Região de Coimbra, vais ficar a conhecer o local onde é realizado o comércio por grosso destes produtos e as condições higio-sanitárias do Mercado, numa altura em que cada vez mais, a segurança alimentar é um tema de destaque para a nossa saúde. Também vais ficar a conhecer ainda melhor todos os frutos e hortícolas!

### Como podes cumprir o teu Programa 5 ao Dia?

É muito fácil. Para cumprires o Programa 5 ao Dia todos os dias, só precisas de incluir frutas e vegetais em cada uma das tuas refeições! E na roda dos alimentos, podes ver que porções dos outros alimentos deves consumir por dia! Não te deves esquecer de nenhum!

Vamos experimentar?

<b>Pequeno-almoço</b>	1 peça de fruta ou um sumo de fruta natural sem açúcar
<b>Lanche da manhã</b>	1 peça de fruta ou uma cenoura crua descascada
<b>Almoço</b>	1º prato: 1 sopa de legumes
	2º prato: acompanhado de salada ou legumes cozidos
	Sobremesa: 1 peça de fruta
<b>Lanche da tarde</b>	1 peça de fruta ou 1 sumo de fruta natural sem açúcar
<b>Jantar</b>	1º prato: 1 sopa de legumes
	2º prato: acompanhado de salada ou legumes cozidos
	Sobremesa: 1 salada de fruta



Cereais e derivados, tubérculos	4 a 11 porções
Hortícolas	3 a 5 porções
Fruta	3 a 5 porções
Lacteínios	2 a 3 porções
Carnes, pescado e ovos	1,5 a 4,5 porções
Leguminosas	1 a 2 porções
Grãos e óleos	1 a 3 porções

Panfleto elaborado e distribuído pelo grupo dinamizador do Programa “5 ao Dia”, do Mercado Abastecedor de Coimbra.

## **Apêndices**



**Apêndice n.º1 – Quadro relativo às Áreas da Sala Azul e a sua pertinência.**  
**Quadro VIII – Áreas da Sala Azul.**

<b>Áreas da Sala Azul</b>	<b>Pertinência</b>
<b>Área da conversa</b>	Local de reunião, onde se planifica com o grupo e se desenvolvem “as rotinas”; preenchem-se os quadros de gestão do tempo, de tarefas, e outros; local onde se avaliam as atividades e apresentam projetos, partilham-se vivências, contam-se histórias, cantasse e realizam-se alguns jogos de grupo. Não é um espaço exclusivo da conversa, visto ser também utilizado para os jogos de construção.
<b>Área de jogos e construções</b>	A criança experimenta construções a 3 dimensões; faz atividades de iniciação à matemática que implicam comparações e seriações, sequências, alternâncias, tamanho, peso, forma, cor; faz atividades de experimentação de noções espaciais como puzzles, construções, pistas de carros. É um local amplo que pode ser utilizado por 6 crianças.
<b>Área da Biblioteca</b>	Esta área estimula o interesse pela leitura e pela escrita. Aqui a criança manuseia livros, inventa histórias, “lê” histórias, conta histórias, investiga ficheiros de imagens, enciclopédias, revistas e fotografias. É um local iluminado que pretende ser sossegado e por isso apenas pode ser utilizado por 4 crianças de cada vez.
<b>Área da Casinha das bonecas</b>	As crianças podem fazer dramatizações, fantoches, histórias, brincadeiras de imitação dos modelos familiares. É a área mais escolhida e por isso tem que haver bastante rotatividade. As crianças têm a noção de que é preciso negociar e ceder porque o espaço tem que ser partilhado por todos. É utilizado por 5 crianças de cada vez.
<b>Jogos de mesa</b>	Nesta área a criança desenvolve jogos mais calmos e de raciocínio matemático tais como: puzzles, jogos de associação, lotos, etc. Aqui, apesar de não existir um número limite costumam estar 6 crianças.
<b>Área dos computadores</b>	A criança escreve, desenha e joga jogos didáticos adequados ao seu desenvolvimento promovendo as competências ao nível da expressão plástica, expressão musical, na abordagem ao código escrito e na matemática.
<b>Área da Expressão Plástica</b>	Nesta área a criança tem à sua disposição um grande cavalete de pintura, tintas, pinceis, aventais, canetas de feltro, lápis de cor e de cera, e um rolo de papel onde poderá dar azo à sua criatividade explorando várias técnicas de pintura. Pode ser utilizado por duas crianças de cada vez.

**Apêndice n.º 2- Fotografias do livro “O Segredo do Sol e da Lua”, construído no JI.**



**Figura 10 - Fotografia da capa do livro "O segredo do Sol e da Lua".**



**Figura 11 - Páginas do livro "O segredo do Sol e da Lua"**

**Apêndice n.º 3- Atividade “O que eu já sei sobre foguetões”**

O que eu já sei  
sobre foguetões...



---

#### Apêndice n.º 4- Construção do fato de astronauta



Figura 12 - Construção do fato de astronauta.



Figura 13 - Decoração do fato de astronauta.

**Apêndice n.º 5- Construção do painel para a "Área do Espaço"**



**Figura 14 - Pintura com as mãos do Painel para a "Área do Espaço".**



**Figura 15 - Painel da "Área do Espaço".**

Apêndice n.º 6- Planificação em teia do Projeto “Área do Espaço”

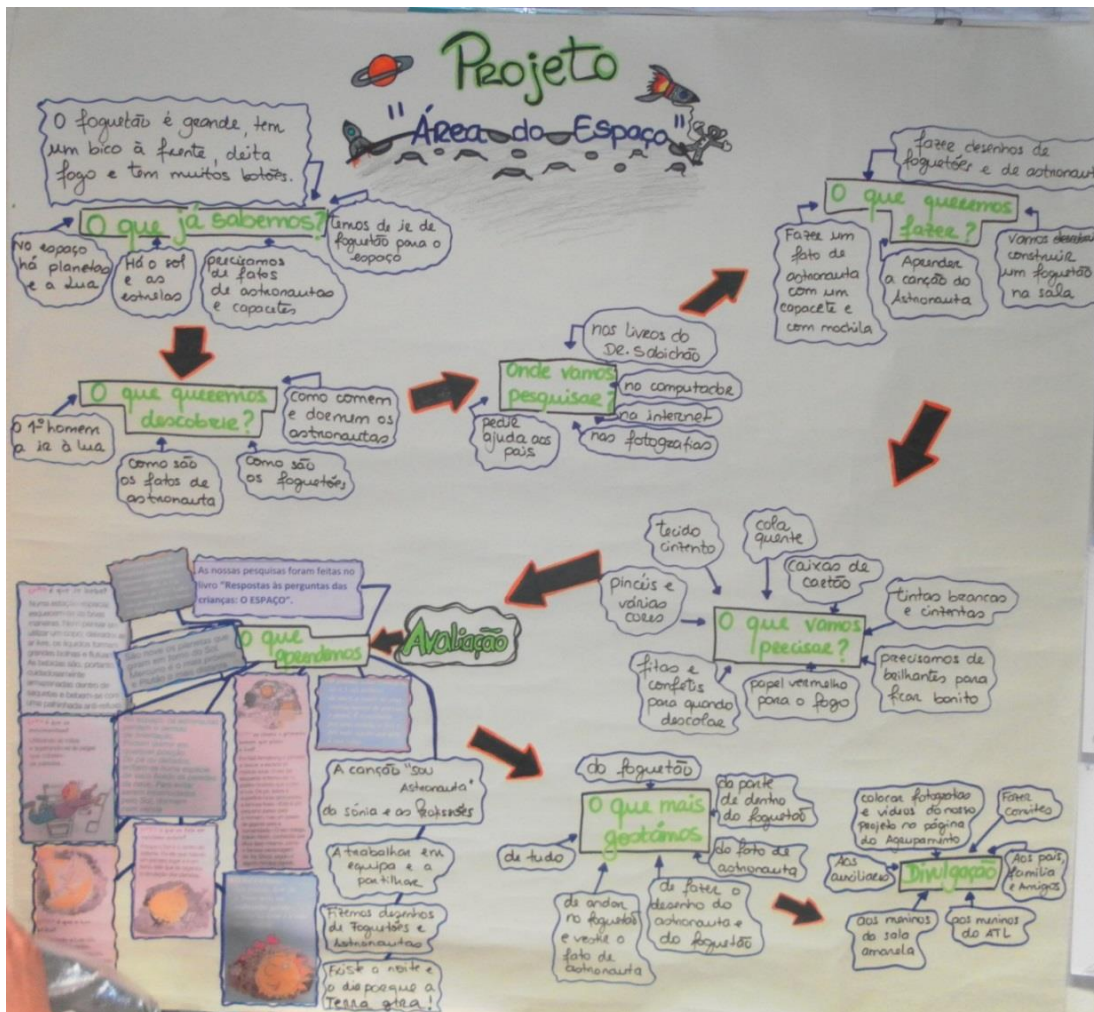


Figura 16 - Fotografia da planificação em Teia - "Área do Espaço".

## Apêndice n.º 7- Divulgação do Projeto “A Área do Espaço”



Figura 17 - Elaboração dos convites para a divulgação do projeto "Área do Espaço".

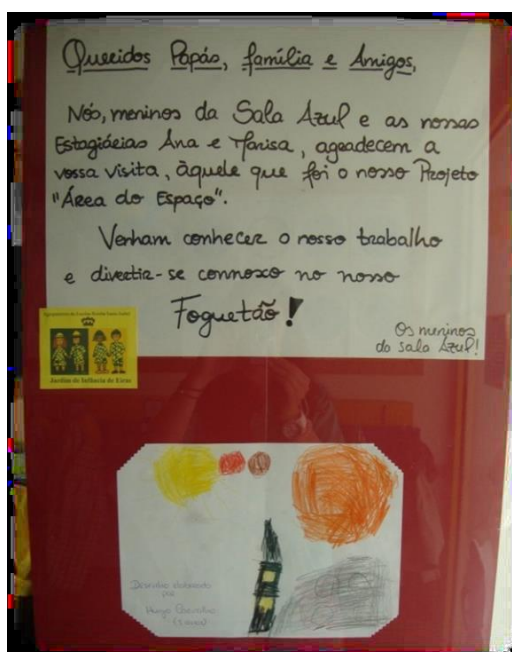


Figura 18 - Cartaz/convite para os encarregados de educação visitarem a "Área do Espaço".

## Apêndice n.º 8 – Inauguração da “Área do Espaço”



Figura 19 - Inauguração da "Área do Espaço".



Figura 20 - Exploração da "Área do Espaço".

**Apêndice n.º 9 – Apresentação do projeto a “Área do Espaço” à Sala Amarela**



**Figura 21 - Apresentação do projeto "Área do Espaço" à Sala Amarela.**



**Figura 22 - Exploração da "Área do Espaço" pelas crianças da Sala Amarela.**

## **Apêndice n.º 10 - Reflexão: O que fizemos e aprendemos durante este ano sobre o Sol?**

No decorrer da conversa, esta questão foi colocada às crianças, e fez referência ao sol, uma vez que toda a prática educativa realizada, partiu do Projeto Curricular de Grupo que teve como tema “Sol uma energia que não acaba”.

- “A energia serve para dar luz, calor, e também para os carros andarem.”
- Há várias energias “elétrica, do vento, da água e nós também temos energia.”
- “Há carros a gás, a gasóleo e a gasolina” e a eletricidade.
- “O nosso jardim tem muito sol.”
- “A energia do sol é grátis porque é de toda a gente.”
- “A energia do sol e da água não polui.”
- “Aprendemos a poesia do Sol e a história do “Max na cidade triste”.”
- “Sabemos os planetas do sistema solar, aprendemos a canção dos planetas.”
- “Durante os tremores de Terra devemos ir para debaixo da mesa para proteger a cabeça.”
- “Vimos no globo onde é o nosso País.”
- “ Fizemos os fatos de carnaval, eram o planeta Terra, a Lua, as estrelas e o Sol.”
- “Para o dia do pai fizemos uma estrela e para o dia da mãe fizemos um sol.”
- “Quando não havia mapas usava-se as estrelas e as constelações.”
- “ Fizemos um forno solar.”
- “Aprendemos os cuidados a ter com o sol, o sol é perigoso das 11h às 17h.”
- “Conhecemos a história do “Segredo do Sol e da Lua” e vocês fizeram um livro maior.”
- “Conhecemos a história “Dia e noite” e fizemos uma experiência sobre o dia e a noite e aprendemos que o sol é muito quente e que a Terra gira.”
- “ Fizemos o jogo do Espaço.”
- “ Fizemos um fato de astronauta e um capacete e vamos fazer um foguetão.”
- “E ainda vamos fazer um teatro sobre a história “Diogo e Olívia”.”

**Apêndice n.º 11 – Produto Final: Projeto “Área do Espaço”**



**Figura 23 - Foguetão - "Área do Espaço".**



**Figura 24 - Produto final do projeto "Área do Espaço".**

**Apêndice n.º 12 - Fotografias das atividades realizadas no âmbito do Programa "5 ao Dia"**



**Figura 25 - Sementeira de grãos e feijões - Programa "5 ao dia".**



**Figura 26 - Atividade de Expressão Plástica sobre o programa "5 ao dia".**

**Apêndice n.º 13 – Festa do Agrupamento de Escolas – Atividades**



**Figura 27 - Jogo do Espaço construído pelo JI.**



**Figura 28 - Crianças do JI a brincar ao Jogo do Espaço.**

## Apêndice n.º 14 – Atividades de Integração – Planificações das atividades

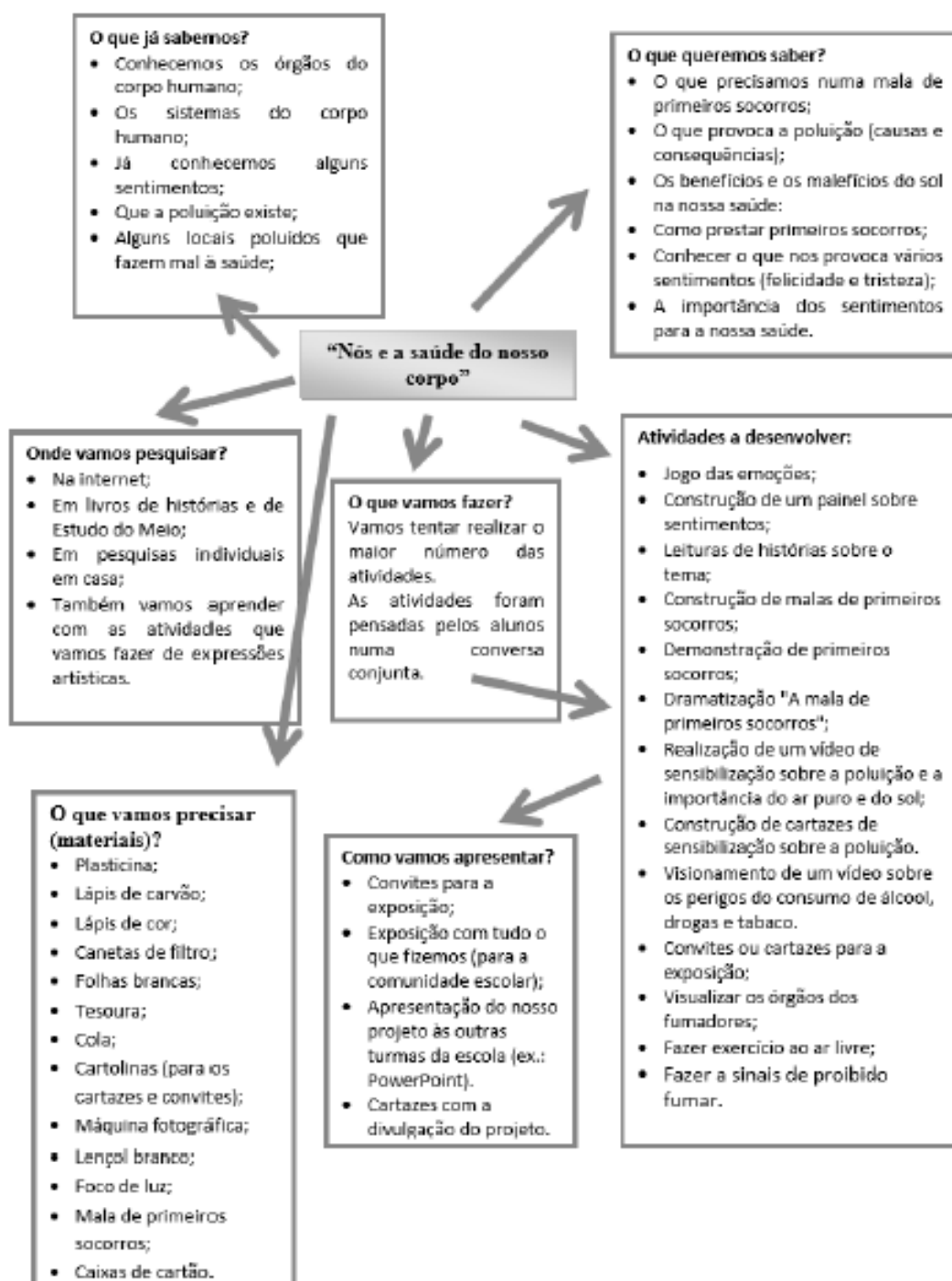
Planificação (10 de novembro)					
<b>EB1</b>					
Estagiárias: Ana Silva; Fabiana Santos; Marisa Mendes.					
Turma: 3.º ano					
<b>Atividade de Educação e Expressão artística: Teatro de sombras da Lenda de São Martinho.</b>					

Área a trabalhar	Blocos	Conteúdos/objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Avaliação
Expressão e educação dramática / Expressão e educação musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogos de exploração;</li> <li>Experimentação, desenvolvimento e criação musical;</li> </ul>	<p><b>Voz-</b> Experimentar sons variados; Reproduzir sons do ambiente.</p> <p><b>Linguagem verbal-</b> dizer um texto: lendo ou recitando.</p> <p><b>Linguagem verbal e gestual-</b> Improvisar gestos e movimentos, construindo sequencias de ações, a partir de personagens e elementos.</p> <p><b>Expressão e Criação Musical-</b> utilizar ambientes sonoros em dramatizações.</p>	<p>É distribuído um texto da dramatização da Lenda de São Martinho a cada dois alunos. Partilhando o texto é realizada a leitura. São identificadas as personagens e quais os elementos presentes no texto e necessários para a dramatização.</p> <p>Seguidamente a turma será dividida em dois grupos de forma aleatória.</p> <p>Cada grupo deverá explorar e trabalhar o texto que irá apresentar, no dia seguinte, ao outro grupo de forma criativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto da dramatização da Lenda de São Martinho;</li> <li>Lençol branco;</li> <li>Foco de luz (candeeiro);</li> <li>Elementos identificadores do personagem (ex: casaco, espada).</li> </ul>	<p>Avaliação em grande grupo no final da apresentação de dramatização.</p>

Planificação (12 de novembro)					
<b>EB1</b>					
Estagiárias: Ana Silva; Fabiana Santos; Marisa Mendes.					
Turma: 3.º ano					
<b>Atividade de Educação e Expressão artística: Construção de um aquário (comemoração do Dia Nacional do Mar).</b>					

Área a trabalhar	Blocos	Conteúdos/objetivos	Descrição da atividade	Materiais	Avaliação
Expressão e educação plástica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Descoberta e organização progressiva de superfícies;</li> <li>Exploração de técnicas diversas de expressão.</li> </ul>	<p><b>Desenho:</b> <b>Atividades gráficas sugeridas</b> – desenhar sobre determinado assunto; ilustrar de forma pessoal.</p> <p><b>Pintura:</b> <b>Atividades de pintura livre</b>... pintar com materiais escolhidos pelos alunos.</p> <p><b>Recorte e colagem:</b> Fazer composições colando os elementos pintados e recortados.</p>	<p>Com esta atividade pretende-se dar a conhecer aos alunos a importância do mar e o dia em que se comemora o Dia Nacional do Mar.</p> <p>Inicialmente, irá realizar-se uma conversa entre todos sobre a importância e sobre o que existe no mar.</p> <p>Todas as ideias, sobre o que existe no mar, são escritas no quadro e cada aluno fica encarregue de desenhar, pintar e recortar um desses elementos.</p> <p>Conforme os alunos vão acabando o seu elemento marinho, o que se segue é a colagem desses elementos na caixa transparente (aquário), de forma a conseguirmos obter uma construção representativa do mar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caixa transparente;</li> <li>Areia;</li> <li>Folhas de papel branco;</li> <li>Lápis de cor;</li> <li>Canetas de filtro;</li> <li>Lápis de cera;</li> <li>Tesoura;</li> <li>Cola.</li> </ul>	<p>Avaliação em grande grupo no final da construção do aquário.</p>

## Apêndice n.º 15 – Planificação em Teia do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”



### Apêndice n.º 16 – Calendarização das atividades do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”

Tópico	Data	Atividade	Objetivos	Recursos humanos e materiais	Resultados
Nós	17-11-2014	Diálogo sobre situações agradáveis e desagradáveis	Perceber que o nosso corpo recebe informações e dá respostas. Relatar experiências pessoais.	Alunos e estagiárias. Materiais: Manual e livro de fichas de Estudo do Meio.	Troca de opiniões sobre o tema.
	2-12-2014	Emocionómetro	Identificar e expressar sentimentos pessoais (alegria e tristeza)	Alunos e estagiárias. Materiais: Cartolina; Círculos de papel branco; Canetas de feltro; Lápis de carvão; Tesoura; Cola.	Cartaz com os sentimentos dos alunos. Apresentação à turma.
	26-01-2015	“Os meus sentimentos”	Identificar e expressar sentimentos pessoais. Refletir sobre o relacionamento com os outros.	Alunos e estagiárias. Materiais: Ficha de atividade; Lápis de carvão; Canetas de feltro; lápis de cor.	Ficha individual sobre o tema. Apresentação do resultado à turma.
	18-11-2014	Mímica dos sentimentos e emoções	Conhecer, experimentar e expressar livremente os diversos sentimentos e emoções.	Alunos e estagiárias.	Jogo de exploração.
	27-01-2015	Baú dos medos	Refletir, reconhecer e expressar livremente	Alunos e estagiárias.	Baú de cartão com os medos

			os medos de cada um.	Materiais: Caixa de carvão; Tintas de água e pincéis; Folhas de atividade; Esferográfica; Cordão.	de cada criança incluídos.
Saúde do nosso Corpo	19-11-2014	Cartazes sobre a importância do ar puro e do Sol para a saúde.	Reconhecer a importância dos fatores envolvidos. Manifestar a sua importância e os cuidados a ter através da escrita e de imagens.	Alunos e estagiárias. Materiais: Imagens elucidativas sobre o tema; Folha branca; Lápis de carvão; Lápis de cor; Cola.	Apresentação dos cartazes à turma. Exposição na sala.
	23-11-2014	Diálogo sobre álcool, tabaco e outras drogas.	Reconhecer os efeitos/males do álcool, tabaco e outras drogas.	Alunos e estagiárias. Materiais: Manual e Livro de fichas de Estado do Maio.	Ficha de consolidação.
	25-11-2014	Saúde e Alimentação	Adquirir hábitos de alimentação saudável. Visualizar e explorar a roda e a pirâmide dos alimentos.	Alunos e estagiárias. Materiais: Computador; Projetor; Lençol branco; Folha de registo de ideias; Cartolina; Caneta de feltro.	Cartaz sobre a saúde e alimentação, com as ideias que os alunos consideraram mais importantes durante a exploração do site.
	1-12-2014	Mala de primeiros socorros	Reconhecer a importância da mala de primeiros socorros. Conhecer os materiais que a mala de primeiros socorros deve conter e a sua finalidade.	Alunos e estagiárias. Materiais: Cartolina; Folhas brancas para desenhar os materiais; Lápis de carvão; Lápis de cor; Cola; Canetas de feltro.	Cartaz com o desenho de uma mala de primeiros socorros e os materiais que a compõem.
	2-12-2014	Procedimentos	Dialogar e identificar procedimentos básicos (corretos e errados) aquando da prestação de primeiros socorros.	Alunos e estagiárias. Materiais: Cartolina; Pequenos textos sobre procedimentos de primeiros socorros; Cola.	Cartaz informativo sobre os procedimentos corretos e errados aquando da prestação de primeiros socorros.

	12-01-2015	O meu micróbio	Criar algo partindo da sua imaginação.	Alunos e estagiárias. Materiais previamente pensados e trazidos pelos alunos, de casa.	Construções criativas realizadas pelos alunos.
Saúde do nosso corpo	14-01-2015	INEM- Meios de transporte.	Conhecer melhor o INEM. Conhecer os meios de transporte que o INEM possui.	Alunos e estagiárias. Materiais: Cartolina; Folhas brancas; Documento facultado com a apresentação dos meios de transporte; Tesoura; Cola; Lápis de carvão.	Cartaz com os vários meios de transporte do INEM e sua apresentação. Apresentação à turma de todos os meios de transporte.
	21-01-2015	Convites	Divulgar e promover o trabalho/projeto realizado ao longo do mesmo.	Alunos e estagiárias. Materiais: Texto escrito em grupo; Canetas de feltro; Cartolina; Cola.	Convites da exposição para os pais e para as restantes turmas da escola.
	28-01-2015	Palestra e demonstração ligada ao tema do projeto	Rever todos os conteúdos trabalhados. Conhecer alguns métodos de primeiros socorros.	Alunos e estudante de enfermagem. Materiais: Computador; Projetor; PowerPoint.	Apresentação e demonstração de primeiros socorros.
	29-01-2015	Divulgação	Dar a conhecer à comunidade escolar todo o trabalho realizado ao longo do projeto.	Alunos de toda a escola, estagiárias e professores. Materiais: Todo o material realizado pelos alunos do 3.º ano.	Exposição à comunidade escolar.

**Apêndice n.º 17 – Fotografias de Atividades do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”**



**Figura 29 - Atividade - Emocionómetro.**



**Figura 31 - Demonstração de prestação de Primeiros Socorros.**



**Figura 40- Atividade- Báú dos Medos.**



**Figura 32 - Atividade - O meu Micróbio.**

**Apêndice n.º 18 – Divulgação do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo”**



**Figura 33 - Construção da exposição do projeto "Nós e a Saúde do nosso corpo".**



**Figura 34 - Exposição do projeto "Nós e a Saúde do nosso corpo".**



**Figura 35 - Apresentação do projeto "Nós e a Saúde do nosso corpo".**

**Apêndice n.º 19 – Avaliação do Projeto “Nós e a Saúde do nosso corpo” –  
(autoavaliação; heteroavaliação; avaliação do projeto)**

**Autoavaliação dos comportamentos e atitudes**

	SIM	AS VEZES	NAO
Pesquisei e selecionei informação, recorrendo também às novas tecnologias;			
Consultei corretamente manuais e outros documentos;			
Consegui fazer resumos;			
Cuidei a apresentação e conservação dos trabalhos e materiais;			
Soube gerir o meu tempo;			
Realizei trabalho em grupo;			
Fui responsável na realização das minhas tarefas;			
Adquirit novos conhecimentos;			
Estive atento(a);			
Fui autónomo(a);			
Fui organizado(a);			
Fui criativo(a);			
Fui participativo(a);			
Participei com empenho nos diferentes tipos de atividades;			
Falei na minha vez;			
Expus corretamente as minhas ideias;			
Expus as minhas dúvidas;			
Ouvi e respeitei as opiniões dos meus colegas;			
Cooperei com os colegas na elaboração de trabalhos;			
Cooperei com os companheiros nos jogos e exercicios, aplicando e respeitando as regras estabelecidas;			
Respeitei normas e valores dentro e fora da sala de aula;			
Respeitei os meus professores e auxiliares de ação educativa.			

Comportamentos e atitudes durante o Projeto				Fui organizado e responsável		
Satisfaz pouco	Satisfaz	Satisfaz mais	Bom	Poucas vezes	Quase sempre	Sempre

Turma do 3.º ano de escolaridade  
Avaliação do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

A partir do que observaste na exposição responde às seguintes questões:

- Qual a atividade que mais gostaste?

\_\_\_\_\_

- Qual a atividade que menos gostaste?

\_\_\_\_\_

- Que outras atividades achas que poderiam ter sido realizadas?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Obrigada pela tua visita!**

Projeto realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB da Escola Superior de Educação de Coimbra.

As estagiárias: Ana Silva; Fabiana Santos e Marisa Mendes.

**Avaliação do projeto “Nós e a saúde do nosso corpo”**

- Gostaste de realizar este projeto? O que aprendeste?

---

---

---

- Qual a atividade que mais gostaste? E a que menos gostaste?

---

---

---

- Que atividades achas que poderíamos ter realizado neste projeto?

---

---

---

---

- Que outro tema de projeto gostarias de ter trabalhado?

---

---

**Obrigada pela tua participação!**

Projeto realizado no âmbito do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB da Escola Superior de Educação de Coimbra.

As estagiárias: Ana Silva; Fabiana Santos e Marisa Mendes.

## Apêndice n.º 20 – Resultados da Avaliação (análise dos questionários dos alunos)

No que diz respeito ao questionário de avaliação do projeto por parte dos alunos do 3.º ano à primeira questão todos os alunos responderam que gostaram de desenvolver o projeto e, em relação ao que aprenderam, referiram que ficaram a saber quais os meios de transporte do INEM e o que é necessário ter numa mala de primeiros socorros. Referiram ainda que aprenderam algumas técnicas de socorrismo e que ficaram a saber quais os malefícios e benefícios do sol. Realçaram também a importância de conversar sobre o que os faz feliz e/ou triste. Por último, e não de menor importância aludiram ao facto de terem aprendido a cuidar do seu corpo e de terem aprendido a trabalhar em grupo/equipa e a sua importância.

Relativamente à segunda pergunta, a atividade preferida da turma foi a elaboração da mala de primeiros socorros, tal como se pode observar no gráfico 1 “Atividade preferida”. Quando questionados sobre a atividade que menos gostaram, nove alunos afirmaram ter gostado de todas. No entanto, como se pode ver no gráfico 2 “Atividade que menos gostaram”, constatamos que a elaboração dos cartazes sobre a poluição foi a atividade que menos agradou a turma.

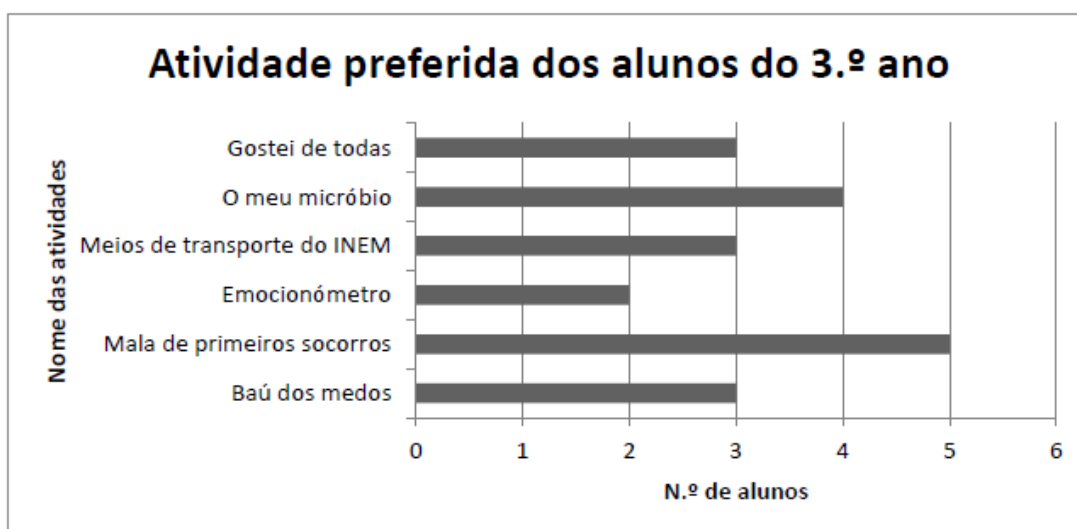
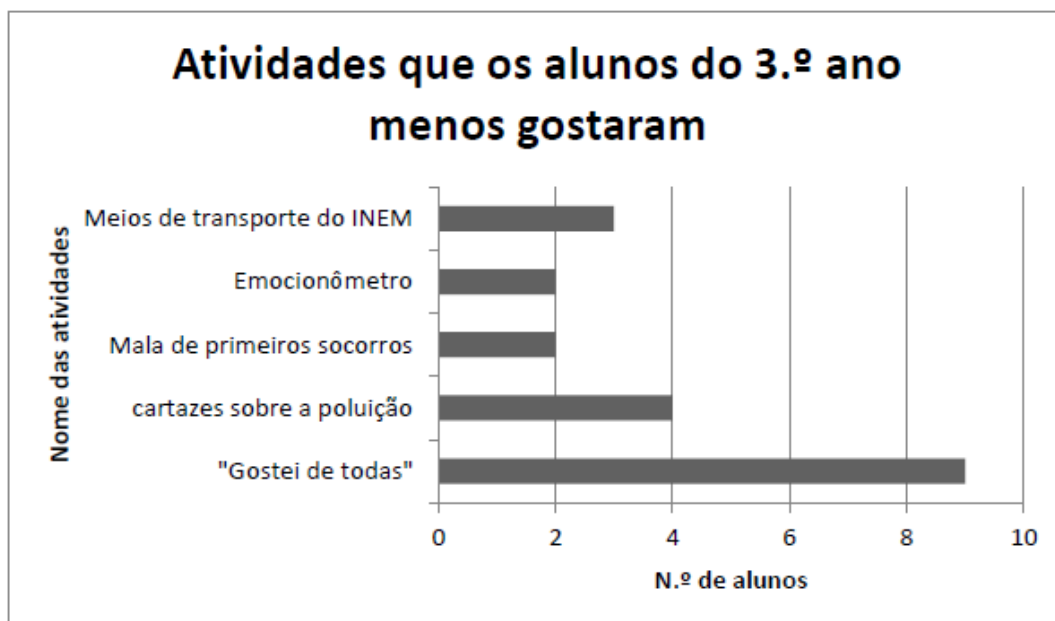


Gráfico 1- Atividade preferida dos alunos do 3.º ano de escolaridade.



**Gráfico 2- Atividade que os alunos do 3.º ano de escolaridade menos gostaram.**

Na questão “Que atividades achas que poderíamos ter realizado neste projeto?” foram mencionadas as seguintes atividades:

- Realização de uma visita de estudo aos bombeiros;
- Construção de órgãos do corpo com diferentes materiais, essencialmente materiais recicláveis;
- Realização de um peddy-paper relacionado com o projeto;
- Elaboração de uma canção;
- Realização de jogos;
- Construção de um corpo humano com vários materiais;
- Elaboração de um livro;
- Realização de um teatro.

Relativamente à última pergunta “Que outro tema de projeto gostarias de ter trabalhado?” foram sugeridos diversos temas:

- Os animais;

- Os países;
- O amor;
- A matemática;
- As festas populares;
- Os jogos tradicionais;
- Os militares;
- O corpo humano;
- O mundo;
- A importância do coração;
- As plantas;
- Os meios de transporte.

Os alunos mencionaram também títulos para projetos que poderiam ser trabalhados: “Somos todos diferentes”, “Rimas e versos”, “Os filmes e quem os fez”. Porém, cinco alunos não deram nenhuma sugestão, referindo que consideraram este projeto muito interessante.

No que diz respeito à heteroavaliação, após a visita dos alunos do 1.º, 2.º e 4.º anos de escolaridade, todos os grupos mencionados, foram questionados sobre a sua atividade preferida e a que menos gostaram. Apesar de terem referido que gostaram de todas, realçou-se a atividade “O meu micróbio”.

Aos alunos do 2.º e 4.º anos de escolaridade foi pedido que preenchessem uma pequena ficha com as seguintes questões:

- Qual a atividade que mais gostaste?
- Qual a atividade que menos gostaste?
- Que outras atividades achas que poderiam ter sido realizadas?

Como se pode observar nos gráficos 3 e 4, abaixo apresentados, a atividade preferida dos alunos do 2.º ano de escolaridade foi o Baú dos medos e a que teve menos preferência foi a atividade sobre os Meios de transporte do INEM, apesar da maior parte ter referido que gostou de todas as atividades realizadas.

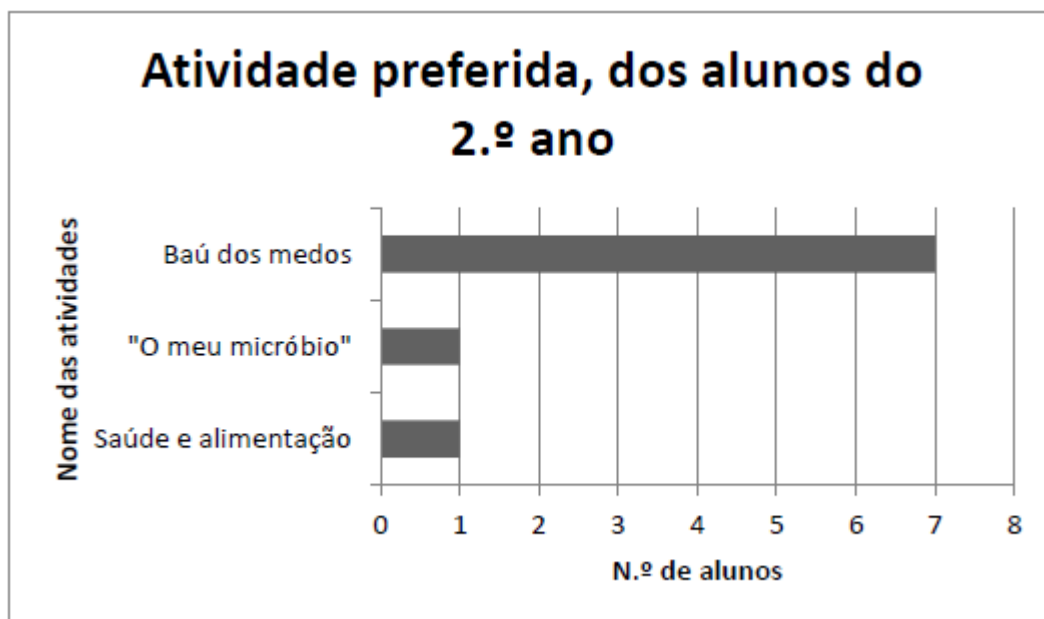


Gráfico 3- Atividade preferida dos alunos do 2.º ano de escolaridade.

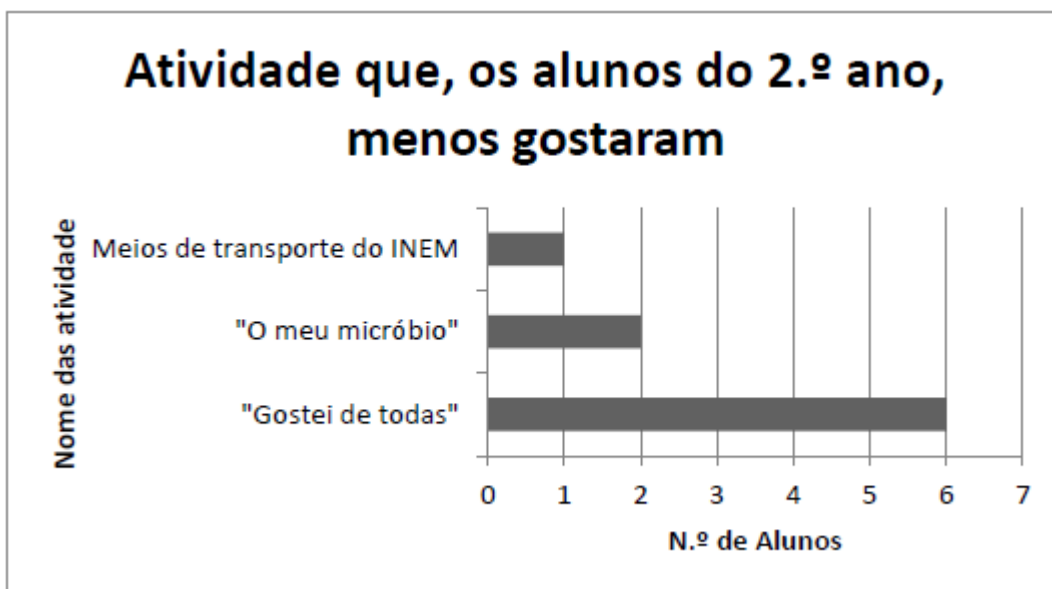


Gráfico 4- Atividade que os alunos do 2.º ano de escolaridade menos gostaram.

Como propostas de atividades o 2.º ano de escolaridade deu as seguintes sugestões:

- Realização de jogos sobre o que foi falado e visto na exposição;
- Construção do corpo humano com diferentes materiais;
- Realização de um teatro sobre os micróbios;
- Elaboração de uma história e de uma canção sobre o projeto.

Relativamente aos gráficos abaixo apresentados, tal como os alunos do 2.º ano de escolaridade, a maioria dos alunos do 4.º ano de escolaridade também preferiram o Baú dos medos. Relativamente à atividade que menos gostaram, segundo a leitura do gráfico, podemos afirmar que a maioria não respondeu e que um aluno não respondeu. Contudo, a atividade eleita como a que menos gostaram foi a da elaboração dos cartazes sobre a poluição.

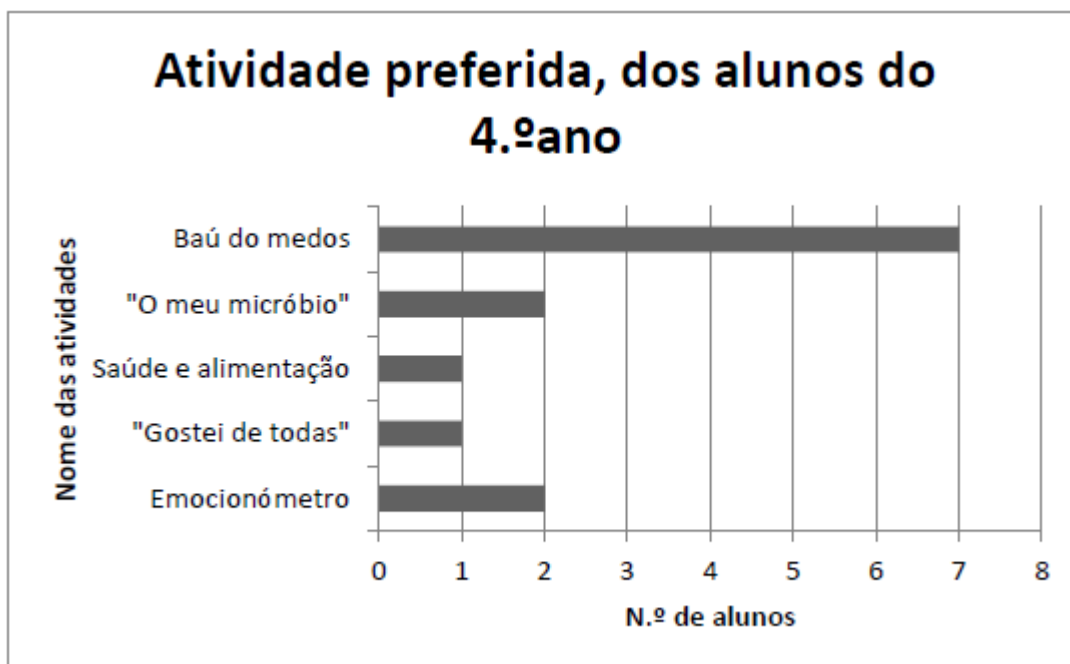
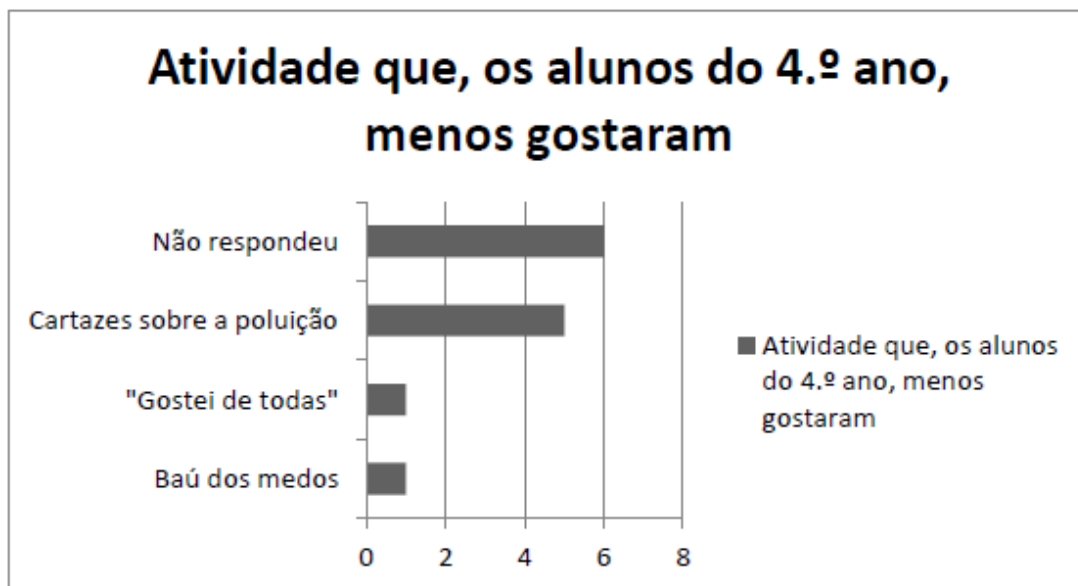


Gráfico 5- Atividade preferida dos alunos do 4.º ano de escolaridade.



**Gráfico 6- Atividade que os alunos do 4.º ano de escolaridade menos gostaram.**

Como propostas de atividades o 4.º ano de escolaridade deu as seguintes sugestões:

- Elaboração de uma caixa real de primeiros socorros;
- Construção do corpo humano com materiais recicláveis;
- Construção de micróbios para oferecer na exposição;
- Elaboração de uma história sobre o projeto;
- Criação de canções e danças relacionadas com as atividades.

**Apêndice n.º 21 – Divulgação aos pais/encarregados de educação – *Abordagem de Mosaico***

Coimbra, 24 de Abril de 2014

Excelentíssimos Pais e Encarregados de Educação,

No âmbito dos Mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB iremos implementar um projeto com recurso à *Abordagem de Mosaico*. Esse projeto tem como objetivo conhecer a perspetiva das crianças sobre o Jardim de Infância. A *Abordagem de Mosaico* é um multi-método participativo e reflexivo, que inclui as crianças, pais e educadoras, tratando as crianças como agentes da sua própria vida e reconhecendo as suas diferentes linguagens e vozes. Pretende-se que as crianças se expressem livremente, mostrando quais os seus reais interesses. O envolvimento neste projeto terá um carácter facultativo, ou seja, cada criança decidirá se quer participar ou não.

A Equipa Educativa encontra-se disponível para o esclarecimento de qualquer dúvida que possa surgir.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Atenciosamente,

As estagiárias

Ana Soraia Silva e Marisa Mendes

**Apêndice n.º 22 – Questionários para pais/encarregados de educação –  
*Abordagem de Mosaico***

Vimos por este meio pedir a colaboração dos Encarregados de Educação das crianças da sala azul. Este questionário servirá para ficarmos a conhecer a sua opinião quanto aos gostos do seu educando, relativamente ao Jardim de Infância.

**Nome da criança:** \_\_\_\_\_

❖ O seu educando gosta de ficar no Jardim de Infância quando o deixa de manhã?  
Sempre foi assim?

---

---

❖ O que acha que o seu educando gosta mais no Jardim de Infância?

---

---

---

❖ Quais as atividades que o seu educando tem mais gosto em fazer em casa e no Jardim de Infância?

---

---

---

❖ Relativamente aos diferentes espaços da sala azul, considera importante efetuar alguma alteração nos mesmos, de acordo com os interesses do seu educando?

---

---

**As Estagiárias:** Ana Silva e Marisa Mendes

**Apêndice n.º 23 – Alterações no espaço exterior – *Abordagem de Mosaico***



**Figura 36 - Ativação da Biblioteca Exterior - Abordagem de Mosaico.**



**Figura 37 - Ativação da caixa da areia - Abordagem de Mosaico.**

Apêndice n.º 24 – Manta Mágica- *Abordagem de Mosaico*



Figura 38 - Manta Mágica Finalizada - Abordagem de Mosaico.