

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Relatório Final:

*Em busca de um Sonho... pelo Mundo
da Educação Pré-Escolar e do Ensino
do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.*

Ana Rita Santos Carvalho Batista

Coimbra, 2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do
Ensino Básico

Relatório Final:

Em busca de um Sonho... pelo Mundo da Educação Pré-Escolar e do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Ana Rita Santos Carvalho Batista

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria
Sarmiento Coelho e do Professor Mestre Philippe Bernard Loff.

maio 2012

Há quem diga que todas as noites são de sonhos.

Mas há também quem garanta que nem todas, só as de verão.

Mas no fundo isso não tem muita importância.

O que interessa mesmo não são as noites em si, são os sonhos.

Sonhos que o homem sonha sempre.

Em todos os lugares, em todas as épocas do ano, dormindo ou acordado.

Shakespeare

Agradecimentos

Ao dar por concluída esta etapa, que constitui simultaneamente um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, gostaria de assinalar o meu profundo agradecimento a todos quantos, de diferentes formas, me apoiaram na sua concretização.

Assim, agradeço aos professores da Escola Superior de Educação de Coimbra, que comigo partilharam as suas experiências e saberes, contribuindo para a minha formação.

De entre eles, agradeço nomeadamente à professora Doutora Ana Coelho e ao professor Mestre Philippe Loff, pelos conselhos, apoio e orientação prestados na elaboração deste relatório final, bem como ao longo do meu percurso de formação.

Agradeço também, a todas as educadoras e professoras cooperantes, que me acolheram nas suas salas e comigo partilharam as suas vivências e rotinas diárias.

Obrigada a todas as crianças que comigo contactaram ao longo deste percurso, pela experiência única que vivi e pelos momentos que jamais esquecerei.

Às minhas colegas de curso, elas sabem quem são, e em específico às minhas colegas de estágios, um obrigado por todos os momentos de partilha e camaradagem nesta caminhada.

Aos meus amigos e amigas, um obrigado pela força que me deram.

Agradeço à minha família, mesmo àqueles que já partiram, toda a força, coragem e incentivo, para a concretização deste percurso de formação.

Aos meus pais Vitor e Marília, em especial à minha mãe, a quem um muito obrigado não é suficiente para agradecer toda a paciência, tolerância, compreensão e auxílio incondicional, que me prestaram em todos os momentos, nunca me deixando desistir deste sonho.

Agradeço à minha irmã, Carolina, pelo apoio e pelos sorrisos que me conseguiu “arrancar”, mesmo quando estes teimavam em não aparecer.

Por último, mas não menos importante, muito pelo contrário, agradeço ao Nuno Simões todo o apoio, companheirismo, força, partilha e certezas que sempre, em todos os momentos, me transmitiu durante a realização deste sonho, que sem ele não teria o mesmo significado.

A todos, mesmo aos que por ventura não mencionei, o meu profundo e mais sincero OBRIGADO.

Relatório Final: Em busca de um Sonho...pelo Mundo da Educação Pré-Escolar e do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Resumo

O presente relatório final visa retratar e refletir de forma sucinta um percurso formativo, que culminou com a realização de um estágio em Educação Pré-escolar e de outro em Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

O referido percurso é apresentado tendo em conta uma componente descritiva e reflexiva, na qual se tornam evidentes aspetos relacionados com a prática nos dois contextos, que contribuíram de forma positiva para um enriquecimento pessoal e profissional.

Deste relatório fazem ainda parte diversos temas, tais como a observação, a planificação e a avaliação, que analisados de forma crítica e fundamentados teoricamente contribuíram para a aquisição de novas competências.

Palavras-chave: Refletir; Estágio; Educação Pré-escolar; Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico; Prática; Enriquecimento Pessoal e Profissional; Observação; Planificação; Avaliação; Competências.

Abstract

This report pretends to shortly portray and reflect a formative route, which culminated in an internship in Preschool Education and another in Primary School Education.

The route mentioned above is presented, considering a descriptive and reflexive component, where some aspects relating with the practice in both contexts become clear, and contributed, in a positive way, to a personal and professional enrichment.

There are also topics in this report, such as observation, planning, and evaluation, which analysed critically and theoretically supported contributed to the acquisition of new skills.

Keywords: Reflection, internship, preschool education, primary school, practice, personal and professional enrichment, observation, planning, evaluation, skills.

Sumário

Introdução	1
<i>Parte I – Em busca de um Sonho pelo Mundo da Educação Pré-Escolar</i>	<i>7</i>
Capítulo I – Era uma vez	9
1. Pelo Mundo da Educação Pré-escolar	
1.1.A Educação Pré-escolar em Portugal	11
1.2.Formação de Professores – um novo modelo	14
Capítulo II – O início do Sonho	19
2. Caracterização	
2.1.Caracterização da Instituição	21
2.1.1. Ambiente Educativo	22
2.1.1.1.Os espaços – interior e exterior	23
2.1.1.2.As rotinas	29
2.1.1.3.Os Projetos, a Qualidade e o Currículo	33
2.1.1.4.Princípios Metodológicos	34
2.1.1.5.As relações	35
2.2.Caracterização da Equipa Educativa	37
2.3.Caracterização do Grupo	38
Capítulo III – Sonhando Feliz num Mundo de Cor	41
3. Um olhar especial...	
3.1.A importância de Observar	43
4. Da Teoria à Prática	
4.1.A pertinência da Planificação	45

5. Metodologia de Projeto	
5.1. De que se trata?	47
5.2. Miniprojecto “O Verão”	48
6. “Mãe, Papá, Eu e o Jardim-de-Infância”	
6.1. A Família e o Jardim-de-Infância	49
7. Com os pés no Faz-de-Conta	
7.1. A importância do Brincar	52
Capítulo IV – Bem ou Mal? Eis a questão	55
8. A Avaliação na Educação Pré-escolar	57
9. Um Modelo de Avaliação – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC)	59
Capítulo V - Refletir para continuar a Sonhar	63
10. O que dizem os meus olhos	65
Capítulo VI – A um passo da Escola dos grandes	69
11. As transições da Educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico	71
<i>Parte II – Em busca de um sonho pelo Mundo do Primeiro Ciclo do Ensino Básico</i>	75
Capítulo I - Era uma vez... outra vez!	77
1. Pelo Mundo do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico	
1.1. A Educação em Portugal – Breve Revisão	79
1.2. O Papel do Professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico	82
Capítulo II – De regresso ao Sonho	85
2. Caracterização	

2.1.Agrupamento de Escolas – Uma Visão Global	87
2.2.Caracterização da Escola	88
2.2.1. Ambiente Educativo	89
2.2.1.1.Os Espaços – interior e exterior	90
2.2.1.2.Os Materiais	94
2.2.1.2.1. Manuais Escolares	95
2.2.1.3.Gestão e Organização do Tempo	98
2.2.1.4.As Relações	99
2.3.Os Projetos, a Qualidade e o Currículo no Primeiro Ciclo do ensino Básico	101
2.3.1. Princípios Metodológicos	103
2.3.2. A Avaliação como parte integrante do processo de ensino – aprendizagem	104
2.4.Caracterização da Equipa Educativa	106
2.5.Caracterização da Turma	107

Capítulo III –

Um novo Mundo. O mesmo Sonho, uma mesma Cor..... 111

3. O comportamento do aluno.	
3.1. Como intervir e melhorar?	113
4. Um olhar mais profundo.	
4.1. A escola como um puzzle	116
5. A família e a sua importância.	
5.1. As carências afetivas	118
6. Pequenas diferenças, grandes conquistas.	
6.1. Síndrome de Hiperatividade e Défice de Atenção	120
6.2. Dificuldades de Aprendizagem	122
7. Metodologia de Projeto.	
7.1. Projeto “Voando na Leitura”	124
7.2. Miniprojecto “Cantinho da Leitura”	126

Capítulo IV – O Sonho e a Realidade	129
8. O meu percurso de estágio.	
8.1.No início da história	
8.1.1. A observação como parte integrante da ação	131
8.1.2. Passo a passo, no início do percurso	132
8.2.Virar a página e avançar	
8.2.1. A planificação enquanto suporte da ação	134
8.2.2. Passo a passo, a meio do percurso	136
8.3.Vitória, vitória, acabou-se a história.	
8.3.1. A casa não se começa a construir pelo telhado	138
8.3.2. Passo a passo, no final do percurso	139
Capítulo V – Refletir para voltar a Sonhar	141
9. O que dizem os meus olhos	143
<i>Parte III – O filar do meu sonho</i>	145
Considerações Finais	147
Bibliografia	151
Apêndices/	
Anexos.....	161

Índice de Abreviaturas

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

Séc. – Século

EPE – Educação Pré-escolar

JJ – Jardim – de – Infância

ME – Ministério da Educação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias

DR – Diário da República

CAF – Componente de Apoio à Família

NEE's – Necessidades Educativas Especiais

PE – Projeto educativo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PAA – Plano Anual de Atividades

PCG – Projeto Curricular de Grupo

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atividades de Tempos Livres

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

PEE – Projeto Educativo de Escola

PCE – Projeto Curricular de Escola

PCT – Projeto Curricular de Turma

SHDA – Síndrome de Hiperatividade e Défice de Atenção

DDA – Distúrbio do Défice de Atenção.

Índice de Quadros

Quadro 1 – Esquema da rotina diária da Instituição.

Quadro 2 – Esquema da constituição da turma.

Índice de Imagens

Imagem 1 – Imagem alusiva ao título do Relatório Final.

INTRODUÇÃO

“À educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (Delors, 1996).

A Educação é um tema que, tal como a sociedade, está em constante desenvolvimento e mudança, pelo que é inevitável que cada um de nós se adapte a ela, a todos os níveis. A sua importância, bem como o valor que lhe é atribuído, fazem com que esta seja fundamental na vida de cada indivíduo, desde a infância. De acordo com essa constante evolução, “não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente” (*idem, ibidem*). Bem pelo contrário, é fundamental que ao longo do tempo se unam esforços no sentido de aprofundar e enriquecer os conhecimentos adquiridos anteriormente, permitindo assim acompanhar a referida evolução e permanecer atual numa sociedade em desenvolvimento.

Segundo Delors (1996), a educação deve tender em torno de quatro princípios fundamentais, entendidos como os pilares do conhecimento, sendo eles: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver” e “aprender a ser”. É nesta base que se pretende que seja construída a educação, uma vez que cabe ao(à) educador(a)/professor(a) orientar as crianças de modo a que estas descubram e construam, por si só, as suas próprias aprendizagens e os seus próprios conhecimentos. Muito mais importante do que transmitir conhecimentos é mostrar à criança de forma implícita, o modo como esta deve proceder e o caminho pelo qual deve seguir, para alcançar os seus próprios triunfos; sendo deste modo, fundamental o papel do(a) educador(a)/professor(a).

É neste sentido que surge o presente relatório final, uma vez que só através da constante aprendizagem se consegue alcançar determinados fins, enaltecendo assim os quatro pilares do conhecimento.

Este relatório surge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II e, visa retratar de forma sucinta o meu percurso formativo, fundamentalmente aquele que realizei aquando do decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Desta feita, este encontra-se dividido em três partes, sendo a primeira relativa à Educação Pré-escolar, a segunda ao Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e a terceira às Considerações Finais do mesmo. Cada uma, das duas primeiras partes, encontra-se subdividida em capítulos, constituídos por aspetos e temas fundamentais para a compreensão do referido percurso.

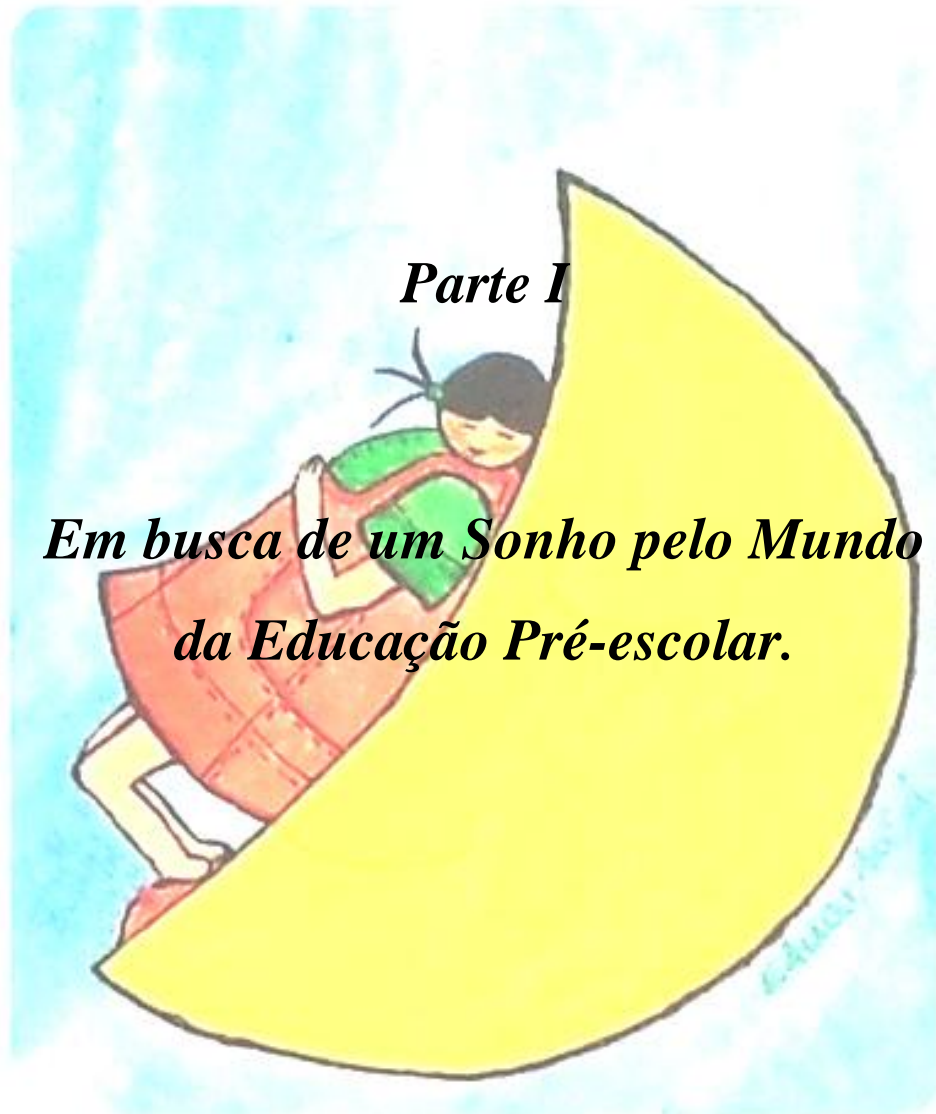
No que respeita à Parte I, relativa à Educação Pré-escolar, é realizada uma breve abordagem da evolução da Educação Pré-escolar em Portugal e ainda do novo modelo de formação de professores. Em seguida, é efetuada uma caracterização de alguns aspetos inerentes ao decorrer do meu estágio, em particular da instituição, do ambiente educativo, da equipa educativa e ainda do grupo com o qual trabalhei. Ainda no decorrer desta parte, são abordados temas que demonstram algumas das aprendizagens por mim efetuadas durante o estágio, bem como algumas das experiências vivenciadas no decorrer do mesmo. Numa fase final desta parte, são ainda abordados temas como a avaliação, com a divulgação da aplicação de um modelo de avaliação, e ainda a transição, tema este bastante pertinente dado ao contexto em que se insere.

Relativamente à Parte II, referente ao Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, estruturalmente é muito semelhante à Parte I, começando

por efetuar uma breve revisão à Educação em Portugal e ainda abordando o papel do Professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico. De seguida é realizada uma caracterização, em contexto de estágio, nomeadamente do Agrupamento de Escolas, da Escola, do ambiente educativo, dos projetos, da qualidade e do currículo, da equipa educativa e ainda da turma. Continuamente são apresentados temas e evidências que contribuíram para a minha formação. Posteriormente são ainda narradas as fases do meu estágio, das quais fazem parte tópicos como a observação e a planificação.

Todos estes aspetos são trabalhados numa base descritiva e reflexiva, sendo fundamentados teoricamente e complementados com conteúdos abordados ao longo da minha formação, ou pesquisados autonomamente.

Por outro lado, não posso deixar de referir a escolha do título deste relatório final, sendo ele “Em busca de um Sonho...pelo Mundo da Educação Pré-Escolar e do Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico”. Esta escolha baseia-se na importância que todo este percurso teve e tem para mim, bem como, no sentimento que o seu culminar me transmite, tratando-se do concretizar de um Sonho com muito trabalho e dedicação.



CAPÍTULO I

ERA UMA VEZ...

O presente capítulo destina-se a apresentar uma breve abordagem relativa à história da educação pré-escolar (EPE¹) em Portugal e ainda aos novos modelos de formação de professores em desenvolvimento na atualidade.

1. Pelo mundo da Educação Pré-escolar.

1.1. A Educação Pré-escolar em Portugal – Uma perspetiva Histórica.

“É de uma história que tal como o destino da criança e da sua educação há-de mediar entre o privado e o público; uma história escrita em sintonia com a história da família, com a história da mulher (...).”

(Magalhães, J., 1997, p. 115)

O estudo da história da educação de infância possibilita-nos uma melhor compreensão das suas atuais características e das diferentes questões que afetam o seu funcionamento (Cardona, 1997, p. 17). Se recuarmos ao séc. XIX, conforme Vasconcelos (2000), surge a EPE em Portugal agregada à classe média que à medida que evolui se torna mais influente e educada. Simultaneamente a este aparecimento, o país passava por um progressivo, mas lento, processo de industrialização, o qual arrasta para o mundo do trabalho um elevado número de mulheres, colocando em causa a estrutura e o funcionamento da família. Tal situação viria a evidenciar-se no séc. XX, com uma maior procura e reconhecimento da EPE, o que levou a que diversas entidades públicas e privadas se dedicassem quer nas vertentes de assistência social de apoio às famílias e das crianças desprotegidas, quer à educação de crianças em idade não escolar (Vasconcelos, 2000, p. 17).

¹ A sigla EPE será utilizada, desde então, para designar Educação Pré-escolar.

Contudo, apenas em 1910, após a Implantação da República a EPE adquire um estatuto específico no sistema oficial de ensino. Desde então um longo e sinuoso caminho foi percorrido, tendo sido vários os acontecimentos fundamentais para a EPE no nosso país.

A Revolução de 25 de Abril de 1974 é um marco importante a todos os níveis em Portugal, não sendo exceção o caso da educação. Assim sendo, em 1978, começaram a funcionar os primeiros JI² oficiais do ME³, criando o sistema público de EPE e tendo por base a Lei nº5/77, de 1 de Fevereiro. Surge então em 1986 a Reforma Educativa que confirma a integração da EPE no sistema educativo, a qual não influencia de forma positiva a sua expansão, mas pelo contrário atribui valor ao sistema privado.

De acordo com Vasconcelos (2000), o ME elaborou em 1995 (Decreto-Lei 173/95, de 20 de Julho) um Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de EPE, com o objetivo de assegurar o acesso de um maior número de crianças a estabelecimentos que garantissem a função de educação e guarda. Em 1996, um novo Governo lança o Programa de Expansão e Desenvolvimento da EPE. Por seu turno um ano depois, em 1997, é publicada em 10 de Fevereiro, a Lei-quadro da EPE, sendo que esta “concretiza a operacionalização da componente social através da distinção entre a componente pedagógica, considerada como componente lectiva, e a componente de guarda e cuidados infantis, designada de componente de apoio à família” (Vasconcelos, 2000, p. 21).

² A sigla JI será, daqui em diante utilizada, para referir Jardim-de-Infância ou Jardins-de-Infância.

³ A sigla ME referir-se-á, daqui por diante, a Ministério da Educação.

Nesse mesmo ano, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE⁴), aprovadas no Despacho n.º5220/97 (2ªserie), tendo desde essa época até aos nossos dias marcado de forma determinante a EPE em Portugal. De acordo com essa legislação, é definido que a Educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, competindo ao ME assumir a tutela pedagógica de todas as instituições. As OCEPE pretenderam ser “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos educadores, sendo o espelho da sua “coerência profissional”, possibilitando uma “maior afirmação social da educação pré-escolar”, e tendo por finalidade “o suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (OCEPE, ME, 1997).

Recentemente foram criados outros documentos, com os quais o ME pretende orientar e destacar o papel do educador, sendo exemplo destes a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro, entre outros de igual importância. Também a qualidade faz parte da vasta preocupação e intervenção de entendidos em educação, uma vez que para além do currículo oficial e dos modelos pedagógicos, os sistemas educativos têm vindo a desenvolver referenciais para a avaliação da qualidade⁵.

No entanto, o movimento de expansão e qualificação dos sistemas de educação de infância é internacional. Em Portugal a preocupação com a expansão e qualificação da rede de educação pré-escolar faz-se sentir desde 1996. Hoje em dia é necessário continuar a expansão, qualificar a rede e ter especial atenção aos serviços para as crianças, do nascimento

⁴ A sigla OCEPE será utilizada, desde então, para referir as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

⁵ Exemplo disso é o Projeto DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, que é um referencial para a avaliação da qualidade, que tem no centro a avaliação das aprendizagens das crianças e dos adultos (Bertram e Pascal, 2009, p.14).

aos três anos. Sabendo-se que só a qualidade dos serviços tem impacto na vida das crianças, é desejável que a expansão dos serviços para as crianças mais pequenas se faça tendo em conta a preocupação da qualidade (Bertram e Pascal, 2009, p.34).

Globalmente pude assim constatar a grande diferença entre a EPE de outrora e aquela com que trabalhamos hoje em dia, sendo possível verificar as conquistas e estatutos adquiridos até então. Contudo, é-nos possível reconhecer que ainda hoje existe um longo caminho a percorrer no que diz respeito às conquistas desta área, uma vez que em pleno séc. XXI ainda não lhe é atribuído o devido valor.

1.2. Formação de Professores⁶ – um Novo Modelo.

À semelhança da história da EPE e da sua evolução, também o papel e estatuto do educador/professor foi sendo alterado ao longo dos tempos. Muito se teria que recuar e explicar para se compreender de forma clara e objetiva, o progresso do papel e do estatuto do educador/professor ao longo dos séculos.

De um modo bastante generalista e sintético, seria importante começar por aportar a génese da profissão docente em Portugal. Segundo Nóvoa (1987 citado por Cardona, 2006), esta teve lugar no seio de algumas congregações religiosas que, durante o séc. XVII e na primeira metade do séc. XVIII, se foram transformando em verdadeiras congregações docentes. A partir do séc. XVIII deixa de ser permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado concedida na sequência de um exame prévio. Já no séc. XIX, educação torna-se

⁶ O género utilizado ao longo deste ponto, bem como em outros pontos presentes neste relatório, pretende dar ênfase tanto ao género masculino como ao género feminino.

praticamente sinónimo de escolarização, e as mudanças efetuam-se em grande escala e com um valor acrescido no que viria a ser a educação dos nossos dias (*idem, ibidem*). No artigo 34º da Lei de Bases do Sistema Educativo, podemos encontrar que “os educadores de infância (...) adquirem qualificação profissional através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respectivo nível de educação e ensino”. Ao encontro deste documento surge o Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, no qual é aprovado o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Contudo, recentemente surgiu um novo decreto que veio alterar os modelos de formação de professores, colocados em prática até então. Trata-se do Decreto-lei n.º43/2007 de 22 de Fevereiro, que refere a necessidade de criar “um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (p.1320). A minha formação trata-se de um exemplo dessa alteração, uma vez que ingressei no curso no ano em que o referido decreto entrou em vigor. É também possível constatar através da leitura do mesmo a necessidade de expansão dos domínios de habilitação para a docência, pelo que, passa a existir “uma maior abrangência de níveis de ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos” (*idem, ibidem*).

Como resultado destas alterações, o Novo Regime Jurídico de Habilitações para a Docência considera esta nova modificação da estrutura dos ciclos de estudo do ensino superior e, deste modo, passa a ser obrigatório realizar-se o mestrado para se obter a qualificação de educador e/ou professor. Assim sendo, esta qualificação, para uma docência generalista, que contempla a EPE, o 1.º e 2.º Ciclos do Ensino

Básico, é obtida através da conclusão da Licenciatura em Educação Básica e, posteriormente, da realização do Mestrado em Ensino, num destes domínios. Agregado à prática profissional crê-se que os formandos “promovam uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Decreto-lei n.º43/2007, p. 1324).

Contudo, o Novo Regime Jurídico de Habilitações para a Docência não agrada a todos aqueles que estão envolvidos, ou de certa forma relacionados, com a esfera da educação. Se por um lado há quem apoie e encoraje este novo modelo de formação, por outro há quem o repudie e o desvalorize totalmente. Segundo Ramiro Marques (1998) estamos perante “um enorme passo atrás nas conquistas alcançadas na formação de professores, uma vez que se reintroduziu o conceito e a lógica da dispersão curricular, da desarticulação formativa e da desintegração pedagógica”. Este afirma ainda que, assim “não só se introduz uma formação desarticulada (bietápica) como se põe fim à dimensão cultural e investigativa da formação”. Tal situação não se verifica totalmente, uma vez que essa dimensão existe ao longo da formação, apesar de em menor quantidade. É ainda importante referir que tanto a dimensão cultural, a pedagógica e acima de tudo a reflexiva, são exigências constantes ao longo da formação, quer pelas disciplinas, pelas didáticas, pelos docentes ou até mesmo pela própria autoformação de cada aluno(a), através da permanente pesquisa bibliográfica.

Por outro lado, há quem encare este novo modelo de formação de um modo mais positivo, procurando evidenciar as vantagens e os aspetos favoráveis do mesmo. Um desses aspetos positivos prende-se com o facto de assim ser possível ter uma visão e formação “mais globalizadas sobre as crianças e a sua educação dos 0 aos 12 anos, (...) e pela apresentação

de propostas e recomendações para sua concretização e melhoria” (Alarcão, 2008, p.329). É ainda um aspeto positivo a ter em conta o contributo efetivo

ao nível da formação de formadores e de professores, quanto a conteúdos a ensinar e a estratégias a utilizar para tornar possível um melhor enquadramento de professores e alunos, sendo importante viabilizar a reconversão de professores de modo a poderem vir a abranger um leque mais alargado de anos de escolaridade (DR⁷, Parecer nº8/2008).

Tal situação permite atenuar as transições realizadas pelas crianças e ainda adaptar e repensar o ensino, neste caso relativamente ao 1.º CEB⁸, tornando-o mais lúdico e dinâmico, não inviabilizando assim a importância da componente pedagógica, mas sim, tornando-a mais interessante para as crianças dessa faixa etária.

⁷ A sigla DR designa Diário da República.

⁸ A sigla CEB designará, daqui por diante, Ciclo do Ensino Básico.

CAPÍTULO II

O INÍCIO DO SONHO...

O Capítulo II cujo título é “O início do sonho...” pretende, de forma sistematizada, dar a conhecer uma breve caracterização da instituição onde decorreu o meu estágio e de todo o contexto que a envolvia.

2. Caracterização

2.1. Caracterização da instituição.

A instituição que me⁹ acolheu durante um período de doze semanas localiza-se numa zona habitacional de uma localidade da região centro do país. Situada na periferia de uma cidade, a instituição serve uma determinada população alvo. A grande maioria dessa população desempenha funções profissionais dentro da cidade, mas possui a sua habitação na zona circundante da instituição.

Sendo um JI da rede pública¹⁰, a funcionar desde o ano 2001, o edifício onde este se encontra foi construído de raiz, cumprindo e respeitando todos os requisitos presentes no Despacho Conjunto 268/97, o que leva à existência de boas condições físicas e materiais.

Tal como consta no já referido Despacho Conjunto 268/97 “as instalações devem ser concebidas de forma a satisfazer as exigências inerentes às suas funções e a proporcionar boas condições de habitabilidade e de segurança”, visto que o JI possui uma área considerável de espaço coberto e de espaço a céu aberto, o que proporciona a existência de divisões e espaços amplos. Trata-se de um

⁹ Apesar de escrever no presente relatório na 1ª pessoa do singular, o facto é que estava acompanhada pela minha colega de estágio durante todo o período de tempo em que este decorreu.

¹⁰ De acordo com o decreto-lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, correspondente à Lei-quadro da Educação Pré-escolar, e ao decreto-lei nº 542/79 de 31 de Dezembro.

edifício com capacidade para uma população de cinquenta crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco/seis anos de idade.

Relativamente aos equipamentos que o constituíam, tanto no seu interior como no exterior, eram equipamentos adequados às necessidades e idades das crianças e ainda passíveis de ser considerados materiais resistentes, seguros, adequados, adaptáveis e de fácil manutenção, conservação e limpeza.

Ao longo deste capítulo, irei abordar os aspetos anteriormente mencionados de forma mais pormenorizada e pertinente.

2.1.1. Ambiente Educativo.

A Organização do Ambiente Educativo é fundamental para o bom funcionamento do grupo e para as suas aprendizagens significativas, sendo também de extrema importância o contexto social e cultural, uma vez que todo este conjunto de fatores fomenta a construção de saberes através de vivências quotidianas. Segundo as OCEPE (ME, 2007, p. 31), “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto.”

Atendendo ao que foi mencionado, o ambiente educativo deve ser flexível e adaptável a diversas situações, carências e contextos, permitindo assim a sua organização de acordo com as principais dificuldades e lacunas do grupo de crianças.

Para M^a. Montessori (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 122) o primeiro fator da educação é “o ambiente agradável e tranquilo” que se faculta à criança, “sem restrições”, e dele faz também parte o adulto. O

ambiente “facilita a expansão do ser em desenvolvimento, reduzindo os obstáculos ao mínimo possível. O ambiente recolhe as energias, porque oferece os meios necessários para o desenvolvimento da actividade delas derivada”. Também as relações e a gestão de recursos são uma das principais preocupações na organização do ambiente educativo, isto porque a cooperação e a ajuda são essenciais para o bom funcionamento de uma instituição, o que por sua vez se repercute em todo o processo educativo que nela se pratica.

Atendendo às OCEPE (ME, 2007, p. 31),

esta organização diz respeito às condições de interacção entre os diferentes intervenientes – entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos – e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição.

Assim sendo, podemos considerar o ambiente educativo e a sua respetiva organização, como a base de todo o trabalho pedagógico do(a) educador(a), perfeitamente visível na instituição em que realizei o meu estágio.

2.1.1.1. Os espaços – interior e exterior.

Tal como já referi anteriormente, a instituição onde desenvolvi o meu estágio possui umas instalações perfeitamente adequadas e adaptadas aos níveis e faixas etárias das crianças que a frequentam ou podem vir a frequentar.

“A Educação Infantil possui características muito particulares no que se refere à organização dos espaços: precisa de espaços amplos, bem

diferenciados, de fácil acesso e especializados (...). O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave”. (Zabalza, 1998, p.50).

Tal como menciona Zabalza, também a instituição onde estagiei é constituída por espaços amplos, com uma forte iluminação natural, equipados com uma grande quantidade e variedade de materiais e ainda equipamentos imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças, quer no interior quer no exterior.

Esta é um edifício rés-do-chão, constituído por diferentes áreas de diversas valências, tendo no seu interior duas salas de atividades com capacidade para vinte e cinco crianças, cada uma; uma sala polivalente que desempenha várias funções, entre as quais a de CAF¹¹; uma cozinha; duas arrecadações com diversos materiais em *stock*; uma casa de banho para as crianças, que dada a sua estrutura respeitava a privacidade dos utilizadores; uma casa de banho e vestiário para os adultos presentes na instituição; um escritório; um corredor amplo e um *hall* de entrada. De salientar que todos estes espaços são amplos, fáceis de adaptar e reestruturar, possuem acessos rápidos e espaçosos, o que possibilita a livre circulação das crianças por todo o JI. Estes aspetos são fundamentais quando nestes espaços coabitam crianças com NEE’s¹², o que não se verificava no período em que realizei o meu estágio, mas para as quais a mobilidade é muito mais difícil e por vezes dificultada pelas próprias estruturas das instituições.

Relativamente ao seu exterior, este é composto por um espaço ou recreio coberto, uma área relvada e ainda um espaço com equipamento

¹¹ A sigla CAF refere-se à Componente de Apoio à Família.

¹² A sigla NEE’s é utilizada para designar Necessidades Educativas Especiais.

exterior fixo e móvel. É ainda de referir a existência de três canteiros para jardinagem e uma casa pré-fabricada de madeira que era utilizada como arrecadação de lenha ou de outros fins.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, o JI estava equipado com material diverso e apropriado aos seus utilizadores. Esse material era de fácil utilização por parte das crianças, o que de certo modo facilitava o desenvolvimento de algumas das suas capacidades pessoais e de autonomia. Relativamente aos jogos e a outros materiais didáticos, estes possuíam uma vasta diversidade de temas e foram escolhidos de acordo com as diferentes faixas etárias das crianças, promovendo assim, através da sua manipulação e exploração, a aquisição de novos conhecimentos e aptidões. Também o material existente no exterior permitia a atividade das diferentes faixas etárias, uma vez que algumas crianças de três anos ainda não possuíam uma motricidade grossa que lhes permitisse, por exemplo, deslocações eficazes, o trepar e o escorregar de uma determinada altura. Todo o material existente na instituição era bastante apelativo para as crianças, especialmente por causa da variedade de temas existentes nesses mesmos materiais e ainda pela própria cor que possuíam.

Segundo Montessori (Oliveira - Formosinho et al., 2007, p. 124-125), o terceiro fator da educação é “o material científico, adequado e atraente, aperfeiçoado para a educação sensorial”, pelo que,

O material é, com efeito, o componente essencial da ambiência e do plano de estudos, enquanto “estimulante sensorial” que “provoca a auto-educação” (1932, t.1, p. 76) e inclui uma grande quantidade de objectos que a criança deve usar como parte das sequências de aprendizagem pelo exercício dos sentidos (...) os

quais: 1º retêm a atenção espontânea da criança; 2º contêm uma racional gradação dos estimulantes (1932, t.1, p.79).

Tendo em conta estes, e ainda a importância dos materiais neles presentes, os espaços estavam organizados e estruturados de forma a promover aprendizagens significativas por parte das crianças e também de modo a que elas retirem o melhor partido de tudo o que as rodeia.

“A organização e 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.” (OCEPE, ME 1997, pág. 37). Como podemos constatar através das OCEPE, estas mencionam que a organização e utilização dos espaços devem ser feitas de acordo com os interesses educativos do(a) educador(a) e com as necessidades educativas das crianças, também a organização não só do espaço, mas de todo o ambiente educativo da instituição na qual estagiei, foi pensada e estruturada segundo esse princípio como tenho vindo a mencionar. Esta perspectivava uma dinâmica que depende dos interesses, motivações, projetos e aquisições do grupo de crianças.

Segundo Pol e Morales (1982, p. 5) citado por Zabalza (1998, pp. 235; 236),

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador quer fazer chegar à criança. O educador não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projectar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se.

Perante tal facto, o papel do(a) educador(a) é fundamental na organização, estruturação e promoção dos espaços que orienta. Deste modo, é fundamental que este(a)

exerça um papel activo em todo o processo que envolve a organização e que começa com a concretização das intenções educativas e do método ou métodos de trabalho que irá utilizar (...) já que isto irá incidir directamente na tomada de decisões para o planeamento e a posterior organização do espaço. (Zabalza, 1998, p. 261).

A educadora com a qual trabalhei desempenhava esse mesmo papel ativo, uma vez que tinha a sala estruturada de modo a proporcionar aprendizagens significativas às crianças, a facilitar a sua mobilidade e ainda a promover a autoaprendizagem. É de notar, que o método que esta utilizava consistia na organização da sala em “cantos”, estando estes bem visíveis e demarcados.

Este método é defendido por Freinet, bem como por Dewey e Piaget (Oliveira – Formosinho, et al., 2007, p. 159), “ao propor a organização da sala em cantos ou oficinas (...), deixando o centro livre para a circulação das crianças e do professor.” Assim, esta organização encontra-se preparada de modo a facilitar a realização de atividades pedagógicas por todo o grupo, o mesmo acontece com os materiais que se encontram dispostos em locais de fácil acesso, permitindo assim a sua utilização por parte de todas as crianças. O espaço da sala quer-se dinâmico, pelo que a disposição do equipamento pode ser alterada consoante os interesses revelados pelo grupo ou até mesmo pela introdução de novas áreas temáticas. Foi-me possível constatar e participar em tal alteração durante o meu período de estágio, uma vez que a educadora cooperante sentiu necessidade de reestruturar a sala de

atividades de modo a promover um melhor trabalho com o grupo e até mesmo um trabalho mais individualizado com o grupo de crianças que transitou para a escola neste ano letivo.

Nessa altura, a sala de atividades do grupo de crianças de 4/5 anos com as quais estagiei estava estruturada com seis áreas distintas (Apêndice 1), estando estas dispostas por diferentes espaços da sala e reservadas a um número máximo de crianças, num dado período de tempo, o que levava a uma rotatividade das crianças pelas áreas. A sua disposição era flexível e pretendia sempre uma boa organização espacial e dinâmica de grupo.

Desta forma as áreas ou “cantos” presentes na sala de atividades eram várias, sendo uma delas a área da expressão plástica (espaço onde ocorre o grafismo, o (re)corte, a colagem, a modelagem e a pintura). Era nesta área que as crianças realizavam atividades que lhes permitiam desenvolver a motricidade fina, a postura correta perante este tipo de atividades, a lateralidade, entre outras competências. Tratava-se de uma área frequentada tanto por meninas como por meninos. Uma outra era a área do jogo simbólico (na qual estavam presentes a “Casinha das bonecas”, a mercearia e a arca de disfarce) (Apêndice 2). Esta era uma das áreas favoritas do grupo. Nesta área era possível vivenciar o faz de conta, colocar em prática o que já sabiam e o que assistiam, retratar situações familiares e do quotidiano. Segundo a educadora cooperante, “esta é uma área bastante rica ao nível da observação individual das crianças e das interações/relações entre estas enquanto grupo”.

A área de jogos de construção (tapete) era também destinada a momentos de conversa, narração de histórias, distribuição de tarefas, preenchimento de tabelas e avaliação (Apêndice 3). Nesta área as crianças dialogavam sobre os seus gostos, sobre aspetos do dia-a-dia,

sobre os seus interesses e sobre as atividades que iam fazer. Tratava-se de um espaço de diálogo e partilha quer de saberes e vivências, quer de lembranças e atenção mútua diária. Era nesta área que se situava a Área de Leitura e Biblioteca. Esta era constituída por uma estante com livros e um banco. Era uma área pouco escolhida pelo grupo, e quando frequentada, era notório que as crianças não tiravam o melhor partido da mesma. Entre outras coisas, esta área permitia desenvolver nas crianças o gosto pela leitura.

Uma outra área era a Área dos jogos de encaixe e puzzles. Nesta as crianças tinham à disposição uma estante com diversos jogos de encaixe e puzzles, de diferentes tamanhos e graus de dificuldade, os quais permitem às crianças o desenvolvimento da motricidade fina, o raciocínio lógico e a compreensão e perceção visual e lógica. Por fim, a Área de Computador (Apêndice 4), na qual as crianças podiam usufruir de dois computadores para realizarem jogos lúdicos e didáticos, o que lhes proporciona aprendizagens significativas através da exploração das novas tecnologias. Também quando necessário podiam ser feitas pesquisas com o acompanhamento da educadora.

Estas áreas têm como principal finalidade a aquisição de aprendizagens significantes, através da autoaprendizagem e do brincar, aspeto importante o qual irei abordar mais adiante.

2.1.1.2. As rotinas.

“O que é que se passa agora?”

“O que é que fazemos a seguir?”

“Quando é que temos tempo para...?”

“Quando é que vamos para o recreio?”

(Hohmann & Weikart, 2009, p. 224)

O JI onde decorreu o meu estágio é um JI da rede pública, como já havia referido anteriormente, e à semelhança de todos os JI da rede pública proporciona cinco horas de componente letiva diárias. Essas cinco horas decorrem no período da manhã, das 9h às 12h30m e no período da tarde das 14h às 15h30m. Contudo, o funcionamento do JI decorre desde as 08h15m da manhã até às 18h15m da tarde, tratando-se a diferença horária apresentada correspondente à componente não letiva e/ou de apoio à família, tal como podemos constatar através da seguinte tabela.

Quadro 1 – Esquema da rotina diária da instituição.

Horas	Rotina Diária
9h – 9h30min	Receção e acolhimento das crianças
9h30min – 10h30min	Reunião de grupo, preenchimento de tabelas e definição de tarefas
10h30min – 10h45min	Tomada de leite escolar
10h45min – 12h30min	Atividades orientadas na sala
14h às 15h30min	Atividades orientadas na sala Avaliação

Durante a componente letiva são múltiplas as atividades realizadas pelas crianças, que de um modo ou de outro se acabam por repetir dia após dia, tornando-se rotineiras, mas não menos interessantes.

Segundo Craidy e Kaercher (2001, p. 68),

Diversos tipos de actividades envolverão a jornada diária das crianças e dos adultos: o horário da chegada, a alimentação, a

higiene, o repouso, as brincadeiras (...). Todos os momentos, sejam eles desenvolvidos nos espaços abertos ou fechados, deverão permitir experiências múltiplas, que estimulem a criatividade, a experimentação, a imaginação, que desenvolvam as distintas linguagens expressivas e possibilitem a interacção com outras pessoas.

Todavia, a rotina serve para sedimentar a confiança das crianças e proporcionar-lhes segurança e referências temporais, uma vez que atendendo às OCEPE (ME 1997, p. 40),

A sucessão de cada dia ou sessão tem um determinado ritmo existindo, deste modo, uma rotina que é educativa porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações. Nem todos os dias são iguais, as propostas do educador ou das crianças podem modificar o quotidiano habitual.

Na instituição onde estagiei, tive oportunidade de conviver, analisar e refletir sobre duas realidades diferentes ao nível da rotina praticada pelo grupo e pela educadora cooperante. Ainda na fase de observação, constatei que a rotina daquele grupo de crianças se baseava na realização de atividades livres na sala de acolhimento, pela habitual conversa no tapete, seguida da leitura de uma história e do desenho da mesma após o lanche da manhã. Depois do almoço, as crianças realizavam algumas atividades livres no exterior ou na sala de atividades. Aparentemente, esta rotina inicial tratava-se de uma rotina organizada e estruturada, na qual as crianças se mostravam inseridas e pareciam gostar de realizar.

Contudo, as crianças apresentavam o conhecimento antecipado do que iam fazer, uma vez que a rotina era elaborada sempre do mesmo modo, sem alterações significativas e surpreendentes para as crianças, o que limitava bastante a sua criatividade, participação e imaginação. Assim, e à medida que as fases de estágio avançaram, a rotina que acabei de mencionar foi sendo alterada. Essa alteração ficou a dever-se em parte pela introdução de novas atividades que propúnhamos, atividades essas, um pouco distintas das que as crianças realizavam habitualmente. Porém, outros fatores que alteraram a rotina foram as várias festividades que acompanharam esse período de tempo e a aproximação do final do ano letivo, pelo que as crianças, a educadora cooperante e nós próprias passámos a trabalhar um pouco em função desses ritmos e desses preparativos.

Tal facto seria muito mais rentável se fosse inserido na rotina das crianças de modo progressivo, dando especial atenção ao que estas gostariam de realizar de acordo com aquele determinado tema e/ou aquela determinada festividade. Para as crianças, seria certamente mais estimulante e enriquecedor, uma vez que fariam parte integrante de todo o processo, ou seja, desde a projeção das ideias à realização concreta das atividades. Outro aspeto que iria favorecer seria a junção da componente pedagógica pesquisada e explorada pelas crianças, o que as deixaria ainda mais próximas de todo o processo.

Como o que referi não se verificou, durante essa fase, as crianças demonstraram-se mais agitadas e por vezes um pouco alheias face às novas atividades. Apesar de todas estas alterações e mudanças de rotina, existiram momentos e tarefas que se mantiveram inalterados, tais como as atividades livres na sala de acolhimento, os momentos de higiene, do lanche da manhã, da tarde e do almoço e ainda outro tipo de atividades

como a que se realizava todas as quintas-feiras, durante a componente letiva da manhã, sendo ela a atividade de Expressão Físico Motora que tinha a duração aproximada de 30 minutos e era dinamizada por um professor do Agrupamento que se deslocava até ao JI para esse efeito.

2.1.1.3. Os Projetos, a Qualidade e o Currículo.

Muitos são os documentos, as regras e normas, os projetos e legislação que regem a prática e fundamentam a ação do(a) educador(a). Este tipo de documentos estava presente na instituição onde estagiei, uma vez que era com base nestes que todo o processo educativo se realizava. O PE¹³ que regulamentava a instituição não era específico desta, tratando-se do PEA¹⁴. À semelhança do Projeto Educativo, também o PAA¹⁵ (do Agrupamento) tem como função o enquadramento e a orientação de atividades e etapas desenvolvidas na EPE.

Com um cariz mais próximo do(a) educador(a), está presente o PCG¹⁶. Este tem como referência os aspetos enunciados nas OCEPE e nas Metas de Aprendizagem estabelecendo-se “como uma linha orientadora que, de acordo com os contextos educativos das crianças do grupo/turma, permitirá a implementação de experiências e actividades pedagógicas consideradas pertinentes e adequadas para o desenvolvimento harmonioso das crianças” (PCG, 2010, p. 1). Nele estabelecem-se ainda reconstruções do currículo nacional e formulam-se opções, intencionalidades e metodologias que permitem obter os resultados que alcançam a qualidade e sucessos educativo e pessoal

¹³ A sigla PE designará o Projeto Educativo.

¹⁴ A sigla PEA servirá para designar o Projeto Educativo do Agrupamento.

¹⁵ A sigla PAA designa o Plano Anual de Atividades.

¹⁶ A sigla PCG representará o Projeto Curricular de Grupo.

desejáveis, perante a realidade individual de cada criança e do grupo em geral (*idem, ibidem*).

2.1.1.4. Princípios Metodológicos.

Longe vão os tempos em que a criança era considerada um ser vazio, descabido e desprovido de saberes e capacidades, como espelha uma máxima do código educativo tradicional, das altas classes sociais inglesas “As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” (Oliveira – Formosinho et al., 2007, p. 13). Hoje são reconhecidas à criança características e capacidades próprias, que lhe permitem partir à descoberta, construir conhecimentos, desenvolver competências, atitudes e valores de forma autónoma e não através de aquisições passivas.

Assim, ao nível da educação e da EPE, o educador(a)/professor(a) é um(a) gestor(a), um auxílio, um(a) facilitador(a), que apoia e encoraja a criança a triunfar autonomamente.

Muitos desses princípios pedagógicos são a base das práticas de educadores(as) e professores(as). Contudo, a educação deve ser entendida como um ato social, através do qual se pretendem sugerir aprendizagens ativas direcionadas para a criança, valorizando a sua dimensão individual e social, com as quais se pretendem também estimular competências cognitivas, de desenvolvimento pessoal, social e relacional.

É de notar que nem a educadora cooperante, nem a instituição onde estagiei seguiam especificamente nenhuma teoria ou pedagogia única, na qual baseavam os seus princípios. No entanto guiavam-se por várias influências de diferentes correntes que todas juntas consideravam pertinentes para a boa formação pessoal, social e relacional das crianças.

2.1.1.5. As relações.

As relações estabelecidas pelas crianças do grupo eram relações bastante positivas, nas quais estavam presentes o carinho, o afeto e ainda grandes demonstrações de valores morais e cívicos.

Mais do que educar as crianças apelando ao seu desenvolvimento cognitivo, devemos educá-las para a vida e para a vida em sociedade. Assim, é necessário que estas compreendam que a sua postura e o modo como agem e se relacionam com os outros, pode efetivamente contribuir para a sua maneira de ser e estar enquanto cidadãos.

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tão pouco sem ela a sociedade muda.” (Pitágoras).

Segundo Pitágoras, a educação é a base para a mudança da sociedade, pelo que os(as) educadores(as) possuem um papel fulcral no encaminhamento das crianças face aos seus comportamentos, contribuindo assim para que estas se tornem cada vez mais resilientes.

Contudo, os comportamentos tidos pelas crianças muitas vezes não são os principais responsáveis pela sua postura, uma vez que é necessário que esta cresça e se desenvolva num ambiente saudável e repleto de relações positivas e favoráveis, e não o contrário. Assim, o ambiente educativo do ponto de vista afetivo é fundamental, uma vez que a criança vê no adulto que a rodeia o modelo a seguir, logo quanto mais afetuosas e estruturadas forem as relações, mais relações do mesmo género a criança terá tendência a construir. Esta particularidade era bem visível e sentida na instituição onde estagiei, isto porque na relação entre as crianças do grupo (*relação criança – criança*) não eram notórias desavenças ou conflitos de maior, no entanto quando existentes eram resolvidos por estas de forma paciente e positiva. As crianças eram

bastante afetivas e cooperantes entre elas, existindo uma maior afinidade entre algumas o que fazia com que se criassem pequenos grupos, o que também era perfeitamente normal na idade em que se encontravam.

Por outro lado, a *relação criança – adulto* e vice-versa, pode dizer-se que estava dividida em duas grandes posições, sendo uma delas a relação que estabeleciam com as educadoras e outra, a que estabeleciam com as auxiliares de ação educativa. A relação com as educadoras era extremamente saudável, positiva, afetuosa e carinhosa, podendo mesmo ser comparada a uma relação familiar e de amizade. No entanto, a relação que se estabelecia entre as crianças e as auxiliares de ação educativa já não era a mesma. Essa diferença ficava a dever-se ao facto de estas falarem constantemente num tom de voz demasiado elevado e os castigos serem também uma constante dessa relação, o que deixava as crianças ainda mais agitadas. Contudo, isto não significa que não fosse notório o carinho que estas sentiam pelas crianças, sobretudo nos momentos em que as crianças necessitavam da sua ajuda.

Também era possível constatar a *relação adulto – adulto* da instituição, uma vez que todos trabalhavam como equipa e com a mesma finalidade, contribuindo para o bem-estar das crianças que a frequentam. A *relação adulto – adulto* podia ser observada segundo três pontos diferentes. O primeiro dizia respeito à relação entre as educadoras da instituição, relação essa extremamente positiva. A referida relação era baseada no respeito mútuo e na partilha, o que proporcionava às crianças de ambos os grupos uma grande estabilidade e ainda grandes exemplos nos quais se podiam basear. Um segundo ponto referia-se à relação entre as auxiliares de ação educativa da instituição, que se tratava de uma relação bastante serena. Nessa relação era possível observar a compreensão, a ajuda e a partilha, o que fazia com que fossem um grupo

de trabalho bastante coeso. Perante um terceiro ponto podemos salientar a relação entre as educadoras e as auxiliares de ação educativa, que à semelhança das anteriores se tratava de uma relação baseada na cooperação e na partilha, o que demonstrava o positivismo existente entre os adultos da instituição.

De um modo global, as relações eram bastante positivas e permitiam às crianças efetuarem as suas aprendizagens num ambiente saudável, positivo, agradável e com princípios fundamentais aos seus comportamentos e relações futuras.

2.2. Caracterização da Equipa Educativa.

Não é só no(a) educador(a) que se encontra focado o papel de educar. Esse ato compete a todos aqueles que fazem parte integrante da vida das crianças. A instituição na qual realizei o meu estágio é um bom exemplo do que acabo de mencionar, tal como também as OCEPE (ME, 2007, p. 41) referem, “qualquer que seja a modalidade organizacional, trata-se de um contexto que permite o trabalho em equipa dos adultos que, na instituição ou instituições, têm um papel na educação das crianças.”

Esse papel é fundamental para o desenvolvimento e crescimento saudável das mesmas, sobretudo quando desempenhado em equipa e de forma positiva. Atendendo ao número total de cinquenta crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, a equipa educativa do JI era constituída por pessoal docente e não docente. Do primeiro faziam parte duas educadoras, que desempenhavam funções cada uma em sua sala com um número aproximado de vinte e cinco crianças, sendo que uma das salas era composta por crianças de três a seis anos e a outra de

quatro e cinco anos de idade. Já em relação ao pessoal não docente, este era composto por uma assistente técnica e por três assistentes operacionais que, de acordo com os horários individuais de cada uma, prestavam serviços de receção, almoço, limpezas, prolongamento e ainda auxiliavam em tudo o que fosse necessário, quer no interior ou no exterior da instituição.

Desta equipa faziam ainda parte dois docentes que se deslocavam pontualmente à instituição, no âmbito das atividades curriculares para promover a atividade de Expressão Físico-Motora para todas as crianças e ainda a atividade de Expressão Musical, apenas para algumas crianças.

É de salientar que toda esta equipa unia esforços diariamente para o desenvolvimento e o bem-estar do grupo de crianças.

2.3. Caracterização do Grupo.

O grupo de crianças com as quais trabalhei durante o meu estágio era um grupo heterogéneo, bastante equilibrado uma vez que era constituído por vinte e cinco crianças, sendo elas doze raparigas e treze rapazes. A idade destas variava entre os quatro e os cinco anos, sendo maior o número de crianças com quatro anos de idade.

Nenhuma das crianças presentes no grupo apresentava NEE's ou necessidade de qualquer apoio mais específico de forma individualizada. De acordo com os dados presentes no PCG, este era um grupo pertencente a um meio socioeconómico médio/baixo que na sua maioria residia nos arredores do JI, sendo que todas as crianças do grupo eram de nacionalidade portuguesa.

Efetuada uma breve análise caracterizadora dos dados do grupo presentes no PCG, e tendo em conta os vários diálogos realizados com a

educadora cooperante, nos quais esta nos facultou informações complementares é possível constatar, que as crianças que constituíam o grupo em questão se encontravam em diferentes estádios de desenvolvimento, não sendo possível estabelecer uma relação entre a idade da criança e o estádio de desenvolvimento em que esta se encontrava. Devido a esse facto era possível visualizar uma grande entreajuda, interação e cooperação entre as crianças, que do modo como eram capazes tentavam ajudar-se e auxiliar-se umas às outras. Porém, esse auxílio não dispensava um maior apoio individualizado por parte da educadora.

Por consequência, com base nas informações fornecidas pela educadora cooperante e ainda através da observação do grupo foi possível constatar, que este era bastante autónomo a todos os níveis, o que permitia que as crianças adquirissem determinadas competências por elas próprias, explorando o que as rodeava de forma espontânea e pessoal, ultrapassando dificuldades e aprendendo com os erros que cometiam.

O grupo de um modo global era bastante dinâmico, motivado, interessado, desenvolto, alegre, extrovertido e emotivo, estando permanentemente a demonstrar o seu carinho e admiração pela educadora cooperante, pelas auxiliares, uns pelos outros e até mesmo por mim e pelas restantes estagiárias. Era bastante comunicativo entre ele e entre ele e os adultos que o rodeavam, sendo estas características potencialmente comuns da faixa etária em que se encontravam. Contudo, existiam algumas crianças mais tímidas e introvertidas, que gradualmente procuravam criar laços e estabelecer relações afetuosas e de confiança que lhes proporcionavam a segurança de que necessitavam para comunicar e alterar a sua postura social. As crianças eram capazes de

fazer chegar ao adulto as suas opiniões, decisões e emoções de forma clara e expressiva, graças a uma maior destreza na expressão, dicção e riqueza de vocabulário, o que possibilitava uma maior e melhor relação de proximidade entre estes.

No grupo, existiam ainda crianças cuja postura se adequava a qualquer situação sem grande obstáculo, no entanto existiam outras cujas dificuldades em respeitar e ouvir o outro eram notórias, o que as levava a utilizarem o conflito como solução para fazer valer os seus desejos e vontades. Por vezes, este tipo de reação por parte de algumas crianças gerava alguma instabilidade a nível global do grupo, contudo eram também capazes de resolver esses mesmos conflitos de modo educado e autónomo.

É de notar que este era um grupo com bastante agilidade e capacidade motora, visível através das suas brincadeiras e atividades livres no exterior, e ainda através das dramatizações feitas por este de forma autónoma ou promovidas pela educadora, as quais lhes proporcionavam enorme prazer e satisfação aquando da sua realização. O grupo gostava ainda de atividades rítmicas e expressivas. Também relativamente à motricidade fina se verificavam aperfeiçoamentos no modo correto de utilização do lápis, do pincel e da tesoura, sendo esta última a que apresentava uma maior dificuldade de manuseamento. Esses aperfeiçoamentos eram visíveis através da realização de trabalhos, desenhos, pinturas, (re)cortes entre tantas outras coisas que o grupo adorava fazer. Assim sendo, o grupo interagia e participava em todas as diferentes áreas presentes na sala de atividades de forma alegre e dinâmica.

CAPÍTULO III

SONHANDO FELIZ NUM MUNDO DE COR...

Ao longo deste terceiro capítulo irão estar retratados alguns conteúdos, cuja pertinência me fez debruçar um pouco mais sobre cada um deles em particular. Esses conteúdos, aqui retratados, fizeram parte do meu percurso de estágio em EPE e ainda da minha própria formação académica.

3. Um olhar especial...

3.1. A importância de Observar.

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. (OCEPE, 2007, p. 25).

Tal como referem as OCEPE, uma das intencionalidades do processo educativo consiste na observação, observação essa, que pode ser participativa passiva ou ativa. Foi na referida componente que estiveram inseridas a primeira e segunda fases do meu estágio, uma vez que na primeira fase (período de 28 de março a 15 de abril de 2011) me foquei apenas na observação, sem intervenção, das crianças, das dinâmicas do grupo e de toda a instituição.

No primeiro dia fui recebida pelas educadoras cooperantes, que de imediato me colocaram a par das características gerais de funcionamento da instituição. Contudo, apenas com o decorrer da primeira semana, foi possível obter uma melhor perceção de toda a informação que havia sido transmitida num primeiro contacto. Também o avançar desses dias permitiram o conhecimento superficial do grupo e do

modo como este interagiu e se relacionava, sendo para tal necessária uma observação bastante atenta e reflexiva. Esta primeira semana serviu ainda para me integrar e relacionar com toda a comunidade, o que felizmente não foi difícil e contribuiu para um melhor conhecimento das pessoas e das dinâmicas praticadas na instituição.

Com a necessidade de colocar em prática a observação participativa passiva¹⁷ nesta primeira fase, surgiram também as dificuldades uma vez que se tornava bastante complicado estar próximo das crianças e não ser possível intervir junto destas, até porque muitas das vezes são as próprias crianças que nos exigem isso. Porém, essa fronteira permitiu uma observação mais detalhada das crianças de forma individual e em grupo e ainda das atividades praticadas e do modo como estas eram dirigidas pela educadora cooperante e encaradas pelas crianças (Apêndice 5). Por outro lado, possibilitou ainda o preenchimento da ficha 1G do SAC¹⁸, para a qual era necessária uma observação focalizada e reflexiva das crianças, sobre o qual falarei adiante.

Posteriormente, na segunda fase do estágio (período que decorreu de 27 de abril a 04 de junho de 2011), a intencionalidade educativa era diferente, uma vez que para além da observação devíamos intervir pontualmente com o grupo, dinamizando pequenas atividades encetadas por nós e/ou pela educadora cooperante. Para tal, o apoio constante da educadora cooperante foi fundamental visto que nos elucidou, auxiliou e acompanhou passo a passo nesta nossa caminhada e evolução. Mais uma vez, com o avançar das semanas foi possível constatar a importância da

¹⁷ Segundo Margaret Mead, o observador participante passivo, entra no jogo, observa, mas não toca em nada. Esforça-se por estudar os costumes dos seres humanos aos quais se mistura até nos mais íntimos pormenores sem interferir neles. (Damas & Ketele, 1985).

¹⁸ A sigla SAC refere-se ao Sistema de Acompanhamento de Crianças.

observação, e contrariamente à antiga máxima do código educativo tradicional inglês de que “As crianças devem ser vistas, mas não ouvidas.” (Oliveira – Formosinho, Kishimoto, Pinazza e Cols, 2007, p. 13), foi-nos possível aliar esses dois fatores e muito para além de observar as crianças de forma crítica e reflexiva, pudemos também compreender o seu ponto de vista, escutar a sua opinião e em conjunto delinear estratégias exequíveis.

4. “Da Teoria à Prática”.

4.1. A pertinência da Planificação.

“Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.” (OCEPE, 2007, p. 26)

Foi durante o decorrer da segunda fase do estágio que me deparei com a realidade da planificação, uma vez que ao nível da EPE apenas tinha o conhecimento teórico da mesma. Com a nossa iniciação à prática de forma gradual, houve necessidade de realizar algumas atividades para e com as crianças, mas antes foi imprescindível planificá-las.

Segundo Pais e Monteiro (1996, p.34), “qualquer planificação (...) pressupõe escolhas pedagógicas que determinam uma prática concretizada (...)”, pelo que à semelhança de muitos outros pontos mencionados anteriormente, também nesta fase o apoio da educadora cooperante foi fundamental.

É de notar que “a raiz da palavra planear, aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidireccionalidade de uma planificação tradicional e linear”

(Vasconcelos, 2012, p.15). A planificação elaborada pela educadora era uma planificação mensal, a qual funcionava como documento orientador da sua prática. Para a educadora, toda a prática era regida pelos princípios da equidade, flexibilidade e qualidade numa perspetiva de resposta individual e de educação para todos, tendo sempre em conta os documentos orientadores da EPE.

Em parceria com a minha colega de estágio começámos por elaborar algumas planificações de atividades previamente iniciadas pela educadora (Apêndice 6), o que nos permitiu ter uma noção preliminar do comportamento e aceitação por parte das crianças. Essas planificações bem como todas as outras que surgiram com o passar do tempo (Apêndice 7), tendiam a enfatizar as características presentes nas planificações elaboradas pela educadora, indo assim ao encontro dos interesses das crianças. Nessas planificações tínhamos o cuidado de articular as diferentes áreas de conteúdo definidas nas OCEPE, bem como delinear os objetivos pretendidos com aquelas atividades.

Deste modo, fui-me familiarizando cada vez mais com a forma de elaborar uma planificação, com a pertinência da sua elaboração e como esta é importante e serve de apoio ao educador no papel que desempenha diariamente. Tive ainda consciência de que a prática apesar de complementar a teoria, afasta-se um pouco desta aquando a realização das atividades, uma vez que apenas no “terreno” temos consciência dos obstáculos, das peripécias e das lacunas, de quando se coloca em prática uma planificação, ou seja, só nesse momento temos plena perceção de que por múltiplos fatores, tais como o tempo, por exemplo, as atividades não decorrem tal como as idealizámos.

É também neste sentido que surge a importância da participação das próprias crianças na construção da planificação, uma vez que esta

deve ser elaborada de acordo com os seus interesses e necessidades e ainda com a finalidade de promover o seu processo educativo. Tal situação não se verificava na instituição que frequentei, pelo que as crianças de ambas as salas não possuíam qualquer participação ativa na elaboração das planificações.

Relativamente à avaliação decidimos realizá-la de acordo com o método utilizado pela educadora, sendo esse método baseado na observação e no registo. Para mim, essa observação centrou-se ainda nos níveis de bem-estar e implicação das crianças face às atividades propostas e desenvolvidas por estas, tal como nos era solicitado também através do preenchimento das fichas do SAC.

5. Metodologia de Projeto.

5.1. De que se trata?

“O trabalho de projecto como abordagem à educação da primeira infância refere-se a uma forma de ensino aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e apreendido” (Katz e Chard, 1997, p. 5).

Ao longo deste meu percurso fui confrontada com uma das muitas metodologias de trabalho existentes em educação, sendo ela a metodologia de projeto, com a qual nunca havia trabalhado. A metodologia de projeto ou a abordagem de projeto (ou até mesmo outro termo pelo o qual a possam designar) consiste no trabalho das crianças e do(a) educador(a) em torno de um projeto, podendo este ser desenvolvido através de um estudo em profundidade de um determinado tópico ou tema, que uma ou mais crianças levam a cabo. O trabalho num projeto poderá prolongar-se por um período de dias ou semanas, decorrente da natureza do tópico em questão e da idade das crianças que com ele

trabalham. Desta forma, um projeto pode ser levado a cabo individualmente, em grupo ou por toda a comunidade (*idem, ibidem*).

Segundo Katz e Chard (1997, pp.5; 6), a metodologia de projeto dá ênfase ao papel do(a) educador(a) no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas, dando assim especial importância à participação ativa das crianças. Assim, a metodologia em causa incentiva as crianças a colocar questões, a resolver dificuldades e a aumentar o conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam.

Para Vasconcelos (2012, pp.8; 9),

(...) esta metodologia pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial incidência no nível pré-escolar (incluindo os 3 anos) e no 1º ciclo do ensino básico. Considera ainda ser possível introduzir uma orientação para o trabalho de projeto na acção pedagógica com crianças dos 0 aos 3 anos. Segundo a mesma autora, para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, o educador ou o professor não pode deixar de usar também, de modo consistente, no seu trabalho em equipa pedagógica (...) ou na forma como os pais são envolvidos pedagogicamente na instituição.

5.2. Miniprojecto “O Verão”.

Atendendo à metodologia de projeto e à vasta curiosidade sobre a sua aplicação pedagógica, eu e a minha colega de estágio decidimos implementar com as crianças um miniprojecto, dado ao reduzido período de tempo que nos restava para a sua execução. Contrariamente ao que seria mais correto na implementação deste miniprojecto, o tema do mesmo foi definido por nós, em vez de ser pelas crianças, o que

inevitavelmente pode ter levado a uma influência das atividades e pesquisas nele realizadas. Contudo, e atendendo ao facto de que tanto nós como as crianças éramos principiantes no trabalho com a metodologia de projeto, eis que todo o processo se foi desencadeando de forma bastante interessante e produtiva para ambas as partes.

Desta feita, realizámos a nossa primeira planificação em “teia” em conjunto com as crianças (Apêndice 8), alusiva ao tema “O Verão”. À medida que as crianças chegavam a um consenso relativamente ao que gostariam de fazer sobre o tema era notória a sua motivação e interesse face à execução do que haviam idealizado. Para tal, foi-lhes dada total liberdade ao nível prático para realizarem o que efetivamente tinham pensado, do modo como bem entendessem, com os materiais que achavam mais adequados, podendo assim dar asas à sua imaginação e criatividade (Apêndice 9).

Assim, a execução deste miniprojecto decorreu de forma bastante positiva, permitindo a partilha de novos saberes e experiências entre as crianças e entre as crianças e nós próprias, algo favorável para todos.

6. “Mãe, Papá, Eu e o Jardim-de-Infância”.

6.1. A Família e o Jardim-de-Infância.

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (OCEPE, 2007, p.43).

Diversas pesquisas e investigações têm sido realizadas em torno de um tema tão importante quanto o da relação escola-família, ou neste caso concreto entre o JI e a família. De facto, a necessidade de

comunicação com os pais ou encarregados de educação tem características muito próprias na EPE, dada a idade das crianças e alguma dificuldade por parte da sociedade em compreender as finalidades, funções e benefícios educativos da EPE (*idem, ibidem*).

Segundo Marques (2001, p.12), “(...) os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar”. Desta forma, devem assumir a sua responsabilidade enquanto pais, educando os seus filhos, transmitindo-lhe normas e valores adequados para que estes se tornem pessoas capazes, preparando-os para a vida em sociedade e possibilitando-lhes um crescimento saudável. Toda esta responsabilidade tem vindo a ser partilhada quer pelos vários membros da família quer pelos educadores e instituições que se encarregam da guarda das crianças, não querendo isto dizer, que o papel principal atribuído aos pais no processo de educação e bem-estar das crianças lhe tenha sido retirado.

A necessidade de partilha da educação advém do facto de na atualidade as crianças passarem grande parte do seu tempo no JI enquanto a família trabalha, o que promove não só essa partilha mas também, cada vez mais, uma maior necessidade de entendimento e boa relação entre a família e a instituição, para que a colaboração entre ambas seja produtiva. Atualmente esse papel cabe simultaneamente à família e à EPE. A família educa e modela a criança consoante os seus padrões culturais e educacionais. A EPE é uma continuidade da educação familiar, onde a criança se educa, socializa e constrói conhecimentos. Através desta relação entre a família e o JI, fortalece-se a socialização da criança e “ (...) a sua iniciação na vida em sociedade e a preparação do seu futuro (...)” (Diogo, 1998, p.59).

Independentemente do papel que os pais atribuem à escola e ao JI, estes devem (tentar) compreender que a escola de hoje não é a mesma de outrora bem como os interesses e necessidades das crianças que a frequentam, e apenas e só uma boa colaboração entre pais e profissionais poderá contribuir para a subsistência de uma EPE melhor e mais proveitosa às crianças e à comunidade que as envolve.

Segundo Marques (2001, p.13), “Olhamos para o envolvimento parental como uma variável importante no processo de melhoria da qualidade de aprendizagem (...)”, qualidade essa de análogo interesse para ambas as partes envolvidas no processo de crescimento e no processo educativo das crianças. Por outro lado, uma maior colaboração e participação das famílias poderá ainda ajudar a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, bem como a compreender melhor os comportamentos de algumas crianças.

Na instituição onde desenvolvi o meu estágio o envolvimento parental era bastante positivo, contudo não era generalizado. Era notória a preocupação e o acompanhamento de alguns pais em relação às suas crianças, principalmente através do diálogo que mantinham com estas e com a educadora cooperante. Para além disso, estavam sempre dispostos a ajudar e a colaborar nas tarefas e atividades necessárias em prol do bem-estar das crianças. Esse envolvimento e dedicação, bem como a colaboração mencionada anteriormente faziam-se transparecer através de uma associação de pais que de modo autónomo agia em função das necessidades e carências das crianças, de forma a suprimir as lacunas existentes na instituição. Foi-me possível constatar tal realidade durante o período de tempo que permaneci na instituição, uma vez que a associação de pais promoveu e participou em várias iniciativas. Dessas iniciativas fizeram parte um sorteio de rifas, pela altura da Páscoa, cujo objetivo era

angariar fundos para comprar material lúdico e pedagógico para a instituição e ainda, a participação dos pais na festa de final de ano, com uma dramatização ensaiada e realizada por eles, em contexto surpresa.

Não posso deixar de referir o modo como me receberam, visto que fui tratada como parte integrante daquela “família”, sentindo na primeira pessoa todo o carinho e respeito que naquela relação se fazia sentir.

7. “Com os pés no Faz-de-Conta”.

7.1. A importância do Brincar.

“O Jogo não é só um direito é uma necessidade.

*Jogar/brincar não é só incerteza é uma forma acrescida de
ganhar segurança e autonomia.*

O jogo não é um processo definido é um processo aleatório.

Brincar/jogar não é só uma ideia é uma vivência.

Jogar não deve ser uma imposição mas uma descoberta”.

Carlos Neto

Muito se tem especulado em torno do conceito de “brincar”, conceito esse, considerado nuclear no que diz respeito à EPE.

Atempadamente deve conhecer-se o sentido de brincar, sendo a brincadeira um tempo breve de exploração criativa em que a criança sozinha ou acompanhada, manipulando/transformando espaços-materiais e conteúdos culturais/sociais, repensa ativamente os seus conhecimentos sobre o real (Ayres, 2010). Através do que conhecemos e podemos observar, não restam dúvidas de que o valor que brincar tem no desenvolvimento e na aprendizagem da criança é fundamental. Já

Friedrich Schiller, filósofo e poeta alemão do século XVIII (citado por Nair Azevedo, 2004, p.125), afirmava que o Homem só é de facto Homem quando brinca, ou seja, que a sua natureza verdadeiramente humana (de um ser que pensa, sente, é livre e responsável) revela-se na brincadeira.

Brincar é sem dúvida um direito das nossas crianças, uma vez que ao brincar a criança observa e observa-se, imita, compara e recria saberes e papéis sociais (observados e/ou experimentados) enraizados nos modos de pensar, sentir e agir dos grupos que a acolhem (Ana Ayres, 2010). Também segundo Nair Azevedo (2004, p. 126),

brincar possibilita à criança a expressão dos seus sentimentos, a exploração da sua imaginação e criatividade; ajuda-a na descoberta do seu próprio corpo e das suas possibilidades, na descoberta dos outros e no desenvolvimento de relações interpessoais; dá-lhe possibilidades de recriar papéis e funções que lhe são familiares e a descobrir novas formas de conhecer, manipular, operar e reorganizar os diferentes elementos que constituem parte integrante do seu ambiente físico e social.

Por outro lado, Vygotsky propôs que através do jogo a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra noutras atividades, e definiu o lúdico e a aprendizagem formal como âmbitos de desenvolvimento. Do mesmo modo que segundo este autor, a ZDP¹⁹ é favorecida pelo jogo, pois nele “a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além do seu

¹⁹ A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é a distância entre a capacidade dos aprendizes resolverem um problema de forma independente e o nível potencial de compreensão dos alunos quando orientados ou em colaboração com outros parceiros. (Oliveira-Formosinho et al., 2007b).

comportamento diário, (...) é como se ela fosse maior do que é na realidade.” (Vygotsky, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.226). Se brincar é uma atividade decisiva no crescimento e desenvolvimento da criança que se baseia em fatores estruturantes determinados pelo(a) educador(a), compete questionarmo-nos relativamente ao espaço efetivo que é conferido à brincadeira, nas práticas quotidianas.

Na minha experiência enquanto estagiária foi possível constatar algumas das ideias anteriormente referidas, uma vez que a educadora cooperante com a qual trabalhei atribuía bastante importância ao brincar.

CAPÍTULO IV

BEM OU MAL? EIS A QUESTÃO...

8. A Avaliação na Educação Pré-escolar.

A avaliação em educação é um “elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados à especificidade de cada nível. No caso da EPE, esta tem especificidades às quais não se adequam todas as práticas e formas avaliativas utilizadas tradicionalmente noutros níveis de ensino” (Circular nº4/2011). Esta é parte fundamental de todo o processo educativo, uma vez que sem ela não seria possível ter consciência da evolução/desenvolvimento das crianças enquanto grupo e de cada uma delas em particular, bem como do próprio trabalho dinamizado pelo(a) educador(a)/professor(a), que efetivamente pode sempre aperfeiçoar. “A avaliação, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (Circular nº4/2011).

As formas de avaliar são muitas, contudo, sem dúvida que a mais constante é a observação, uma vez que através desta podemos constatar situações permanentes e/ou momentâneas que nos transmitem informações valiosíssimas sobre as crianças com as quais trabalhamos e sobre os resultados do nosso próprio trabalho enquanto futuros(as) educadores(as). Segundo Pais e Monteiro (1996, p.54), a observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho da criança, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes. Praticando a observação, o(a) educador(a) aprende a identificar e a responder às necessidades de cada criança e conseqüentemente, a planificação a efetuar será mais fácil, porque adaptada à realidade. Assim, “a reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens

a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular nº4/2011).

É certo que a observação possui um lugar de destaque no que diz respeito á avaliação, porém de forma isolada não se torna suficiente face a todas as necessidades e desenvolvimentos/progressos das crianças. Esta deverá ser acompanhada de outros métodos de avaliação, como por exemplo, através da análise dos trabalhos elaborados pelas crianças, não com o objetivo de os quantificar, mas sim de os analisar. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (OCEPE, ME, 2007, p. 27).

Segundo o ME, a avaliação na EPE assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua própria aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A avaliação formativa constitui-se, assim, como instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do(a) educador(a), tal como já havia referido anteriormente.

Tendo como principal função a melhoria da qualidade das aprendizagens, a avaliação implica, no quadro da relação entre o JI, a família e a escola, uma construção partilhada que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados, tendo em vista a criação de contextos facilitadores de um percurso educativo e formativo de sucesso.

Avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico que permitam desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada. Quer isto dizer, que é necessário o recurso a práticas que permitam regular as ações e os processos de “ensino e aprendizagem”, e que revelem o estado de desenvolvimento face a referentes e a critérios definidos.

Atendendo a tudo o que foi mencionado até então e de acordo com o PCG, a avaliação na instituição onde realizei o meu estágio tinha por base a observação, o registo e a informação recolhida nos contactos formais e informais com as famílias das crianças. De acordo com a avaliação proposta pela instituição, a educadora utilizava como modalidades de avaliação das crianças a avaliação diagnóstica, a avaliação descritiva com registo de comportamentos, atitudes e aprendizagens e ainda os trabalhos mais relevantes da criança e do grupo.

Assim, no modelo curricular aqui referido a avaliação focaliza-se na análise do currículo, na sua globalidade, nas opções e efeitos que ocorrem nos processos do seu desenvolvimento. A avaliação tem um carácter formativo e de investigação recorrendo à autoavaliação e envolvendo todos os intervenientes no processo educativo.

9. Um Modelo de Avaliação – Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC).

O SAC é um instrumento de avaliação resultante de um projeto que procurou desenvolver uma cultura de avaliação em educação, inspirando-se em “ *A process – oriented child monitoring system for young children*”, tendo como mentora uma equipa de investigação do

Departamento de Ciências de Educação, da Universidade de Aveiro, coordenada pela Doutora Gabriela Portugal.

Segundo Portugal e Laevers (2010, p.74),

o SAC oferece ao educador uma base para avaliação e desenvolvimento do currículo na sua prática quotidiana, com base num ciclo contínuo de observação, avaliação, reflexão e acção, considerando o bem-estar, implicação/envolvimento, aprendizagem e desenvolvimento das crianças como dimensões norteadoras de todo o processo.

Este consiste num “instrumento de apoio à prática pedagógica que procura agilizar a relação entre práticas de observação, documentação, avaliação e edificação curricular”.

A correta utilização deste instrumento de avaliação por parte do(a) educador(a) permite obter uma clara visão sobre o funcionamento do grupo em geral, identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada e ainda perceber aspetos que requerem intervenções específicas. Por seu lado,

o SAC orienta o educador no delineamento de um trajecto de iniciativas que levem à resolução de problemas e maximização da qualidade educativa, quer para o grupo em geral, quer para crianças em particular, e conduz à avaliação dos resultados das acções ou iniciativas desenvolvidas (em termos de implicação, bem-estar e desenvolvimento) (*idem, ibidem*).

Foi-me proposto no âmbito da disciplina de Prática Educativa I que utilizasse o SAC enquanto instrumento de avaliação no decorrer do meu estágio, percorrendo as três etapas que o constituem. A sua utilização consistiu no conhecimento do sistema através da

documentação que o regulamenta e do preenchimento de três fichas (1G, 2G e 3G) correspondentes às três fases que o constituem, desencadeando um ciclo de observação – reflexão – ação. De um modo geral, a primeira fase deteve-se com a avaliação geral do grupo, a segunda com a avaliação geral do contexto e a terceira com os objetivos/ iniciativas gerais a colocar em prática.

Fundamentalmente na primeira fase, mas também presentes nas restantes estiveram sempre os conceitos de bem-estar e implicação, conceitos sobre os quais foram preenchidas as fichas. Segundo Laevers (2010, p. 20), “o bem-estar emocional é como um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia”. Quanto à implicação os autores referem que se trata de “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal e Laevers, 2010, p. 25). Atendendo a estes conceitos e aos seus respetivos indicadores, torna-se possível ao (à) educador(a) efetuar uma avaliação mais pormenorizada e atenta das crianças enquanto grupo e sobretudo individualmente.

A utilização deste instrumento, ainda que de forma pouco experiente, fez-me encarar a avaliação de uma outra maneira, permanecendo mais atenta às crianças, e por consequência aos seus níveis de bem-estar e implicação, bem como a tudo o que me rodeia. Note-se que esta análise dos níveis de bem-estar e implicação diz respeito à primeira fase do processo (Ficha 1G – Anexo 1), tendo sido realizada de forma individual a dez crianças do grupo escolhidas aleatoriamente e

cujos referidos níveis tinham que variar entre baixos, tendencialmente baixos e altos.

Relativamente à segunda fase (Ficha 2G – Anexo 2) esta consistiu numa análise e reflexão mais pormenorizadas em torno do grupo e também do contexto, dando ênfase à opinião das crianças e ainda tendo em conta os documentos reguladores da instituição. Com a execução desta foi-me possível ouvir atentamente a opinião das crianças relativamente ao meio em que estavam inseridas, conseguindo como sempre surpreender-me com as suas respostas.

Numa fase final, o culminar deste instrumento fez-se com a realização da terceira fase (Ficha 3G – Anexo 3) que consistiu na junção das fases anteriores. Assim, foi-me pedido que considerasse a definição de objetivos e iniciativas para o grupo e para o contexto em que este estava inserido, dedicando especial atenção a diversos âmbitos, tais como o clima de grupo, a organização, entre outros.

Atendendo a todos os aspetos mencionados até então, a aplicação do SAC fez com que pessoalmente passasse a olhar de modo diferente para as crianças com quem trabalhei; estivesse atenta ao que as rodeava e ao modo como estas se sentiam inseridas nesse meio; bem como ao facto de estas estarem ou não implicadas nas diversas atividades e ainda se apresentavam um bem-estar emocional típico ou atípico de acordo com o momento. Todo este processo levou-me a uma observação mais pormenorizada e a uma reflexão pertinente face a todos os aspetos referenciados até então.

CAPÍTULO V

REFLETIR PARA CONTINUAR A SONHAR...

Do presente capítulo faz parte uma breve reflexão relativa ao meu percurso de estágio em EPE decorrido até então. Nessa mesma reflexão estão presentes, algumas considerações descobertas, adquiridas e compreendidas ao longo desse mesmo percurso.

10. O que dizem os meus olhos...

Ao longo dos anos muito se tem aferido sobre os eternos assuntos e conceitos inerentes à prática e à teoria, existindo mesmo quem as considere como uma só ou então como constantes rivais. As opiniões estão longe de ser unânimes e os pedagogos e investigadores que sobre elas debruçam o seu trabalho, longe de chegarem a um consenso.

Segundo Roldão (2008, p. 177) “a clássica fórmula relação teoria-prática transporta uma conceptualização simbólica que pode ser operativa, ocultando a íntima dependência de um campo diante do outro”. É indiscutível que ambas estão intimamente ligadas, uma vez que não existe prática sem uma base teórica de determinado assunto e vice-versa, ou seja, a relação entre a prática e a teoria é uma relação de interação constante. Tal facto verifica-se ao longo de um percurso académico como o meu, no qual nos devemos preocupar em “aprender”, para “saber fazer”, e não em “saber fazer”, sem “aprender”.

A realização deste estágio foi sem dúvida, um dos melhores momentos de partilha pelo qual passei ao longo do meu percurso académico e aquele em que melhor constatei o que acabo de mencionar anteriormente. Muitos e variados foram os momentos que marcaram esta experiência única e a tornaram ainda mais rica. Foram esses momentos que me deram força e encorajaram a nível pessoal, em momentos tão difíceis como os que vivi durante esse período de tempo, colocando em

causa o meu Sonho. Mas como poderia deixar que isso acontecesse se eu estava rodeada de pequenos(as) sonhadores(as). Foram sem dúvida as crianças que me resgataram e me proporcionaram momentos fantásticos e inesquecíveis. Trabalhámos, rimos, cantámos, brincámos, dançámos, chorámos, portámo-nos bem e mal e tantas, mas tantas outras coisas que fizemos juntas e das quais permanecerá o gostinho saboroso da infância. Vivemos momentos de partilha, com a aquisição de novos saberes e aprendizagens desconhecidas; tornámos a fantasia em realidade e a realidade em fantasia, mas acima de tudo fomos capazes de sonhar, sonhar de olhos abertos e a par com as crianças, ver o tanto que tinham para dar de si em prol de um mundo tão vasto como aquele que as espera dia após dia (*in Reflexão Final, Dossier de Estágio*).

Também o papel da educadora cooperante foi fundamental, uma vez que fui contagiada com a sua alegria, vivacidade, sabedoria e sobretudo com o seu gosto pela profissão e pelas crianças. Foram vários os momentos de grande algazarra e excitação com ela e com o grupo, que tal como referiu várias vezes espelhavam a sua maneira de ser e o à-vontade com que desempenhava o papel de educadora perante aquelas crianças, tornando-se assim um modelo para elas.

O mesmo aconteceu com a minha colega de estágio, com a qual os momentos de entreajuda, companheirismo e camaradagem permitiram que tudo decorresse do modo mais positivo possível. Por outro lado, enquanto futura profissional tive oportunidade de colocar em prática alguns dos conteúdos teóricos que me haviam sido lecionadas ao longo do percurso académico, de adequar as minhas práticas ao contexto, de desenvolver o meu espírito crítico e reflexivo, de desenvolver competências e ainda de observar de forma reflexiva e ponderada tudo o que me rodeia.

CAPÍTULO VI

A UM PASSO DA ESCOLA DOS GRANDES...

O presente capítulo tem como finalidade retratar as mudanças efetuadas pelas crianças ao longo do seu percurso e crescimento infantil.

Este capítulo pretende também efetuar a ponte entre as duas partes constituintes deste Relatório Final, uma vez que o tema em questão, ou seja, as transições, diz respeito neste caso específico à mudança das crianças da EPE para o 1.º CEB.

11. As transições da Educação Pré-escolar para o 1.º CEB.

Ao longo da nossa vida pessoal e profissional muitos são os momentos de mudança, de inovação e renovação que nos fazem progredir ao longo desse nosso percurso, sendo eles, períodos de transição. As transições são assim encaradas de diferentes maneiras por diferentes pessoas, sendo referenciadas na maioria das vezes como momentos de grande tensão, receio e *stress*. É certo que,

a transição implica sempre a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (Sim-Sim, 2010),

pelo que se torna extremamente importante a tranquilidade e o sucesso em cada transição que se efetua.

Durante o período decorrente da EPE são dois os momentos nos quais se verificam transições. O primeiro realiza-se logo no início desse mesmo percurso com a transição de casa para o JI, independentemente da idade da criança uma vez que essa transição pode ser realizada ainda no

período correspondente ao berçário, à creche ou posteriormente com 3, 4 ou 5 anos de idade. O segundo refere-se à transição da criança da EPE para a escolaridade obrigatória, iniciando no 1.º CEB, e apesar de já possuir uma maior uniformidade em termos de idade, esta pode ser ainda bastante penosa para a criança.

Relativamente a esta última transição é de notar que,

ao deixar o jardim de infância, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. A contrapor a estas perdas, ganha expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar (*idem, ibidem*). Assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas, simultaneamente, importante para o seu desempenho cognitivo (Vasconcelos, 2007).

Aquando uma mudança da EPE para o 1.º CEB as reações das crianças são bastante divergentes e imprevisíveis, pelo que resultam de variadíssimos fatores, tais como o seio familiar de que provêm, se frequentaram a EPE ou não, o nível social a que pertencem, entre outros que podem influenciar negativa ou positivamente o ingresso das crianças nesse novo ciclo de ensino. Perante este tipo de fatores a criança necessita de ser orientada, pelo que o papel do(a) educador(a), do(a) professor(a) do 1.º CEB e dos pais é extremamente crucial. Contudo, esse papel de nada serve se for executado de forma isolada. É necessária a articulação, o diálogo e a partilha entre educador(a), professor(a) e pais de modo a que todos juntos proporcionem à criança uma continuidade no grande mundo do conhecimento, sem percalços nem lacunas.

Aos pais cabe a importante tarefa de aumentar a autoestima, a capacidade de autocontrolo e ainda a capacidade de resiliência da

criança, sendo capaz de ultrapassar de forma mais positiva e favorável este tipo de mudanças e alterações ao longo da sua vida.

Por outro lado e segundo as OCEPE (ME, 2007, p. 91), “o diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória”. Este é sem dúvida um dos pontos-chave para o sucesso das transições, uma vez que a colaboração entre a EPE e o 1.º CEB deve ser realizada em prol das crianças, através da articulação de atividades, da realização de relatórios conjuntos, da análise de casos concretos, entre outros aspetos que podem e devem ser tidos em conta, de modo a melhorar bastante o desfazamento provocado pelas transições. Se considerarmos a necessidade de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, é primordial que educadores(as) e professores(as) se inteirem de toda a documentação proveniente de ambos os ciclos. Esse conhecimento transmitirá a ambas as partes o complemento necessário a cada uma delas para um melhor trabalho, uma vez que confrontadas com os referidos documentos terão consciência de que são mais as semelhanças entre ambos os ciclos, do que propriamente as diferenças.

Deste modo, e segundo Serra (2004, p.78),

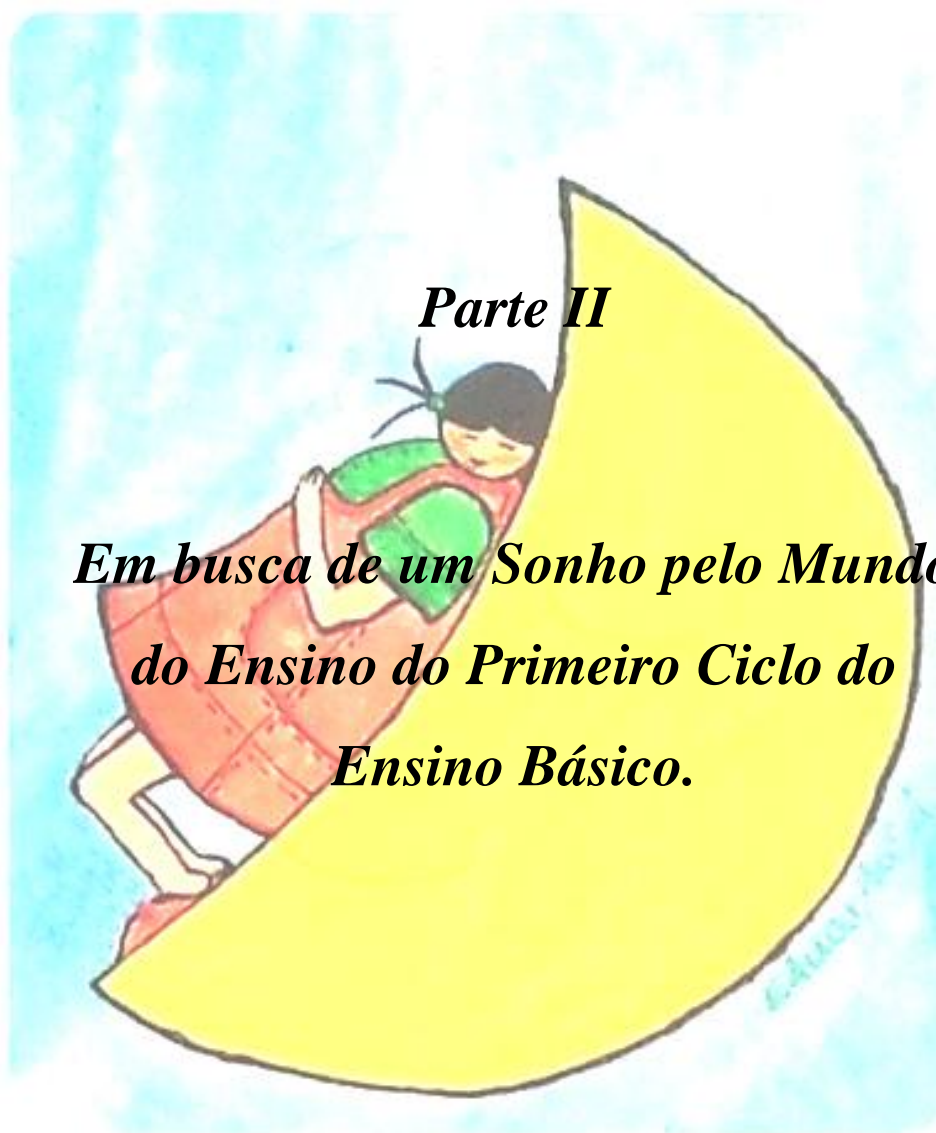
através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes, de forma que a escola e jardim de infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas. Quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1º CEB, mais se enriquece o universo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças.

Na instituição onde estagiei, a questão relativa à transição era bastante pertinente. No decorrer do ano letivo estavam agendadas várias atividades conjuntas entre os dois ciclos, nas quais participaram crianças, educadores(as) e professores(as). Dessas atividades fizeram parte visitas à instituição de EPE e à escola do 1.º CEB nas quais se verificaram momentos de partilha e cooperação, aproximando assim as crianças, neste caso específico, da escola do 1.º CEB.

Outro aspeto fundamental era o papel da educadora cooperante face à transição. A educadora realizava muitas vezes a ponte entre os dois ciclos através de exemplos de conteúdos/temas, de atividades semelhantes às que as crianças poderiam encontrar ao longo do 1.º ano do ensino básico, relativamente à duração das atividades e da mobilidade dentro da própria sala de atividades. Este tipo de situação verificava-se principalmente e de forma mais rigorosa com as crianças de cinco anos.

Por outro lado, durante o meu estágio no 1.º CEB foi possível constatar que a turma era constituída por crianças que haviam frequentado a EPE e por outras que não. É de notar que as crianças que haviam frequentado a EPE manifestavam um maior à-vontade perante os novos conhecimentos, algumas delas, manifestando já o próprio conhecimento dos mesmos. Tal facto poderia ser explicado com base no relatório individual de cada criança, o qual facilitava o conhecimento por parte da professora titular de turma relativamente a cada uma delas.

Porém, não é possível estabelecer uma relação de causa-efeito no que diz respeito à frequência da EPE e à facilidade de aquisição de novos conhecimentos, nesta turma concretamente e com a observação efetuada, inferindo que as crianças eram bastante distintas entre si, possuíam graus de dificuldade diferentes e ainda evoluíam de modo desigual.



CAPÍTULO I

ERA UMA VEZ... OUTRA VEZ!

O presente capítulo destina-se a apresentar uma breve abordagem relativa à história da educação e do ensino do 1.º CEB em Portugal, bem como ao papel desempenhado pelo professor na atualidade.

1. Pelo Mundo do Ensino do 1.º CEB.

1.1. A Educação em Portugal – Breve Revisão.

Longe vai o tempo, em que se tinha como primórdio da educação que, “o homem vale sobretudo pela educação que possui, porque só ela é capaz de desenvolver harmonicamente as suas faculdades de maneira a elevarem-se ao máximo proveito dele e dos outros” (Rocha, 1984).

A educação é uma das temáticas mais abordadas e debatidas ao longo dos tempos em Portugal. Esta enquadra-se num contexto de constantes avanços e recuos, grandes incertezas, fortes instabilidades e desânimos por parte de discentes e docentes, questões estas que a acompanham ao longo dos tempos.

Segundo Pires (et al., 1989), a evolução da escolaridade obrigatória é um exemplo desses processos, pelo que em 1911 (Dec. de 29 de Março) reestruturou-se o ensino infantil (dos quatro aos sete anos) e o ensino primário contemplando três graus: elementar, complementar e superior. Esta reestruturação adveio de ideais republicanos que viram a sua evolução estagnar devido às constantes quedas e tomadas de poder. Ainda em 1911, na constituição que data dessa altura (art.º 3º, número 11) foi garantido que o ensino primário elementar seria obrigatório e gratuito, tendo a reforma educativa, em 1919, alargado tal obrigatoriedade ao ensino primário complementar. Contudo, com os princípios do Estado Novo sobre o Ensino Primário, o que tinha sido alcançado até então, deixou de o ser, como é o caso da libertação do

Estado face à responsabilidade de garantir o acesso à escolaridade básica e obrigatória, presente na Constituição de 1933.

A criação de um ciclo complementar, coexistente com o 1.º ciclo do ensino secundário, foi a via adotada e considerada a “única viável” para combater a falta de mão-de-obra qualificada, existente nesta altura. Também em 1964, é criada uma outra medida, que consistia num programa cuja equivalência se fazia com o ciclo preparatório do ensino técnico e, depois, estruturado como forma experimental do ciclo preparatório unificado (Portaria nº 23 259, de 9 de Agosto de 1968), estando a falar claramente da Telescola.

Posteriormente, a tentativa de reforma global do sistema educativo (vulgarmente conhecida por Reforma Veiga Simão) pretendia provocar alterações significativas no plano do ensino básico. Com esta, passaram a enquadrar-se nos objetivos do ensino básico os aspetos relativos à formação da personalidade, a observação e orientação educacionais, integrando ainda as crianças inadaptadas, deficientes e precoces. Contudo, foram vários os obstáculos e as limitações que impediram a completa execução da Reforma.

Ainda segundo Pires (et al., 1989, p. 57)

As preocupações dos sucessivos governos pós – 25 de Abril, apesar das suas diferentes perspectivas, incidiram, não tanto sobre a ampliação do período de escolaridade obrigatória – que só nos últimos anos tem vindo a tomar corpo e assumiu expressão legal na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Novembro) – mas, principalmente, na melhoria da qualidade do ensino, na efetivação generalizada do período de seis anos e na aplicação do acesso e do sucesso dos alunos.

Neste novo e melhorado sentido da educação, cujas preocupações deixaram de estar centradas exclusivamente na obrigatoriedade da escolaridade, foram vários os procedimentos colocados em prática, tendo a primeira sistematização coerente dos mesmos, encontrado expressão legal no Dec. – Lei nº 538/79, de 31 de Outubro.

Por outro lado, é ainda importante referir que

o abandono em Portugal, por várias razões, do uso quer legal, quer na prática profissional, da designação “Ensino Primário”, contribui para inviabilizar este sector e, desse modo, diluir os seus problemas e preocupações num conjunto mais geral de problemas que são os do Ensino Básico (Formosinho, 1998, p. 11).

Segundo Formosinho (*ibidem*), “o conceito de ensino básico designa, não tanto um nível de ensino, mas o conjunto de níveis de ensino que a sociedade no seu todo considera que contêm as aprendizagens fundamentais para a vida social”, pelo que a designação de Ensino Primário permanece inalterada na maior parte dos países europeus e americanos, sendo que se refere à iniciação das aprendizagens académicas, geralmente lecionado em regime de monodocência e ainda com uma perspetiva global do currículo.

Em suma, e no que diz respeito a um período de tempo próximo ou até mesmo no que respeita à atualidade, a escola pública tem enfrentado, com sucesso crescente, o grande desafio da melhoria dos níveis de qualificação da população portuguesa, podendo apenas ser questionável o modo como esses níveis são alcançados. Segundo o Despacho nº 5328/2011, presente no Diário da República nº 61 de 28 de Março de 2011, as melhorias consistem no acesso universal ao ensino público básico e secundário em todo o País, que se encontra mais próximo de

atingir também a cobertura integral do território nacional pela rede de estabelecimentos da educação pré-escolar; na resposta, consistentemente, por parte da escola ao desafio da qualidade educativa com profundas transformações nos ambientes de ensino e de aprendizagem, “através da requalificação do parque escolar existente, da construção de novos centros escolares e da introdução das tecnologias do conhecimento na sala de aula, (...)”. É ainda de referir que as escolas têm desenvolvido, ao longo dos últimos anos, “um trabalho notável no combate ao insucesso e ao abandono escolares, com a aplicação de medidas preventivas e correctivas, como a escola a tempo inteiro, (...), e ainda todos os projectos locais que de forma inovadora promovem o sucesso e uma efectiva igualdade de oportunidades na educação em Portugal”.

1.2. O Papel do Professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

*Ser professor é ser artista,
malabarista,
pintor, escultor, doutor,
musicólogo, psicólogo...*

Autor Desconhecido

O presente excerto do poema “Ser professor” (Anexo 4), de um autor desconhecido, bem como quase a totalidade do seu conteúdo, pretendem dar a conhecer o papel de quem abraça a profissão de Professor.

De há uns anos a esta parte, a mítica figura do professor tem vindo a degradar-se, devido à desvalorização social da profissão docente, ficando para trás a distinção de profissionais de grande importância, como muitos os classificavam.

Segundo Nóvoa (1991, p.21) “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e conflitos, de hesitações e de recuos”, pelo que ser professor hoje em dia, requer acima de tudo um enorme gosto pelo que se faz, ou no meu caso, pelo que se irá fazer; uma grande vontade de aprender, de estar em constante atualização, de modo a conhecer para posteriormente, poder partilhar o que se conhece. Ser professor atualmente é um desafio constante, que passa muito em parte pela divisão do tempo entre alunos e burocracias.

Contrariamente à imagem errónea que criaram em torno da figura e do papel do professor, esta profissão deveria ser uma das mais respeitadas, uma vez que um professor não é, nem deve ser, um mero transmissor de conhecimentos. O professor partilha os seus saberes, encaminha os seus alunos na procura de novos conhecimentos e ainda é aquele que está sempre presente, não só nos momentos de ensino – aprendizagem, mas também nos momentos em que as crianças precisam. Tal facto é constatado segundo Nóvoa, (*ibidem*, p.96) que refere que “ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela selecção ou enquadrar a cem por cento os problemas sociais que essas crianças levam consigo.”

No que diz respeito ao Professor do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, a faixa etária dos seus alunos e a heterogeneidade das suas turmas, implica que a relação pedagógica esteja muito mais dependente da relação pessoal, pelo que existe uma maior proximidade afetiva entre o professor e os alunos. Segundo Formosinho (1998, p.14), essa natural dependência da relação pedagógica da relação pessoal, leva também a uma maior responsabilidade do professor pelos aspetos de desenvolvimento global da criança, ao nível afetivo, emocional, social e

moral, visto que é muito difícil na relação pedagógica global, conseguir distinguir-se esses diferentes aspetos. É evidente que a constante permanência com a turma leve a um maior conhecimento e consequente acompanhamento de cada uma das crianças de forma individual.

Por outro lado, pressupõe-se que estejam reunidas grande parte das condições para que exista uma maior e mais favorável relação entre os professores e os pais dos alunos. Esta é uma outra vertente do papel de professor, uma vez que com a referida relação/parceria com os pais e encarregados de educação, o professor pode diagnosticar, bem como solucionar, problemas relativos às crianças com quem trabalha.

Face a todos estes motivos e mais alguns, o professor possui ainda a responsabilidade integral por tudo o que acontece na sala de aula, principalmente com os alunos, pelo que muitas vezes é responsabilizado de forma injusta e penosa por algo que acontece e que está fora do seu alcance. Este possui ainda a gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica, desde o tempo escolar, ao espaço, à disciplina na sala de aula e até mesmo na própria escola.

Assim, é possível constatar como as atuais polémicas em torno do papel do professor, bem como a retirada de grande parte da sua autoridade, apenas contribuem de forma negativa e pejorativa para aquela que deveria ser uma das mais respeitadas e acarinhadas profissões do país.

CAPÍTULO II

DE REGRESSO AO SONHO...

O Capítulo II pretende dar a conhecer uma breve caracterização do agrupamento, da instituição onde decorreu o meu estágio e de todo o contexto físico e humano que a envolvia.

2. Caracterização.

2.1. Agrupamento de Escolas – Uma visão global.

O Agrupamento ao qual pertence a escola onde realizei o meu²⁰ estágio situa-se na zona norte de uma cidade do centro do país, tendo na sua área de intervenção, um conjunto de dez freguesias. É de salientar, que tendo em conta as novas políticas educativas, este Agrupamento encontra-se em fase de aglomeração com outros, pelo que dará origem a um Mega Agrupamento.

Segundo o PE (PE, 2008/2011) do referido Agrupamento, a comunidade extraescolar é constituída por um numeroso e heterogéneo agregado humano, que sob o ponto de vista sociocultural mostra uma multiplicidade de características típicas das periferias urbanas. A maioria da população ocupa-se da agricultura tradicional e apenas uma minoria se desloca diariamente para a prestação de serviços na cidade. O principal meio de subsistência das famílias é o trabalho assalariado ou independente do sector secundário e terciário. É ainda de referir que os pais e encarregados de educação das crianças, que frequentam as escolas deste Agrupamento, têm um nível cultural heterogéneo, desde a formação básica à superior, com maior enfoque na formação básica. Uma questão pertinente prende-se ainda com o facto de existir um elevado número de

²⁰ Apesar de utilizar um discurso na 1ª pessoa do singular, é de notar que estive sempre acompanhada por mais duas colegas de estágio, realizando assim um trabalho em equipa.

discentes que apresentam carências socioeconómicas, abrangidas pelos serviços de ação social escolar.

É de notar que o referido Agrupamento é constituído, no presente ano letivo, por uma população escolar total de 1681 crianças, distribuídas de forma desigual pelos diferentes níveis de ensino. Dela fazem ainda parte 166 docentes e 77 não docentes, distribuídos por variadíssimos cargos e serviços presentes no Agrupamento. A sua formação tem o intuito de criar condições que permitam uma maior articulação entre escolas de diferentes níveis de ensino, com a pretensão de acompanhar os alunos durante o seu percurso escolar. O Agrupamento incorpora na sua estrutura órgãos, que se diferenciam pelas suas funções e que, num todo proporcionam um vantajoso funcionamento do mesmo. Alguns desses órgãos são, por exemplo, a Assembleia, (segundo o Regime de Autonomia das Escolas, aprovado pelo DL n.º 115-A/98, de 4 de Maio e alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril), o Conselho Executivo (de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio), o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo (artigo 24º e 28º, respetivamente, do regime de autonomia, administração e gestão), entre outros.

2.2. Caracterização da Escola.

O meu estágio decorreu durante um período de treze semanas (de 10 de Outubro de 2011 a 18 de Janeiro de 2012) numa escola de um meio rural pouco desenvolvido, situada na periferia de uma cidade do centro do país. Esta é um edifício do tipo Plano Centenários, tendo sido alvo de obras de restauro e requalificação recentemente, albergando no presente ano letivo cerca de 26 alunos.

É de notar que o acesso ao edifício escolar, no que diz respeito ao percurso que as crianças tinham que realizar de casa – escola e escola – casa a pé, era bastante perigoso, uma vez que esse trajeto era realizado em estradas sem bermas e de abundante circulação. Isto devia-se à inexistência de transportes públicos que assegurassem a mobilidade das pessoas no interior desta pequena região.

No que diz respeito aos pais e encarregados de educação abrangidos por esta escola, eram pessoas de nível socioeconómico médio - baixo, que, na sua maioria, subsistiam com o trabalho na agricultura e na construção civil, existindo também algumas exceções.

2.2.1. Ambiente Educativo.

A Organização do Ambiente Educativo é um conceito chave no que diz respeito ao bom funcionamento e sucesso escolar, sendo essencial a sua gestão e adaptação por parte do(a) professor(a). Também o ambiente/contexto social e cultural deve ser tido em conta aquando a gestão do próprio ambiente educativo, uma vez que fatores como esses constituem um conjunto de variáveis que podem influenciar os resultados escolares, de forma positiva ou negativa. Segundo o PE (2008/2011), o conhecimento deste tipo de ambientes “é fundamental para a criação de alternativas organizacionais dentro da escola que sejam supletivas de eventuais desvantagens iniciais”, pelo que se torna impreterível que o ambiente educativo seja flexível e ajustável aos diferentes contextos sociais e culturais, bem como às dificuldades e problemas das crianças que dele fazem parte, tornando-se assim estimulante para o aluno.

2.2.1.1. Os Espaços – interior e exterior.

Segundo Marta Afonso, da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto,

Em ambiente escolar as aprendizagens são múltiplas e excedem os currículos programáticos das aulas. É nesta fase que as crianças se familiarizam com os padrões de beleza, de conforto, de higiene, de segurança e de qualidade que irão basear a sua visão do mundo. O espaço da escola materializa em si mesmo estes conceitos através da organização do espaço, da relação entre as formas, ou das texturas e cores dos materiais, veiculando ainda os valores que estão na sua origem tais como a responsabilidade, a solidariedade ou o respeito por si e pelos outros.

O espaço, bem como outro tipo de recursos, são de extrema importância para o quotidiano e vida diária de professores(as) e alunos(as) que nele coabitam. O espaço escolar, enquanto espaço físico, adequado e trabalhado de acordo com uma determinada gestão pedagógica, possibilita a ação do(a) professor(a) e fomenta as aprendizagens das crianças.

Tal como havia referido, o meu estágio decorreu numa escola do tipo Plano Centenários, constituída por dois pisos funcionáveis. O rés-do-chão é constituído por uma sala de aulas, um refeitório e uma cozinha; duas arrecadações, sendo que uma delas está inserida dentro da casa de banho dos rapazes e ainda três casas de banho, duas delas destinadas a alunos(as) e outra a professores(as), funcionários(as) e pessoas com deficiência (casa de banho essa que estava inoperacional por diversos motivos técnicos). É ainda no rés-do-chão que está a entrada principal,

bem como um corredor largo de onde partem as escadas para o primeiro andar (Apêndice 10).

Todo este contexto repete-se duas vezes, referindo-se assim à ala direita e ala esquerda da escola sendo importante de referir, uma vez que a entrada principal para as crianças e para os(as) professores(as) não se realizava pelo mesmo sítio.

Relativamente ao primeiro andar, existem duas salas: uma sala de aulas e outra sala destinada a outras atividades, na qual, à data, funcionava a valência de ATL²¹ que nada tem a ver com a escola (Apêndice 11). Ao cimo das escadas, na ala esquerda da escola, existe ainda um gabinete para os(as) professores(as). Sendo que na ala direita, localizado no mesmo sítio, existe também um pequeno gabinete que servia de sala de apoio individualizado.

No que diz respeito às traseiras do edifício, e ao seu exterior, existe um telheiro dentro do espaço de recreio e ainda um pequeno compartimento destinado à caldeira de aquecimento. O espaço a céu aberto que circunda a escola é bastante amplo, sendo metade do pavimento em terra batida (Apêndice 12). As crianças utilizavam este espaço para terem um maior contacto com a natureza, muitas vezes através de jogos de escondidas, com a apanha de flores e ainda através da exploração de pequenos animais que podíamos encontrar no meio ambiente. Já a outra metade do pavimento é cimentado pelo que facilita a realização de atividade físico - motora e de jogos. A área total da escola, e do seu recinto, é delimitada por uma vedação de gradeamento e rede, muros e pequenos portões.

²¹ A Sigla ATL designará daqui em diante, Atividades de Tempos Livres.

De um modo geral, a escola encontrava-se num bom estado de conservação uma vez que foi restaurada há relativamente pouco tempo. Contudo, foi possível constatar que no edifício em si, bem como nos acessos que a ele advinham, não existia qualquer cuidado ou atenção para com pessoas com necessidades físico-motoras especiais, limitando assim o seu acesso ou permanência nesta escola. Para que tal acontecesse, teriam que ser realizadas obras de adaptação e melhoramento, algo que poderia ter sido valorizado a quando a última reabilitação realizada.

Tendo em conta todos os aspetos referidos e segundo Arends (2000, p.85), “a maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos. Embora os professores não controlem a quantidade de espaço disponível, têm uma considerável liberdade de acção no que diz respeito á sua gestão.” Assim no que se refere ao espaço da sala de aula do 1.º e do 2.º ano, este encontrava-se organizado/estruturado de modo a facilitar e promover aprendizagens significativas por parte das crianças podendo estas, tirar partido de tudo o que as rodeava.

Segundo Arends (*ibidem*, p.93), “uma decisão importante que a maioria dos professores toma no início do ano lectivo relaciona-se com a configuração do mobiliário na sala. A forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos.” A sala de aula na qual estagiei estava organizada ao estilo “conferência”, o que, segundo a professora cooperante, permitia a todos os alunos uma visão mais global e central do quadro e da professora, diminuía as conversas paralelas e favorecia o trabalho em grupo. Atendendo ao facto de estarmos perante dois anos de escolaridade diferentes, as crianças do 1.º ano estavam sentadas mais próximo do quadro, permitindo também assim uma relação entre a altura

e o campo de visão destas para o quadro. É de referir que a sala possuía 14 mesas individuais que estavam dispostas em quatro filas (duas com quatro e duas com três mesas), estando todas as crianças sentadas individualmente. “Esta é a formação mais tradicional. Esta formação é mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direcção”(Arends, 2000, p.94). Esta disposição possibilita ainda aos alunos uma pré-adaptação às estruturas das salas no ciclo de ensino seguinte e ainda possibilita a ajuda entre colegas.

Um dos aspetos negativos deste arranjo prende-se com o facto de não ser conducente à discussão/debate de ideias nem a atividades em pequenos grupos. No entanto, neste caso específico, a gestão do espaço era flexível visto que, sempre que necessário, os alunos trocavam de lugar para a realização de diferentes tarefas ou para a execução de trabalhos em grupo, o que aconteceu diversas vezes durante o estágio.

Tal como todas as disposições, esta possui vantagens e desvantagens, sendo algumas das desvantagens, para além da anteriormente referida, por exemplo, o facto dos alunos se virarem para trás para conversar com o colega da outra mesa, bem como uma maior dificuldade na realização de debates e discussão de ideias.

Existiam ainda na sala, dois pequenos espaços, sendo um destinado à informática com a possibilidade de utilizar o computador, possuindo esta ligação à internet (Apêndice 13) e ainda um outro destinado ao “cantinho da leitura”, no qual as crianças tinham a possibilidade de ler, ver e contactar de perto com os livros.

2.2.1.2. Os Materiais.

No que diz respeito aos materiais, não existem dúvidas de que estes são imprescindíveis para a execução de grande parte das tarefas propostas no espaço escolar. Uma escola bem equipada, com materiais pedagógicos diversos e funcionais, facilita e promove uma maior receção por parte de alunos(as) e professores(as) para a aquisição de novos conceitos/conhecimentos.

A inexistência de materiais pedagógicos deve ser suprimida através da criatividade e inovação por parte de alunos(as) e professores(as), permitindo assim a criação de novos materiais e ainda fomentando uma aprendizagem participativa e colaborativa.

A escola onde estagiei estava relativamente bem equipada, e colocava à disposição de alunos e professores os materiais e equipamentos necessários. No que se refere às salas de aula, estas eram semelhantes entre si, quer no que dizia respeito à organização do espaço, quer ao material nelas disponível. Alguns dos materiais básicos existentes nas salas eram, por exemplo, livros; materiais escolares como réguas, lápis, borrachas, folhas, entre outros; quadro; giz; mesas e cadeiras adequadas às idades das crianças, etc. É de notar que cada sala de aula possuía ainda diferentes materiais didáticos, alguns deles construídos pelos próprios alunos, pela professora e pelas estagiárias que por lá têm passado.

Na sala onde decorreu o meu estágio, os materiais que cada aluno tinham à sua disposição eram idênticos para todos. Para além do material já referido, nos armários podíamos ainda encontrar livros e revistas para consulta (sobretudo da professora) e ainda materiais didáticos, tais como ábaco, material Cuisenaire, material multibásico, blocos lógicos e caixas

de sólidos geométricos. Contudo, este tipo de material apenas podia ser utilizado pelas crianças com o consentimento da professora.

No espaço escolar, existia ainda material alusivo à área de expressão físico-motora, à área de expressão musical e à área de expressão plástica, podendo este ser utilizado tanto nas áreas curriculares disciplinares como nas áreas disciplinares não curriculares.

Por fim, é ainda importante referir que os alunos podiam beneficiar do material áudio visual e informático mediante requisição prévia pela professora ao agrupamento. Essa requisição acarretava algumas complicações e impedimentos face à utilização desse mesmo material, tal como constatei ao longo do meu estágio, pelo que muitas vezes nem sequer se colocava em causa essa mesma requisição, sendo as crianças as principais prejudicadas.

2.2.1.2.1. Manuais Escolares.

Segundo Morgado (2004, pp.36; 37),

parece tornar-se irrefutável a preponderância que os manuais escolares têm tido no quotidiano educativo de docentes e estudantes, não só por se revelarem instrumentos de trabalho vistos por muitos como auxiliares importantes da prática pedagógica, mas também por serem considerados um meio facilitador da aprendizagem dos alunos.

Valorizados por uns e criticados por outros, os manuais escolares fazem parte da vida diária de professores(as) e alunos(as), quer no contexto escolar, quer no contexto familiar. Estes possuem valores, princípios e ideologias que quando aplicados e discutidos, em parceria

com o PE e/ou com outros documentos orientadores, são um benefício para os conhecimentos das crianças que os utilizam. Os manuais escolares são do conhecimento geral de crianças, pais e professores(as) pelo que fazem parte integrante da lista de material escolar de qualquer início de ano letivo. Estes passaram a ser quase uma “exigência” que acarreta questões sociais e económicas, uma vez que a sua aquisição implica custos, por vezes demasiado elevados, para grande parte das famílias com crianças em idade escolar. Esta questão está intimamente ligada com a possível utilização, ou não utilização, destes recursos escolares, uma vez que, os pais exercem alguma pressão face à sua utilização.

É de referir que,

embora possam ser portadores de alguma informação adjacente à que é prescrita pelos programas escolares, os manuais contêm, essencialmente, a informação que os alunos necessitam para satisfazerem os requisitos mínimos exigidos e serem aprovados numa dada disciplina. Contudo, tal conhecimento pouco tem a ver com os saberes que utilizam na sua vida quotidiana para compreender as situações em que participam e elaborar propostas de acção na sua comunidade (*idem, ibidem*, p.38).

Desta forma, é notória a importância e a necessidade de recorrer a outras fontes de informação e conhecimento, de modo a que as crianças ampliem os seus saberes e evitando assim, que o manual seja utilizado como único meio de conhecimento e aprendizagem.

Aquando a utilização dos manuais escolares, é necessário ter em conta a estrutura e a constituição de cada um em particular, uma vez que atualmente ainda se verificam bastantes erros, quer científicos, quer essencialmente sociais e culturais no seu conteúdo. Segundo Morgado

(2004, p.39), “alguns manuais escolares são construídos na base de uma visão claramente etnocêntrica, conferindo uma atenção muito limitada ou, mesmo, omitindo a análise de outras culturas distintas, o que permite que, com relativa frequência se construam estereótipos sobre determinadas realidades humanas”. Neste sentido, o papel do(a) professor(a) é extremamente importante e determinante, pelo que deve alertar e encaminhar as crianças para uma realidade diferente, a realidade atual, cada vez mais diversificada e globalizada, desmistificando assim “visões socialmente construídas sobre o mundo” através de uma análise crítica e reflexiva em contexto escolar, enfatizando o conhecimento de criança sobre o assunto.

No que diz respeito aos manuais escolares adotados na escola onde decorreu o meu estágio (Apêndice 14), é possível verificar, de modo geral, uma grande harmonia entre os conteúdos neles presentes e os conteúdos programáticos definidos para os anos de escolaridade em questão. No entanto, é de referir que, durante o decorrer do meu estágio, estes nunca foram utilizados diretamente com as crianças na sala de aula, tendo servido apenas, e pontualmente, como auxílio para nós estagiárias na construção de novos recursos. No que respeita à professora cooperante, esta apenas fazia uso dos manuais escolares nos dias em que nós não estávamos presentes, e principalmente para envio de trabalhos de casa, uma vez que referiu algumas vezes, não ser adepta da utilização dos manuais escolares.

2.2.1.3. Gestão e Organização do Tempo.

O tempo é um recurso parcialmente controlado pelos(as) professores(as), apesar de obedecer a um período escolar de duração fixa, a sua gestão durante esse mesmo período fica ao encargo do(a) docente.

Na escola onde estagiei, e à semelhança de muitas outras, a gestão global do tempo é feita de rotinas, pelo que a atividade letiva tem início às 09h00min e termina às 15h30min, sendo que das 15h30min às 17h30min, ainda decorrem as atividades de enriquecimento curricular (AEC's)²². No entanto, o funcionamento da escola decorre das 08h00min às 18h00min, sendo as presentes diferenças horárias asseguradas pela valência de ATL, que decorre na mesma instituição.

Apesar do tempo, durante o período letivo e de acordo com o horário da turma, estar estruturado de modo a serem lecionadas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, o(a) professor(a) pode gerir e (re)organizar o tempo e as atividades por si programadas para este, de acordo com o que seja mais favorável e rentável para a turma.

Carroll²³ (citado por Arends, 2000) no seu modelo “enuncia três tipos de tempo, sendo estes o tempo necessário, o tempo permitido e o tempo gasto”. Na prática, o modelo de Carroll é bastante pertinente isto porque, por vezes, entre o tempo necessário e o tempo gasto existe um enorme desfasamento. Tal facto advém de inúmeros fatores possíveis, sendo exemplos desses fatores, os diferentes ritmos de trabalho de cada criança, bem como as suas dificuldades.

²² A sigla AEC será utilizada para designar Atividades de Enriquecimento Curricular.

²³ John B. Carroll publicou um artigo intitulado *A Model of School Learning* em 1963, que despontou o interesse actual pelo tempo na sala de aula. No seu modelo Carroll afirmou que o grau de aprendizagem é função de cinco factores, três deles relacionados com os alunos: *aptidão, capacidade e perseverança*; e ainda dois deles estranhos aos alunos: *qualidade da instrução e oportunidade temporal*.

No que diz respeito ao decorrer do meu estágio, o tempo foi sempre um fator determinante na execução das atividades, pelo que inicialmente a quantidade de atividades idealizadas e planificadas era em demasia face ao tempo que disponha para a sua realização. Contudo, através da prática e do conhecimento, cada vez mais pormenorizado e profundo da turma e dos seus elementos, a gestão do tempo passou a ser mais fácil, pelo que preferia permanecer um pouco além do prazo estipulado para um determinado conteúdo e verificar que as crianças haviam compreendido e participado na construção de um novo conhecimento; ao invés de avançar de modo a respeitar o que havia planificado ou idealizado (contrariamente ao que se espera de uma planificação flexível) e sentir que algo não tinha sido transmitido com o ritmo certo.

2.2.1.4. As Relações.

A escola é muito para além de matérias, conteúdos programáticos e saberes científicos, é um local de ensino-aprendizagem transversal e global, que pretende encorajar e preparar as suas crianças para o mundo atual globalizado e diversificado. Alguns dos saberes que estão na base dessa preparação não estão explícitos nos livros ou nos manuais escolares, mas sim nas ações que cada um pratica, no convívio com o outro, na amizade, no diálogo, no respeito, na partilha, na solidariedade e em tantos outros princípios que atualmente estão um pouco esquecidos.

Rego (2001) mostra-nos que,

os postulados de Vygotsky parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que

conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. (...). Uma escola em que os professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, reflectir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado.

É neste sentido que são extremamente importantes as relações. Em contexto escolar, as relações aluno(a) – aluno(a) e aluno(a) – professor(a) ou professor(a) – aluno(a) são as mais pertinentes. Na escola onde decorreu o meu estágio, a relação aluno(a) – aluno(a) espelhava a heterogeneidade de relações com as quais as crianças contactam diariamente, quer em contexto escolar através das outras crianças, das professoras e funcionárias, ou em contexto familiar através dos pais, conhecidos e amigos da família. Essa relação era pautada pela existência de pequenos grupos, algo perfeitamente normal dada a idade das crianças, que interagem entre si e com os outros. A maior parte das vezes, esses pequenos grupos eram formados por crianças do mesmo género, o que limitava as brincadeiras por elas realizadas. No entanto, a referida relação era baseada na amizade, na partilha e no companheirismo, existindo porém situações pontuais de conflito, maioritariamente provocadas pelos mesmos elementos, passando a sua resolução, em parte, pelo adulto.

No que diz respeito à relação professor(a) – aluno(a) e vice-versa, esta representa o momento de encontro e convivência entre educadores e educandos que em interação formam a base do processo educativo. Nesta escola, esta relação era baseada no respeito e na hierarquização, uma vez que a turma via na professora a entidade máxima a respeitar. Eram também notórias as manifestações de carinho e afeto de ambas as partes,

o que transmitia o positivismo dessa relação e se refletia em todo o processo de ensino - aprendizagem. Contudo, era notório por parte da professora um certo distanciamento face a algumas atitudes e atividades tidas pelas crianças, o que manifestava algum desconforto em relação a consequências familiares.

Falta ainda referir a relação adulto – adulto, existente também no contexto escolar. Esta relação, na escola onde estagiei, podia dividir-se em duas partes: a relação entre as duas professoras e a relação entre as professoras e a funcionária. No que se refere à primeira, esta era baseada na partilha e na entreaajuda, fazendo constantemente parte dela o diálogo e a troca de ideias. Tal situação fazia com que algumas atividades entre as turmas estivessem intimamente ligadas, favorecendo assim o processo educativo. Relativamente à relação entre professoras e funcionária, esta era bastante superficial, não existindo aspetos de maior relevância, sendo notória a ideia de hierarquia aquando a presença das professoras.

Em suma, as relações possuem um papel extremamente importante no desenvolvimento da criança, uma vez que esta “fica sujeita a diferentes agentes de socialização que através de fenómenos de identificação e de imitação os vão ajudando a estruturar a sua personalidade” (Abreu et al., 1990, p.69).

2.3. Os Projetos, a Qualidade e o Currículo no 1.º CEB.

Todo o percurso profissional do(a) professor(a) é envolto em burocracias, mais ou menos pertinentes para a sua ação enquanto profissional da educação. Os documentos que orientam e regem a sua prática são inúmeros, desde os mais diretivos aos mais abrangentes. São exemplos, de alguns desses documentos, o PEA, o PAA do

Agrupamento, o PEE²⁴, o PCE²⁵, o PCT²⁶ e ainda os Programas do 1.º CEB e o Currículo Nacional do Ensino Básico.

Na escola onde decorreu o meu estágio era possível encontrar alguns destes documentos, uma vez que faziam parte do processo educativo, embora nem todos nos tenham sido facultados por diversas razões. É também de referir que alguns desses documentos, à data do estágio, se encontravam ainda em fase de construção e/ou de adaptação, como era o caso do PCT.

Muito se tem especulado acerca da pertinência de alguns dos documentos e temas orientadores da educação, acabando por vezes por cair na “excessiva discussão teórica (...) e pela ausência de uma intervenção prática orientada para a resolução de problemas ou para a escolha de melhores alternativas” (Pacheco, 2006, p.15). Para que tal não aconteça é necessário ter em conta que,

qualquer currículo ou programa de estudo deve ser adaptado ao meio social onde está inserida a escola, adequado ao grupo etário a que se destina, e as suas componentes devem ser implementadas, tendo em atenção as necessidades específicas e características individuais das crianças (Abreu et al., 1990, p.67),

pelo que, desta forma se contribui e promove a prática de um processo de ensino – aprendizagem de qualidade.

²⁴ A sigla PEE designará Projeto Educativo de Escola.

²⁵ A sigla PCE designará Projeto curricular de Escola.

²⁶ A sigla PCT designará Projeto Curricular de Turma.

2.3.1. Princípios Metodológicos.

Tal como refiro no ponto 2.1.1.4. da página 34 do Capítulo II da Parte I deste Relatório, longe vão os tempos em que as crianças eram consideradas “tábuas rasas”, desprovidas de saberes e capacidades. Atualmente, o papel da criança é enfatizado e valorizado, principalmente aquando a construção da sua própria aprendizagem e conhecimento, sendo por seu turno o papel do(a) professor(a) um papel mais passivo, facilitando, orientando e encorajando a criança a triunfar por si só.

“Especialistas internacionalmente reputados em questões de educação (...) admitem que o essencial na Educação Básica não é tanto adquirir conhecimento de forma tradicional, mas como preparar-se para a vida.” (Coelho, 1989, p.58). É no sentido do “como preparar-se para a vida” que o papel do(a) professor(a) ganha ainda uma maior dimensão. O modo como o(a) professor(a) dinamiza as suas aulas, promove as suas atividades, age e interage com as crianças é determinante na medida em que estas possam fazer parte da construção do seu próprio conhecimento, cimentando-o com base no adulto que lhes serve de modelo. Segundo Abreu (et al., 1990, p.17), “os adultos são sempre os responsáveis pelas crianças que educam. Eles devem proporcionar e estimular a auto-estima, o controlo emocional e a autonomia, de modo a que as crianças se tornem cada vez mais capazes de adquirirem competências por si próprias.” Isto leva-nos à pertinente questão de que cada criança deve ser tida como única, uma vez que atualmente o(a) professor(a) não pode encarar a sua turma como homogénea, transmitindo saberes de forma unívoca e desvalorizando a heterogeneidade que verdadeiramente a constitui.

No que diz respeito à professora cooperante com a qual desenvolvi o meu estágio, esta tinha como princípio primordial da sua

prática educativa, partir sempre dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças acerca de determinados assuntos para expor os que lhes quer transmitir, gerando assim a oportunidade de diálogos entre as crianças e a professora. As atividades, por ela propostas, eram sempre baseadas em situações reais e faziam parte do quotidiano das crianças, bem como a utilização de material lúdico – pedagógico, o que lhes permitia atingirem níveis de concentração e interesse mais elevados do que com outras atividades. É ainda importante referir que os alunos com dificuldades de aprendizagem constituíam uma preocupação constante na prática da professora, sendo uma das estratégias utilizadas por esta (tendo em conta que cada criança tem o seu ritmo próprio de aprendizagem, de dificuldades e experiências) a diferenciação pedagógica e o ensino individualizado. Assim, podemos constatar que a prática pedagógica utilizada pela professora era centrada nas crianças, tornando-se a professora uma orientadora e mediadora da aprendizagem das mesmas.

2.3.2. A Avaliação como parte integrante do processo de ensino - aprendizagem.

De acordo com a republicação do Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro, “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.”

Todos os dias, independentemente do grau ou do estatuto que possuímos/desempenhamos, somos alvo de constantes apreciações, avaliações e críticas que servem, para nos fazer repensar atitudes e escolhas face ao percurso que temos vindo a percorrer.

No que diz respeito à educação, a avaliação visa

apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, (...); certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno; contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento. (Despacho Normativo nº 14/2011, de 9 de Novembro).

A avaliação dos alunos em contexto escolar fica a cargo dos professores que segundo Abreu (et al., 1990, p.149), os avaliam permanentemente através de trabalhos diários, dos trabalhos de casa ou de provas mais formais. É importante referir que nem só de trabalhos pontuais é feita a avaliação, uma vez que um dos principais meios de avaliação é a observação. Através da observação diária da turma e das crianças individualmente, o(a) professor(a) pode constatar as dificuldades, as carências e necessidades das crianças nos diferentes conteúdos da sua aprendizagem, sendo que deve recorrer a essas falhas e dificuldades de modo a que sirvam de referência para o seu trabalho, ajudando assim as crianças a ultrapassar os problemas e dificuldades de aprendizagem. Assim, “a avaliação pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso de aprendizagem, identificando o que já foi conseguido e o que está a levar dificuldades, procurando encontrar as melhores soluções” (Ribeiro, 1997, p.75).

Deste modo, “é demasiado evidente que o novo sistema de avaliação assume, por um lado, a importância das diferentes modalidades de avaliação e, por outro, a clara distinção entre cada uma delas” (Vilar, 1993, p.13). De entre as modalidades de avaliação assumidas podemos destacar a *avaliação diagnóstica*, a *formativa*, a *formadora* e a *sumativa*.

De acordo com estas modalidades, é importante salientar que a avaliação incide sobre

as aprendizagens e competências definidas no currículo de acordo com o ano de escolaridade e ainda sobre as aprendizagens de carácter transversal e de natureza instrumental, nomeadamente no âmbito da educação para a cidadania. Logo, a actividade de ensino é, ou deverá ser, ao mesmo tempo, uma actividade de avaliação (Abreu et al., 1990, p.149).

No que diz respeito à escola onde estagiei, a avaliação era uma constante, visto que a professora cooperante, para além da avaliação realizada por si através de diversas maneiras e recursos, fazia questão que as próprias crianças manifestassem as suas opiniões críticas, principalmente face às suas atitudes (autoavaliação), mas também às atitudes dos outros (heteroavaliação).

2.4. Caracterização da Equipa Educativa.

Segundo Formosinho e Machado (s/d), à organização e (re)estruturação escolar, podemos associar o “trabalho em equipa” e assumir as orientações normativas de forma a que nas escolas se constituam “equipas docentes”, o que pressupõe uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das atividades escolares. É no sentido da realização de “trabalho em equipa” que assenta a educação e a instrução escolar. Também no contexto escolar, o trabalho é cooperativo, uma vez que devemos atribuir importância, não só ao papel do professor, mas também ao papel desempenhado por todos aqueles que estão em contacto com as crianças. Como já tenho vindo a referir ao longo deste relatório, educar não é só a aprendizagem de conteúdos mas também o

exemplo de atitudes, normas e valores, pelo que as crianças desenvolver-se-ão e irão adquirir competências de forma muito mais saudável, se as aprenderem num contexto favorável e positivo. Esse contexto apenas é possível através da harmonia proporcionada pelos adultos que nele coabitam.

Relativamente à escola onde decorreu o meu estágio e, atendendo ao número total de trinta crianças, a equipa educativa era constituída por pessoal docente e não docente. Do primeiro faziam parte duas professoras, que desempenhavam funções cada uma em sua sala e eram titulares de duas turmas de anos de escolaridade diferentes, ou seja, uma era professora titular do 1.º e 2.º anos e a outra do 3.º e 4.º anos de escolaridade. No que se refere ao pessoal não docente, existia apenas uma assistente operacional que era responsável pelo cuidado das crianças durante o intervalo, pelo auxílio na hora de almoço durante a refeição e pela limpeza das salas e espaços comuns, prestando ainda outros serviços quando necessário. É ainda de referir que, a esta equipa se juntavam os docentes que “lecionavam” as AEC’s, após o horário letivo, sendo eles referentes às Áreas de Expressão e Educação Plástica, Musical e Físico – Motora. Assim, todos os intervenientes contribuía diariamente para o sucesso escolar das crianças.

2.5. Caracterização da Turma.

A turma com a qual trabalhei é uma turma pequena constituída por catorze crianças, assim distribuídas:

Quadro 2 – Esquema da constituição da turma.

	Turma		Total
	1º Ano	2º Ano	
Rapazes	4	5	9
Raparigas	1	4	5
Total	5	9	14

Assim sendo, denota-se um certo desequilíbrio em termos de género, uma vez que as raparigas representavam uma pequena parte da turma. As idades das crianças do 2.º ano rondavam, maioritariamente, os 7 anos e as das crianças do 1.º ano, rondavam os 6 anos. É de referir que nem todas as crianças frequentaram o pré-escolar e que não existia nenhuma criança que tenha sofrido qualquer retenção, pelo que todas as crianças, sem exceção, frequentavam, respetivamente, pela primeira vez o 1.º e o 2.º ano de escolaridade. No que diz respeito à nacionalidade, todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, facto que, à partida, deveria ser favorável à aquisição da leitura e da escrita, visto tratar-se da língua materna.

De acordo com os dados presentes no PCT, dos vários diálogos realizados com a professora cooperante e da minha observação e atuação, posso afirmar que estamos perante uma turma abundantemente heterogénea em termos de necessidades e ritmos de aprendizagem. Uma grande maioria das crianças tinha bastantes dificuldades de aprendizagem, podendo destacar-se neste ponto, uma criança com dificuldades no desenvolvimento das capacidades cognitivas e com acentuadas dificuldades de aprendizagem. Esta criança estava matriculada no 2.º ano mas frequentava um elevado número de aulas do

1.º ano, sendo que as suas maiores dificuldades incidiam na Área Curricular de Língua Portuguesa (domínio da Leitura e da Escrita) o que se refletia inevitavelmente noutras Áreas. É ainda importante referir, a existência de uma criança do 1.º ano, referenciada com NEE, tendo-lhe sido diagnosticada a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção, sem dificuldades cognitivas.

De um modo geral, estamos perante uma turma proveniente de meio socioeconómico médio/baixo, na qual uma grande parte dos alunos não tinha um apoio familiar estável e coeso, sendo a família destes, na sua maioria, destruturada, facto que era perfeitamente visível a nível emocional e ao nível do rendimento escolar deste grupo de crianças. Como consequência de tais situações, existia ainda uma grande ausência de regras dentro e fora da sala de aulas. Deste modo, para que os diferentes momentos do dia decorressem num clima de tranquilidade e bem-estar, tanto para alunos, como para adultos, era essencial que existissem e fossem sempre lembradas as regras de organização do grupo e de convivência social.

CAPÍTULO III

UM NOVO MUNDO. O MESMO SONHO, UMA MESMA COR.

Ao longo deste terceiro capítulo irei abordar algumas temáticas bastante pertinentes com as quais contactei, e sobre as quais me debrucei ao longo do meu percurso de estágio, sentindo necessidade de investigar e dialogar sobre as mesmas.

3. O comportamento do aluno.

3.1. Como intervir e melhorar?

Segundo Estrela, M^a. (1991, p.29), “é indubitável que a indisciplina constitui hoje um dos principais problemas que as escolas enfrentam pelos efeitos nocivos que origina, não só a nível de aprendizagem e da socialização dos alunos, mas também pelo mau-estar e «*stress*» que provoca no professor.”

Atualmente, a temática da indisciplina é uma constante nas escolas do nosso país, quer por questões explícitas de mau comportamento, quer por questões de ordem mais complexa como a violência perante adultos e/ou colegas. Valores como a amizade, a compreensão, o companheirismo e o respeito têm vindo a degradar-se ao longo dos tempos, deixando a descoberto uma geração que encerra uma sociedade problemática cujos princípios se manifestam bastante débeis. O respeito pelo próximo e por aquele que lhe é superior, não está presente nas qualidades da maioria das crianças desta geração, o que provoca um grande receio e instabilidade nas escolas e na própria sociedade em geral, levando assim “a indisciplina a constituir um problema que extravasa as paredes da escola para se tornar um problema social” (*idem, ibidem*).

Muitos e variadíssimos podem ser os fatores que levam a este tipo de comportamento. Fatores de ordem política, religiosa e cultural são alguns dos apontados como tais, contudo, os fatores de ordem psicológica e emocional são os que encerram o topo dessa vasta lista.

No que diz respeito à escola, inevitavelmente associado à indisciplina, está o insucesso escolar das crianças, que nela se envolvem ou que por consequência são envolvidas. Segundo Rutherford e Lopes (1993, p.8), “essas crianças ou adolescentes são precisamente aquelas que exibem os denominados “distúrbios comportamentais” ou “problemas comportamentais”, os quais são por vezes acompanhados de problemas mais ou menos graves de aprendizagem”. Também para o(a) professor(a) este tipo de situação torna-se insustentável uma vez que ensinar num ambiente de confusão ou indisciplina é muito difícil. Segundo Blase (1986, citado por Estrela, 1991, p.30),

a indisciplina ao quebrar as normas da aula e da escola, interfere altamente no processo pedagógico, pois para além de afectar a aprendizagem do aluno, tira tempo útil ao professor, compromete a sua «performance» e obriga-o a desempenhar papéis que ele não gostaria de desempenhar.

Carvalho (1992, p.37) “diz-nos que a maneira como a criança se adapta aos diferentes meios ao longo da sua vida, e em especial, ao meio escolar, depende em parte da educação familiar e da natureza das relações pais-crianças”, o que nos leva a aferir que, por vezes, o comportamento das mesmas é espelho de comportamentos familiares, e/ou da revolta pela existência desses mesmos comportamento. Os pais devem questionar os seus filhos relativamente à sua vida escolar, no sentido de verificar a existência de determinados acontecimentos que

possam vir a despontar situações de indisciplina dentro e fora da sala de aula e ainda de violência escolar. Nesse acompanhamento, os pais devem encaminhar os filhos no sentido que lhes seja mais positivo, tornando-os cada vez mais resilientes.

Relativamente ao papel do(a) professor(a), e, tendo em conta a (pouca) autoridade que lhe é conferida, é necessário ir junto das crianças e dialogar com as mesmas sobre o que mais as preocupa, conhecer o meio social e económico em que estão inseridas e ainda os pais e a restante família mais próxima das mesmas. Neste sentido o(a) professor(a) deve “jogar com as armas que possui” delineando estratégias que envolvam, captem, despertem e valorizem a participação e o comportamento das crianças, de forma a eliminar um “comportamento indesejado e vendo esse mesmo comportamento ser substituído por outro socialmente aceitável” (Rutherford e Lopes 1993, p.57).

No que diz respeito à escola na qual estagiei e à turma propriamente dita, verifiquei que existiam alguns alunos que possuíam períodos de atenção/concentração muito curtos, demorando assim um tempo demasiado elevado a concluir as tarefas propostas e sendo necessário chamá-los sistematicamente à atenção. Essa falta de concentração era também refletida no desenvolvimento das aprendizagens. Estas crianças eram bastante conversadoras, distraíndo-se e distraíndo os colegas, embora quando alertadas atenuassem o seu comportamento momentaneamente.

Devido a carências afetivas e ausência de regras, a turma era um pouco desajustada em termos comportamentais, mesmo com trabalho constante e diferentes motivações, uma grande parte das crianças continuava permanentemente a perturbar o funcionamento das aulas. É de notar que as crianças do 1.º ano eram bastante aplicadas e esforçavam-

se por melhorar aprendizagens e comportamentos e as do 2.º ano, embora possuíssem algumas dificuldades de aprendizagem, poderiam obter melhores resultados escolares caso não fosse o comportamento e os problemas adversos à sala de aula. Relativamente ao comportamento em contexto de recreio, de um modo geral, este adequava-se à idade das crianças, no entanto reparou-se que algumas delas se envolviam sistematicamente em conflitos com os colegas.

4. Um olhar mais profundo.

4.1. A escola como um puzzle.

Quando olhamos à nossa volta, damos conta que a sociedade em que estamos inseridos é uma sociedade repleta de diversidade, uma sociedade multicultural. Tal situação deve-se ao facto das constantes, e cada vez mais frequentes, mudanças de país por parte de algumas pessoas em busca de melhores condições de vida. A multiculturalidade é-nos hoje entendida, como muito para além da cor da pele, uma vez que diferenças de idade, de sexo, de hábitos de vida, manifestações religiosas, rituais culturais, entre tantos outros, fazem também parte desse vasto mundo que é a multiculturalidade.

Segundo Leite (1996, p. 64), “esta foi, e tem sido, um tema central nas reformas educativas de alguns países e tem tido grandes repercussões na formação de professores. Portugal vive também uma reforma orientada por uma Lei de Bases que preconiza a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares”, necessitando esta de ser analisada e adaptada à nova realidade.

Tal como um puzzle, e as peças que dele fazem parte, também a escola é constituída, por diferentes elementos que com as suas

particularidades se tentam “encaixar” de forma harmoniosa, criando assim a diversidade que acabei de mencionar.

Com efeito, é a escola que na sociedade moderna, constitui a instituição educativa, de socialização e de integração por excelência. A escola enquanto espaço de encontro das diferenças, de convivência de diferentes culturas e de aprendizagem, constitui um desafio à educação e ao desenvolvimento integral de todas as crianças e jovens, constituindo igualmente um factor de integração, de coesão e de enriquecimento pessoal e social (Ramos, 2007, p.233).

Contudo, a multiculturalidade nem sempre é vista da mesma forma e, muitas vezes, não passa de uma riqueza por explorar, sendo encarada ainda “como um problema e não como um desafio ou um factor de enriquecimento das culturas em presença” (Leite, 1996, p.64).

Relativamente à escola, a sua tarefa é conseguir reconhecer diferenças, não só culturais mas também ao nível dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e de capacidades, na pluralidade dos seus alunos, e encontrar estratégias de adaptação e desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua. No que diz respeito à escola e à turma onde decorreu o meu estágio, posso afirmar que não era uma escola das mais “ricas” ao nível multicultural, no entanto as diferenças entre os(as) alunos(as) eram notórias.

De um modo geral, algumas das diferenças visíveis prendiam-se com o género (feminino e masculino), com a idade, com dois anos de escolaridade diferentes, com a maneira de escrever (esquerdina ou destra), com o uso de óculos, com a estatura das crianças e ainda com os seus comportamentos face a determinada situação. Assim, esta era uma

turma heterogénea (tal como já havia referido anteriormente) que apesar de todas as suas diferenças funcionava de forma bastante coesa.

Ao longo do estágio, aquando a construção de materiais, a elaboração das atividades, a decoração da sala de aula e todo o diálogo realizado com as crianças, tive sempre a preocupação de adequá-los às diferenças culturais, sociais e individuais de cada uma, alertando-as para um mundo cada vez mais globalizado e diversificado.

5. A família e a sua importância.

5.1. As carências afetivas.

O papel dos pais e das famílias em relação à educação das crianças é fundamental, uma vez que a seu cargo está a responsabilidade primordial pela educação e pela formação destas. É importante que os pais se consciencializem, sobre qual a sua posição face à educação dos seus filhos, principalmente na sociedade atual, uma vez que existe uma grande percentagem de mães e pais com idades bastante jovens.

Segundo Marques (s/d), “a retórica dos benefícios do envolvimento parental nas escolas e no processo educativo dos alunos chegou tarde a Portugal (...), mas tem vindo a ganhar um peso crescente na configuração das novas políticas educativas.”

Isto porque, considera-se “que o envolvimento dos pais proporciona múltiplos e diversos benefícios: para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para os pais, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática.” (Davies et al., 1989, p.37). Cabe assim à escola proporcionar e permitir esse envolvimento, uma vez que “embora com diferentes graus de

interesse, envolvimento e expectativas, a escola faz parte da vida quotidiana de cada família” (Diogo J., 1998, p.59).

Lightfoot (1978) citado por Diogo (*ibidem*, p.60) defende que “se se articulassem os processos de socialização e educação assumidos separadamente pela escola e a família, a função educadora da família e o papel socializador da escola fortalecer-se-iam mutuamente.” Contudo, na maioria dos casos, tal situação não se verifica, sendo mesmo possível constatar a inexistência dessa relação. Também o nível sociocultural e económico das famílias pode determinar essa relação, assim como o rendimento escolar dos alunos, visto que a herança cultural e familiar pode condicionar os percursos escolares das crianças. Por outro lado, as carências afetivas e sentimentais, a falta de apoio e acompanhamento contínuos, as desestruturas e instabilidades familiares e ainda a falta de diálogo e acompanhamento a nível escolar, podem afetar de forma negativa e determinante a personalidade e a prestação escolar de cada criança.

No que diz respeito à escola onde decorreu o meu estágio, posso afirmar que a maioria das crianças provinha de famílias destruturadas e de extratos socioculturais e económicos baixos. Os comportamentos desajustados de algumas delas advinham da carência de afetos bem como da falta de regras no seio familiar. A relação escola – família era quase inexistente, verificando-se a falta de diálogo entre a professora e os pais ou encarregados de educação dos(as) alunos(as), o que prejudicava o bom funcionamento da mesma. Assim, seria importante e fundamental um entendimento de ambas as partes (pais/encarregados de educação e comunidade educativa) em prol dos benefícios formativos das crianças.

6. Pequenas diferenças, grandes conquistas.

6.1. Síndrome de Hiperatividade e Défice de Atenção (SHDA²⁷).

Atualmente as questões associadas ao Distúrbio do Défice de Atenção (DDA²⁸) e à Hiperatividade são uma problemática constante na vida de pais e professores. Cada vez mais, estes agentes educativos manifestam preocupações face à falta de atenção e à instabilidade comportamental das suas crianças. Contudo, os fatores que podem influenciar esse tipo de comportamentos são bastante variados, tais como, o cansaço, número de horas de sono insuficiente, desinteresse pelas matérias, problemas familiares, entre outros. Pelo que é importante saber distinguir quando se está verdadeiramente na presença deste síndrome, não “chegando ao exagero de classificar como hiperativa qualquer criança “que se mexe” ou com défice de atenção qualquer uma que se distraia” (Cordeiro, 2007, p.35). Uma vez que, atendendo “à retórica política de “escola a tempo inteiro”, uma criança após estar “no espaço escolar todo o dia, em atividades estruturadas e formais, sob a dependência direta e a orientação de professores” (Marques, s/d, pp.1-2), é normal que sinta necessidade e “precise de se expandir e dar largas à sua energia” (Cordeiro, 2007, p.35).

O síndrome referido diz respeito a “uma perturbação da atenção ou um excesso de distração, associados ou não a hiperactividade”, uma vez que ambos não estão interligados. É de referir que este síndrome se manifesta através do sistema operativo, que no caso das “crianças com SHDA não é exatamente o mesmo da maioria das crianças, criando

²⁷ A sigla SHDA designará daqui em diante Síndrome de Hiperatividade e Défice de Atenção.

²⁸ A sigla DDA designará Distúrbio do Défice de Atenção.

alguma dificuldade na gestão da informação e da capacidade de concentração e atenção” (*idem, ibidem*).

Desatenção, agitação, excesso de actividade, emotividade, impulsividade e baixo limiar de frustração (dificuldade para adiar recompensas) afetam a integração da criança com todo o seu mundo: em casa, na escola e na comunidade em geral. O relacionamento com os pais, professores e irmãos é muitas vezes, prejudicado pelo estresse provocado pelo comportamento inconstante e imprevisível. O desenvolvimento da personalidade e o progresso na escola também são afectados de forma negativa (Goldstein et al., 1994, p.20).

É essencial ter em vista alguns destes fatores, uma vez que cabe ao adulto gerir e amenizar este tipo de conflitos, por vezes internos, da criança. “É importante entender que a criança hiperactiva apresenta as dificuldades mais comuns da infância, porém de forma mais exagerada” (*idem, ibidem*), o que implica que esta seja tratada da mesma forma que qualquer uma outra, apenas por vezes, com alguns cuidados especiais e pontuais. No que diz respeito ao espaço escolar, é necessário que exista uma maior compreensão por parte do(a) professor(a) face a estas crianças, bem como a adaptação do espaço em que estas se inserem, através da mínima existência possível de situações de distração e ainda com a exposição e repetição de regras a cumprir na sala de aula. O elogio e o *feedback*, de forma construtiva, tendem a encorajar e promover na criança comportamentos positivos e favoráveis, sendo assim, imprescindíveis aquando a realização de atividades.

A pertinência desta temática está relacionada, com o facto de uma criança diagnosticada com SHDA fazer parte da turma com a qual estagiei. A criança em questão estava totalmente integrada na turma e na

escola, realizando as mesmas atividades que os restantes colegas, apenas demorando um pouco mais de tempo em algumas delas. O seu comportamento era de extremos, reagindo maioritariamente das vezes por impulso, mas também ponderando conselhos e atitudes face a comportamentos de colegas. Era uma criança extremamente carinhosa e afável. Tinha imensa dificuldade em estar sentada durante um período de tempo razoável e tendia a distrair-se com tudo o que a rodeava, inclusive com ela própria. A professora cooperante usava como estratégia a localização desta criança na sala de aula, colocando-a na primeira fila e retirando todo o material desnecessário da sua mesa de trabalho. Foi esta estratégia que também adotei, aquando da minha intervenção, aliada a metas de trabalho objetivas, ou seja, determinando o que a criança tinha para fazer durante um certo período de tempo estipulado, culminando com o elogio ou o reforço positivo.

6.2.Dificuldades de Aprendizagem.

A expressão dificuldades de aprendizagem é actualmente usada para descrever uma perturbação que interfere com a capacidade para guardar, reter, processar ou produzir informação” que segundo definição, é “uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, a qual se pode manifestar através de uma capacidade imperfeita para escutar, pensar, falar, ler, escrever, soletrar ou realizar cálculos matemáticos. (Centro Nacional de Informação para Crianças e Jovens com Deficiências, 1992 citado por Nielsen, 1999, p.64).

O ritmo exacerbado a que decorre o dia-a-dia, aliado aos novos programas escolares e exigências constantes, fazem com que, grande

parte das crianças em idade escolar, sinta dificuldades em acompanhar e retribuir de forma positiva, o que lhes é proposto ao longo do percurso letivo.

Tal como a temática anterior, são vários os fatores que estão na base das dificuldades de aprendizagem, pelo que “é essencial que estas crianças sejam identificadas o mais precocemente possível, a fim de evitar ou de suavizar a frustração e a sensação de insucesso que tais alunos sofrem” (Nielsen, 1999, p.64). Segundo o mesmo autor, muitas vezes podemos julgar, inconscientemente, uma criança pelos seus resultados académicos pouco satisfatórios, atribuindo aos mesmos, fatores como a preguiça ou perturbações emocionais, esquecendo que esses resultados podem advir de complicações psicológicas e dificuldades de aprendizagem. Assim, as crianças “com dificuldades de aprendizagem podem registar problemas na compreensão do que é lido, na fala, na escrita e na capacidade de desenvolver raciocínios” (*idem, ibidem*). Porém, estas crianças podem desenvolver capacidades, muito mais fácil e rapidamente, em algumas áreas ao invés de noutras.

É importante salientar que, mais uma vez, o papel do(a) professor(a) é imprescindível para a superação ou diminuição dessas dificuldades. Este(a) deve dar a conhecer e esquematizar às crianças com dificuldades de aprendizagem os conteúdos a abordar naquela aula, de modo a que estas visualizem as metas e os objetivos a atingir com determinadas atividades, tornando assim mais fácil a sua progressão. Também a possibilidade de observar e manipular objetos concretos é uma mais-valia para as crianças com dificuldades de aprendizagem, uma vez que a sua aprendizagem é feita numa “base cinestésica” (Nielsen, 1999, p.67).

No que diz respeito à escola onde estagiei, esta era uma temática presente, uma vez que fazia parte da turma uma criança (ou mais) com dificuldades de aprendizagem. Esta, em especial, manifestava maiores dificuldades na compreensão oral e escrita, o que por consequência a impedia de realizar grande parte das atividades com sucesso. Tais dificuldades revelavam-se até ao nível matemático, uma vez que esta não compreendia o que lhe era solicitado através da leitura dos enunciados. Apesar de, à data, se encontrar a frequentar a turma do 2.º ano, esta criança inseria-se perfeitamente na turma do 1.º ano. Foram vários os momentos, nos quais constatei que a criança em questão se encontrava “perdida” face aos novos conteúdos, visto não conseguir acompanhar o ritmo normal da turma, sendo necessário um acompanhamento individualizado da mesma. É de referir, que esta criança era auxiliada uma vez por semana por um Professor de Apoio.

7. Metodologia de Projeto.

7.1. Projeto “Voando na Leitura”.

A importância que se atribui à leitura e à escrita desde os primeiros contactos com a educação é fundamental e determinante para o gosto e o sucesso das crianças, principalmente em idade escolar. Podemos considerar a leitura como uma base cognitiva, cuja compreensão tornará operacionais e eficazes, outro tipo de competências. Uma criança que evidencie dificuldades na leitura, possivelmente repercutirá essas mesmas dificuldades na escrita e na sua compreensão, podendo mesmo manifestar dificuldades advindas dessa incompreensão em diferentes áreas curriculares.

Segundo Sim-Sim e Viana, F. (2007),

Se queremos que as crianças sejam futuras leitoras, há que providenciar um contacto precoce com o livro, de modo a estimular o desenvolvimento de inúmeras competências básicas para que a aquisição da leitura e da escrita não constitua uma tarefa difícil e penosa para a criança (...).

Assim, é importante que as crianças não leiam apenas e só por obrigatoriedade, mas sim por prazer e iniciativa própria. Pelo que, compete ao adulto, neste caso ao (à) professor(a) encaminhar, orientar, incentivar e, acima de tudo, facilitar e disponibilizar recursos para que as crianças manifestem a iniciativa de ler. Também “na promoção do livro junto da criança, a família desempenha um papel fundamental, na medida em que constitui um modelo por excelência.” (*idem, ibidem*, p.61).

De acordo com o PEE, a leitura ajuda a criança a construir a sua identidade, a sua relação com o mundo e a tornar-se num ser ativo e tolerante, sendo assim considerada um fator decisivo na maturidade da criança, e do adolescente, no seu equilíbrio afetivo, na sua inserção no coletivo da escola e da comunidade em geral.

Atendendo ao que referi, foi implementado na escola onde estagiei o Projeto “Voando na Leitura”, com o intuito de despertar nas crianças o gosto pela leitura, o aumento do léxico e ainda o conhecimento de um vasto leque de obras infantis. O Projeto decorrerá durante todo o ano letivo, tendo subjacentes atividades como o preenchimento de fichas de leitura, a elaboração de diferentes produções escritas, a dramatização de textos lidos, entre outras.

7.2. Miniprojecto “Cantinho da Leitura”.

Ao longo do estágio, tivemos o intuito de adaptar a nossa prática ao projeto já implementado na escola, valorizando a cada planificação o conto ou o reconto de uma história, proporcionando assim, às crianças momentos de aprendizagem e partilha baseados na leitura. Como estávamos perante uma turma com dois anos de escolaridade, encontrando-se um deles na iniciação à leitura, achámos pertinente enquadrar os gostos e interesses das crianças nesta fase.

Atendendo a que o trabalho de projeto “é definido como uma intenção do aluno, determinada pelos seus interesses e necessidades sociais, cuja concretização resulta da sua própria acção” (Ferreira, 2009, p.144), decidimos realizar um miniprojecto subjacente ao já referido. Segundo o mesmo autor, “a metodologia de trabalho de projecto consiste numa forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino-aprendizagem por projectos pedagógicos, potenciadora de uma educação escolar com mais sentido e funcionalidade para os alunos.” (*idem, ibidem*).

Deste modo, proporcionámos às crianças a possibilidade de manifestarem a sua opinião, gostos e interesses face ao projeto já idealizado. É de notar que, apesar de se tratar de um miniprojecto, dado à dimensão e periodicidade do mesmo, este foi levado a cabo pelas crianças com toda a dedicação e empenho. Estas imaginaram o que gostariam de fazer e à medida que avançavam no projeto, compreendiam o que podiam ou não realizar. Entre várias atividades, propostas e realizadas pelas crianças, o miniprojecto culminou na decoração de um pequeno canto da sala, cuja funcionalidade passou a ser a de “Cantinho da Leitura” (Apêndice 15). Nesse espaço, estavam presentes diversos

livros que os(as) alunos(as) podiam ler, ou simplesmente folhear, como o que acontecia com as crianças do 1.º ano, que dessa forma mantinham contacto com a escrita e a leitura.

Mais uma vez, o fator tempo foi determinante na execução deste miniprojecto, isto porque, à medida que fomos contactando melhor com as crianças, apercebemo-nos de que algumas do 2.º ano nunca haviam ido a uma biblioteca; a única relação que tinham com livros era através da escola e da visita mensal da *Bibliomóvel* (Apêndice 16), pelo que, se dispuséssemos de mais tempo, esse teria sido sem dúvida um dos objetivos a atingir com a turma na finalização deste projeto.

Numa análise pessoal, foi-me relativamente mais fácil trabalhar com esta metodologia, nesta fase, sendo que já o tinha feito anteriormente no decorrer do estágio em EPE. Foi também bastante interessante, observar as reações positivas das crianças da turma perante esta metodologia, à qual não estavam habituadas.

CAPÍTULO IV

O SONHO E A REALIDADE...

8. O meu percurso de estágio.

Ao longo deste capítulo, irei abordar alguns dos aspetos relativos à realização do meu estágio. Estes prender-se-ão com as diferentes fases do mesmo, nas quais estão inseridas temáticas, como a observação e a planificação.

8.1. No início da história.

8.1.1. A observação como parte integrante da ação.

Tal como tenho vindo a referir ao longo deste relatório, principalmente no ponto 3, do Capítulo III da Parte I, a observação é um dos procedimentos essenciais no que respeita à educação. Segundo Dias (2009, p.176), “a observação é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas.” É nesta base, que o(a) professor(a) deve ter em conta a importância da observação, visto que, através desta, poderá delinear estratégias e desenvolver atividades que valorizem e adequem o processo de ensino-aprendizagem às crianças. De acordo com Estrela (1986, p.26), “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas).”

Muito para além de ver, observar pressupõe que se olhe, se analise, se questione e consequentemente se atue, em prol de uma ou mais situações, identificadas anteriormente. A observação permite-nos ter uma ideia mais pormenorizada do que nos rodeia, valorizando pequenos

aspectos que facilmente nos podem escapar no decorrer do dia-a-dia. Na educação, a observação “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (*idem, ibidem*, p.29).

Segundo o mesmo autor, “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento.” (*idem, ibidem*, p.135). Aspectos como o comportamento, as atitudes e as ações, quando observados, podem indicar características importantes e fundamentais, para a compreensão da turma e das crianças que a constituem. Ao mesmo tempo que é “actor e observador, a atenção do professor é solicitada e repartida por grande número de tarefas e de indivíduos, tornando ainda mais difícil uma observação objectiva e sistemática” (*idem, ibidem*). Tal como refere o autor, torna-se impossível ao professor observar tudo, em todos os momentos, sendo necessário traçar objetivos que se interliguem com campos e períodos de observação específicos. Também por este motivo, fatores como o diálogo e a partilha são fundamentais, quando associados à observação, em prol do diagnóstico, da avaliação e da ação.

8.1.2. Passo a passo, no início do percurso.

Dada a sua importância, o meu estágio teve início com uma semana (de 10 a 14 de outubro de 2011) dedicada, única e exclusivamente, à observação. De forma errónea, pudemos considerar que uma semana era suficiente para uma primeira fase de observação, no entanto, e dada a quantidade de circunstâncias e situações novas que nos foram apresentadas, teria sido necessário um período de tempo bem maior, para analisarmos com clareza algumas dessas situações.

Tive um primeiro contacto com a professora e com a escola, aquando da minha deslocação ao local, antecedente ao início do estágio, para me apresentar enquanto futura estagiária. Contudo, foi apenas no decorrer dessa primeira semana que a professora cooperante me inteirou dos espaços e das rotinas que, efetivamente, aí se realizavam. Também com o decorrer desses dias, fiquei a conhecer de forma muito superficial as crianças com as quais iria trabalhar, bem como o modo, como estas interagiam e se relacionavam enquanto turma, sendo para tal necessária uma observação bastante atenta e reflexiva. É de referir que, o primeiro contacto que tive com a turma me transmitiu uma ideia bastante positiva, principalmente ao nível do comportamento, ideia essa que, veio a desvanecer ao longo do estágio. Por outro lado, a primeira semana, serviu ainda para me integrar e relacionar com toda a comunidade educativa, o que foi mais difícil e moroso do que esperava.

Quanto às situações observadas ao longo desta fase do estágio, centraram-se essencialmente na professora cooperante e na turma. Relativamente à professora cooperante, observei o modo como esta interagiu com os alunos, os métodos e técnicas que utilizava, o modo como atuava perante situações imprevistas, bem como a relação que mantinha com a turma. Atendendo ao curto período de tempo de observação, aliado ao facto de se tratar da primeira intervenção, principalmente com dois anos de escolaridade, tive uma maior tendência para, inicialmente, agir em conformidade com o que tinha observado, logo, da mesma forma que a professora cooperante. Contudo, com o passar do tempo e numa fase posterior do estágio, a ação passou a ser cada vez mais pessoal e autêntica. Quanto à observação da turma, esta focalizou-se nos comportamentos das crianças, nas dificuldades que tinham face a determinadas situações, bem como nas suas carências e

necessidades, que conjuntamente em conversa com a professora cooperante, se tornavam evidentes e notórias. Essa observação contribuiu positivamente para o modo como posteriormente, na segunda fase do estágio, planeei e executei as aulas.

Assim, e tal como já referi, a observação é um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem, tendo sido através desta, que no decorrer do meu estágio constatei situações que me levaram a refletir, investigar e agir em conformidade com determinados assuntos (Apêndice 17). Por esse motivo, esta não se cingiu apenas à primeira fase do mesmo, mantendo-se presente ao longo de toda a sua execução.

8.2. Virar a página e avançar.

8.2.1. A planificação enquanto suporte da ação.

Sempre que se inicia um empreendimento complexo, tendo em vista alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão básica da acção a ser realizada, previsão essa que funcione como um fio condutor susceptível de orientar a acção. No complexo empreendimento que é a educação, esta necessidade torna-se ainda mais forte. (Pires, J., 2003, p.5).

Em educação, a previsão de que nos fala o autor, nada mais é, do que, a tão debatida planificação. Tal como a observação, também a planificação ocupa um lugar de topo no processo de ensino-aprendizagem, fazendo parte do quotidiano de educadores(as) e professores(as). Atendendo à diversidade de conteúdos programáticos, de metas e objetivos a atingir, e ainda da multiplicidade de alunos com os quais se depara, é necessário ao (à) professor(a) ter como suporte de todo o seu trabalho, a planificação do que pretende concretizar e atingir com

as atividades previamente idealizadas. Segundo Zabalza (1997, p.54), “a função principal desempenhada pela planificação na escola é a de “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino”, pelo que, assim, o(a) professor(a) procura adequar as aulas que planeia à turma que possui, à escola onde está inserido e ainda, ao meio em que esta se encontra. Todos estes fatores são muito importantes aquando a ideologia da planificação, bem como na sua posterior execução.

Contudo, é importante referir que, a planificação nem sempre pertenceu ao lugar que, aparentemente ocupa na atualidade. Tal situação, prende-se fundamentalmente, com a ideia que os(as) professores(as) possuem sobre a importância da planificação, sobre por que razão planificam e ainda sobre a relação desta com o processo didático. Ao contrário de outrora, hoje a planificação é encarada por muitos professores como parte integrante do processo didático, deixando assim de ser estanque e unidirecional, e passando a ser mais flexível e ajustável a situações imprevistas.

Assim, o professor tem um papel de regulação, constante ou periódica, de todo o processo e terá que tomar decisões que alterem ou precisem com mais pormenor as decisões anteriormente tomadas aquando da elaboração inicial da planificação, adequando-a à realidade complexa e frequentemente dada a imprevistos que é o acto educativo em sala de aula (Pires, 2003, p.6).

Um outro aspeto, relacionado com a planificação, prende-se com a participação (ou não) dos alunos aquando da sua elaboração. Tal situação, no ensino regular, de um modo geral é pouco verificada, isto porque muitos professores estão tão preocupados e atentos aos programas

e ao seu cumprimento, que minimizam/desvalorizam a intervenção dos alunos na própria construção do processo didático. No entanto, tal como já referi ao longo deste relatório, a participação dos alunos, por menor que seja, é importante, uma vez que estes se irão debruçar sobre conhecimentos que para eles são importantes e que lhe transmitem uma maior segurança e autoestima. Não quero, com isto dizer que, os alunos se sentem ao lado do professor para em conjunto delinear estratégias e atividades, porém existem diversas maneiras dessa participação existir, como por exemplo, através de projetos, tal como referi anteriormente.

8.2.2. Passo a passo, a meio do percurso.

Muitos e diversos foram os fatores que marcaram esta segunda fase de estágio (fase esta, não delimitada por datas concretas), tendo sido a planificação o aspeto de maior destaque. Tal como defendem alguns autores, nomeadamente Zabalza (1997), a planificação é um processo consequente da observação, verificando-se não só uma relação de causa - efeito, mas uma relação de complemento entre ambas.

Nesta segunda fase deparei-me com a elaboração da planificação (Apêndice 18), situação que não me era desconhecida, uma vez que, já havia estagiado no 1.º ciclo com uma turma de 4.º ano, para a qual também tinha planificado. O que se apresentava totalmente novo era ter que planificar para dois anos de escolaridade diferentes (1.º e 2.º anos), ao mesmo tempo. Tal situação, inicialmente, mostrou-se relativamente complicada, isto porque, é necessário gerir atividades, conteúdos programáticos, necessidades, dificuldades e tempo, tudo isto destinado para um mesmo espaço, a uma mesma hora, mas com crianças totalmente diferentes. Na prática, foram alguns os momentos em que constatei que o

que havia planificado, ou melhor, da forma como o havia feito não era totalmente exequível, uma vez que, existiam lacunas, por exemplo, devido aos diferentes ritmos da turma. Passo a passo, a planificação foi tomando contornos diferentes, sendo que encontrei a melhor maneira de encadear as temáticas e atividades idealizadas para os dois anos. Assim, é necessário ter em conta que, enquanto o(a) professor(a) está a lidar com um ano de escolaridade, o outro ano necessita de trabalhar autonomamente e vice-versa, tornando-se assim possível e praticável o trabalho com dois ou mais anos.

Relativamente a este último aspeto, e apesar de ser possível e praticável trabalhar com dois ou mais anos, este não possui a mesma qualidade do que se fosse apenas praticado com um dos anos. As crianças possuem ritmos e necessidades muito distas, pelo que, o necessário acompanhamento individualizado não se faz sentir do mesmo modo que se faria com um ano apenas, sendo que, por vezes, até assim esse apoio é insuficiente, quanto mais com dois ou mais anos de escolaridade, como é constatável no nosso país.

No que respeita ainda a esta segunda fase do estágio, posso considerar que, esta se repartiu em dois momentos diferentes, sendo o primeiro relativo à atuação pontual e por áreas, e um segundo, à atuação durante um dia completo. Apesar de receosa, visto que nunca havia lecionado sozinha durante um dia completo, percebi rapidamente que esse era o melhor método, uma vez que assim, a gestão do tempo ficava a meu critério, podendo manobrar de acordo com o momento, valorizando ou desvalorizando aspetos que influenciavam o normal decorrer da aula. Por outro lado, é ainda importante referir o papel desempenhado pela professora cooperante durante o decorrer desta fase, uma vez que, através das inúmeras reuniões que realizámos esta sempre me transmitiu que,

apesar de maioritariamente das vezes, a planificação e a atuação estarem corretas, poderiam ainda melhorar. No entanto, a professora, estrategicamente, nunca me indicou como é que eu deveria proceder, questionando-me antes, sobre a minha opinião face ao modo como atuava, desencadeando em mim, um espírito crítico e reflexivo, extremamente importante para a minha vida enquanto futura profissional. De um modo geral, esta foi uma fase mesmo trabalhosa, mas também proveitosa a todos os níveis.

8.3. Vitória, vitória, acabou-se a história.

8.3.1. A casa não se começa a construir pelo telhado.

“Não se começa a construir uma casa pelo telhado. Se não temos os pilares que irão sustentar o madeiramento, como poderemos erigir a cobertura do imóvel? (...)” (Machado, s/d). Não é só na construção que este ditado se aplica, podendo ser comparado com o que se passa em educação. No decorrer de qualquer percurso educativo, é necessário ter em conta os conhecimentos básicos e elementares para que, gradualmente, se possam adquirir novos saberes, valorizando e cimentando os anteriores. Também é necessário que exista uma predisposição para a aquisição desses conhecimentos, caso contrário, estes não serão apreendidos e muito menos consolidados. Muito mais abrangentes que os “quatro pilares da educação”, mas tão importantes como estes, são todos os “materiais” que ao longo de um percurso académico se vão adquirindo, ou seja, são todos os conhecimentos teórico-práticos que nos permitem construir saberes e adquirir competências de forma sólida e coesa, evitando assim que “a casa” desmorone à primeira adversidade.

Este assunto adquire ainda um maior relevo para mim, uma vez que tive oportunidade de refletir sobre ele durante o decorrer do estágio, isto porque, mesmo em frente à escola onde este decorreu, estava a iniciar a construção de uma casa. À minha chegada, existia apenas um terreno vazio e à medida que as fases do estágio foram avançando, também a casa evoluiu, adquirindo a sua estrutura. O mais interessante é que, quando o estágio terminou, a casa permanecia inacabada, tal como o meu conhecimento. Assim, considero esta, mais uma das muitas etapas que ainda tenho que enfrentar na construção dos meus saberes.

8.3.2. Passo a passo, no final do percurso.

Relativamente à reta final do meu estágio, e de um modo mais abrangente, ao balanço global do mesmo, é importante referir que, todo aquele receio pelo qual fui invadida no início havia desaparecido, sendo que, trabalhar com dois anos de escolaridade, principalmente, anos de iniciação, foi extremamente gratificante e benéfico para mim. Apesar de ter sido um dos estágios mais trabalhosos pelo qual passei, foi muito enriquecedor a todos os níveis, mas principalmente a nível profissional. Foi necessário colocar em prática saberes adquiridos anteriormente, e só aí compreendi a importância da presença e da ausência de algumas das disciplinas com as quais contactei ao longo do meu curso. Foi também um percurso de grande partilha e camaradagem, principalmente com as duas colegas de estágio, com a professora cooperante e com as crianças, que inconscientemente me ajudaram a ultrapassar dificuldades e a construir saberes. Tal facto permitiu que valorizasse ainda mais o papel do professor, tendo procurado desempenhar esse mesmo papel da melhor forma possível.

CAPÍTULO V

REFLETIR PARA VOLTAR A SONHAR...

9. O que dizem os meus olhos.

“Numa sociedade em plena mudança a aprendizagem será a actividade principal dos indivíduos (...)” (Leite, 1995, p. 24). Esta foi, tem sido e será uma das minhas principais atividades enquanto futura profissional, uma vez que, um(a) professor(a) necessita de estar em constante aprendizagem e atualização. Tal como refere Leite (*ibidem*, pp. 28-29), “não é possível apresentar uma descrição «acabada» do novo papel do professor ou enunciar exaustivamente todas as novas competências (...) que serão necessárias no decurso da sua vida de trabalho (...). A mudança contínua exigirá uma actualização constante dessa lista”. Foi neste sentido que fui preparada ao longo do meu percurso académico, uma vez que todo ele recaiu sobre uma grande componente de aprendizagem participada e autónoma. Também o meu estágio foi uma mais-valia nesse sentido, pois as aprendizagens que realizamos através da prática tornam-se ainda mais sólidas, uma vez que, recorrendo ao “fazer”, constatamos a verdadeira relação entre a prática e a teoria.

Muito mais havia para mencionar relativamente a este meu percurso de estágio no 1.º CEB, contudo o fator espaço não permite que o faça. No entanto, não posso deixar de referir, que concluo que o balanço deste meu trajeto é bastante positivo, tendo sido sem dúvida as crianças (para além das várias pessoas com que me cruzei), cada uma por si só com a sua individualidade, o meu grande desafio, sendo para elas que trabalho sempre cada vez mais e melhor, tentando chegar o mais próximo possível das suas carências e necessidades, enriquecendo assim o meu percurso e ampliando os meus conhecimentos.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei.”

(Provérbio chinês)

Com o culminar do presente relatório final, eis que termina mais uma etapa deste longo percurso de formação. Foram muitos os momentos, os sentimentos, as sensações e emoções vividas e partilhadas pelos “caminhos” que me trouxeram até aqui, tantas, que seria de todo impossível transcreve-las a todas para o papel. Contudo, este relatório tem como finalidade dar a conhecer alguns desses momentos, sobretudo aqueles que vivenciei durante os estágios e ainda o que me disseram, o que me ensinaram e, acima de tudo, o que me envolveu, tal como enfatiza o provérbio chinês acima citado.

Foi nessa linha que procurei orientar os meus pensamentos e as minhas ações, bem como construir os meus conhecimentos, adquirindo assim competências a nível pessoal e profissional. Também com as crianças procurei sempre agir em conformidade com o que acabo de referir, uma vez que, só envolvendo e deixando-nos envolver é possível participar e compreender o crescimento/desenvolvimento de cada uma delas. A componente prática, em muito contribuiu para esse envolvimento, visto que, através desta foi possível aplicar conhecimentos adquiridos em fases anteriores, questionar saberes e refletir constantemente, por exemplo, sobre a relação entre esta e a teoria.

É em torno destas duas componentes, bem como de outras de igual importância, que se pretende construir uma educação de qualidade. Segundo Bertram e Pascal (1996), “a qualidade é um conceito dinâmico e subjectivo, suportado por valores que variam em função do tempo e do espaço”. Por outro lado, Zabalza (1998) defende, para além dos aspetos

mencionados, outros, tais como a importante presença de uma rotina estável, a atenção privilegiada aos aspetos emocionais e ao desenvolvimento da autonomia. Contudo, nenhum destes aspetos faz sentido de forma isolada, pelo que é fundamental a existência de uma relação entre eles de modo a obter a tão esperada educação de qualidade. É também essencial referir que, a peça-chave para a obtenção dessa qualidade é o envolvimento ativo de todos os intervenientes nesse processo, sendo eles as crianças, os(as) educadores(as)/professores(as), os pais, ou ainda todos aqueles que fazem parte da comunidade educativa e trabalham em prol de um mesmo objetivo, o bem-estar das crianças.

Sendo assim, e atendendo ao facto de estarmos inseridos numa sociedade cada vez mais globalizada e diversificada, e atualmente tendo ainda em conta a conjuntura social e económica instável e regressiva, é sobre o(a) educador(a)/professor(a) que recaem os mais variados papeis, tendo este(a) que adaptar-se às circunstâncias e ser para além de educador(a)/professor(a), psicólogo(a), sociólogo(a), entre tantas outras funções.

É neste sentido que encaro a minha futura profissão, uma longa caminhada fruto de um sonho, num vasto mundo repleto de desafios, obstáculos, certezas, incertezas, conquistas e derrotas. Sonho esse, que em parte se concretiza com o culminar desta etapa e me deixa muito feliz e realizada, mas também, que por outro lado prossegue comigo na longa caminhada que me espera e pela qual anseio, recolhendo dele as estrelas mais brilhantes que irão enriquecer a minha bagagem de primeira viagem.

BIBLIOGRAFIA

- ✓ Abreu, Isaura; Sequeira, Ana Pires; Escoval, Ana. (1990). Ideias e histórias: contributos para uma educação participada. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Afonso, Marta Cruz. (s/d). O espaço da escola. Compreender, conhecer e transformar. XIV Jornadas Pedagógicas da ASPEA. Centro de Estudos da Faculdade de Arquitectura do Porto.
- ✓ Alarcão, Isabel et al. (2008). Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos. Acedido em março, 25, 2012 em <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/6-Seminario.pdf>.
- ✓ Arends, Richard I. (2000). Aprender a Ensinar. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- ✓ Azevedo, Nair (2004). “Brincando, brincando, se dizem as verdades...” ou O Direito de Brincar. Acedido em julho, 11, 2011 em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/198/1/anais_2004.pdf.
- ✓ Ayres, Ana Levy (2010). (Re)descobrir os recreios: novos olhares sobre as crianças. Cadernos de Educação de Infância, nº 90. Lisboa.
- ✓ Bertram, Tony; Pascal, Christine; coord. Formosinho, J. (2009). Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ✓ Cardona, M. J. (1997). Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1934-1990). 1ª edição, Porto: Porto Editora.

- ✓ Cardona, M. J. (2006). Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional. Chamusca: Editora Cosmos.
- ✓ Carvalho, Luís M. (1992). Clima de Escola e Estabilidade dos professores. Lisboa: Educa.
- ✓ Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de Outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de Abril. Avaliação na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Coelho, Carlos Meireles (1989). Currículo e Metodologia no 1º Ciclo de Ensino Básico – Uma Contribuição para Melhorar o Sucesso Escolar. Dissertação para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- ✓ Cordeiro, Mário (2007). Síndrome de hiperactividade e défice de atenção (SHDA). Cadernos de educação de infância - Nº 81. Lisboa.
- ✓ Craidy, C. e Kaercher, G. E.(2001). Educação Infantil: Pra que te quero?. 1ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ✓ Damas, M., & Ketele, J.M. (1985). Observar para Avaliar. Coimbra: Almedina.
- ✓ Davies, D.; Fernandes, J. V. et al. (1989). As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.
- ✓ Decreto-Lei nº 538/79, de 31 de outubro. Diário da República nº 300, I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

- ✓ Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300, 12.º Suplemento – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Decreto-lei n.º173/1995 de 20 de julho, Diário da República n.º 166 – I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Decreto-lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio. Diário da República, n.º 102 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, Diário da República n.º 201 – I Série - A. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Decreto-lei n.º43/2007 de 22 de fevereiro, Diário da República n.º 38 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Delors, Jacques (Coord.) (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Porto: Edições ASA.
- ✓ Despacho Conjunto 268/97, de 25 de Agosto. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social.
- ✓ Despacho n.º 5220/97, Diário da República n.º178 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Despacho n.º 5328/2011 de 28 de Março, Diário da República n.º 61 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Despacho Normativo n.º 14/2011, de 9 de novembro, Diário da República n.º 222 - II série. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Dias, C. Melo (2009). Olhar com olhos de ver. Revista portuguesa de pedagogia. Vol.43, n.º1. Coimbra.
- ✓ Diogo, José M. L. (1998). Parceria Escola-Família – A caminho de uma Educação participada. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.

- ✓ Estrela, A. (1986). Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores. (2.^a edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ✓ Estrela, Maria T. (1991). Inovação – Volume 4. Viseu: Tipografia Guerra.
- ✓ Ferreira, Carlos A. (2009). Revista Portuguesa de Pedagogia – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Aveiro.
- ✓ Formosinho, J. (1998) O ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio de educação básica, Cadernos PEPT 2000, 21, Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Goldstein, Sam; Goldstein, Michael; tradução Marcondes, Maria Celeste (1994). Hiperactividade – Como desenvolver a capacidade de atenção da criança. Colecção Educação Especial. São Paulo: Papyrus Editora.
- ✓ Hohmann, M. e Weikart D. P. (2009). Educar a Criança. 5^a edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Katz, Lilian; Chard, Sylvia. (1997). A abordagem de projecto na educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ✓ Lei n.º 5/73 de 25 julho, Diário da República n.º 173 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Lei n.º 5/77, de 1 Fevereiro, Diário da República n.º 26 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Diário da República n.º 237 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

- ✓ Leite, Elvira; Orvalho, Luísa (1995). O professor aprendiz: criar o futuro. Programa Europeu PETRA II, Acção II. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário.
- ✓ Leite, Carlinda (1996). Inovação, 9. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ✓ Machado, João Luís de Oliveira (s/d). A Educação em Construção – A reforma começa nos alicerces... Acedido em abril 17, 2012 em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=685>.
- ✓ Magalhães, Justino Pereira de (1997). Para uma história da educação de infância em Portugal. Saber (e) educar, nº 2. Porto.
- ✓ Marques, Ramiro (1998). O novo regime jurídico de habilitação para a docência: Uma crítica. Acedido em Março, 25, 2012 em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/index.htm>.
- ✓ Marques, Ramiro (2001). Nem tudo o que luz é ouro nas relações escola – família. Acedido em março 30, 2012, em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/index.htm>.
- ✓ Ministério da Educação (2007). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. 3º Edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Ministério da Educação (s/d). Avaliação. Acedido em fevereiro, 11, 2012, em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>.
- ✓ Morgado, José Carlos (2004). Manuais Escolares – contributos para uma análise. Porto: Porto Editora.

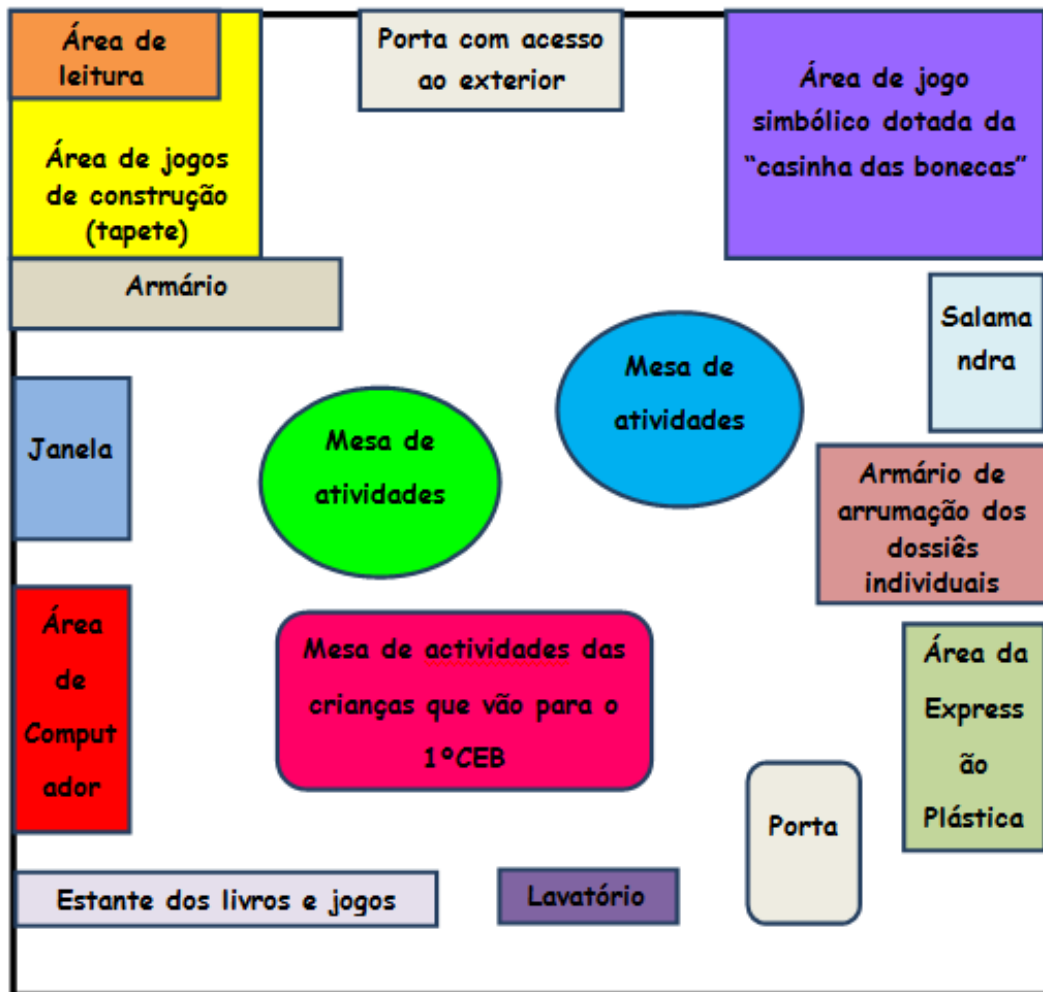
- ✓ Neto, C. (2001). A criança e o jogo – perspectivas de investigação. In Pereira, B. e Pinto, A. P. A escola e a criança em risco: intervir para prevenir. Porto: Edições ASA.
- ✓ Nielsen, Lee Brattland (1999). Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um Guia para Professores. Coleção Educação Especial 3. Porto: Porto Editora.
- ✓ Nóvoa, A. (1991). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- ✓ Oliveira-Formosinho, J. Kishimoto, T.M & Pinazza, M.A. (2007b). Pedagogia(s) da Infância, Dialogando com o passado construindo o futuro. 1ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ✓ Pacheco, José Augusto (2006). Currículo: Teoria e Práxis - 3ª Edição. Porto: Porto Editora.
- ✓ Pais, A. e Monteiro, M. (1996). Avaliação – Uma prática diária. 1ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- ✓ Parecer nº 8/2008 de 24 de novembro, Diário da República nº 228 – II Série. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Pires, Eurico et al. (1989). O Ensino Básico em Portugal. Porto: Edições ASA/Clube do Professor.
- ✓ Pires, Júlio (2003). Concepções e modelos de planificação pedagógica. Escola Moderna, nº 17, 5.ª série. Lisboa: Movimento Escola Moderna.
- ✓ Portugal, G.; Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Porto: Porto Editora.

- ✓ Pitágoras (s/d). Citações sobre educação. Acedido em julho, 17, 2011 em: <http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/pitagoras/20>.
- ✓ Ramos, Natália (2007). Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra.
- ✓ Rego, T. C. (2001). A Relação Professor-Aluno. Acedido em março, 19, 2012 em:
<http://www.cintiabarreto.com.br/artigos/relacaoprofessoraluno.shtml>.
- ✓ Ribeiro, L. (1997). Avaliação da Aprendizagem. Lisboa: Texto Editora.
- ✓ Rocha, Filipe (1984). Fins e Objectivos do Sistema Escolar Português, 1º período de 1820 a 1926. Porto: Paisagem Editora.
- ✓ Roldão, M^a do Céu (2008). Saber (e) Educar 13. Universidade do Minho. Acedido em março, 5, 2012 em:
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/164/SeE_13FuncaoDocente.pdf?sequence=1.
- ✓ Rutherford, Robert; Lopes, João (1993). Problemas de Comportamento na Sala de Aula. Porto: Porto Editora.
- ✓ Serra, C. M., (2004). Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo. Porto: Porto Editora.
- ✓ Sim-Sim, Inês; Viana, Fernanda L. (2007). Para a avaliação do desempenho da leitura. ME. Acedido em março, 28, 2012 em:
http://www.cerlalc.org/redplanes/Planes/Portugal/3_avaliacao_de_smpenho_leitura.pdf.

- ✓ Sim-Sim, Inês (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. EIELP. Coimbra: Exedra.
- ✓ Vasconcelos, Teresa. (2000). A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação.
- ✓ Vasconcelos, T. (2007). Transição Jardim-de-Infância – 1º Ciclo: Um campo de Possibilidades. Cadernos de Educação de Infância, nº 81. Acedido em Setembro, 12, 2011, em: <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2007/artigo281.pdf>.
- ✓ Vasconcelos, Teresa (coord.) et al. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ✓ Vilar, A. de Matos (1993). A Avaliação dos alunos no Ensino Básico. Porto: Edições ASA.
- ✓ Zabalza, Miguel A. (1997). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Colecção Perspectivas Actuais. Rio Tinto: Edições ASA.
- ✓ Zabalza, M. A. (1998). Qualidade Em Educação Infantil. 1ª edição, Porto Alegre: Artmed Editora.

Apêndices

Mapa da Sala de Atividades



Fotografia da área do jogo simbólico



Fotografia da área dos jogos de construção (tapete)



Fotografia da área de leitura e biblioteca (tapete)



Fotografia da área dos computadores

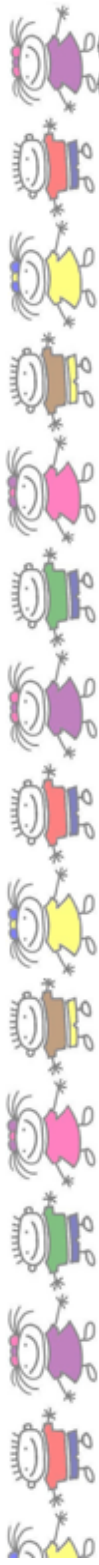


Algumas das Tabelas de Observação



Duração		Actividades	Observações
Manhã	09h00m às 09h30m	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades livres na sala de acolhimento 	<p>Ao longo das actividades referidas, estiveram presentes referências relativas à área da Matemática e da Língua Portuguesa.</p>
	09h30m às 10h30m	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Sala da Educadora L ✓ Bons-dias; ✓ Presenças; ✓ Tempo; ✓ Dias da Semana; ✓ Lengalengas ditas pelas crianças. 	
Lanche da Manhã			
	11h00m às 12h30m	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Sala da Educadora A ✓ Desenho da história "O Tom Ratoão e a Rata Tomasa" da OOO; ✓ Brincadeiras livres na sala de actividades. 	
Almoço			
Tarde	14h00m às 14h30m	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades livres no exterior. 	<p>Explicação dos significados de algumas palavras, o que permite às crianças uma melhor compreensão da história e o aumento de vocabulário.</p>
	14h30m às 15h30m	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Sala da Educadora J ✓ Leitura da história "O Tom Ratoão e a Rata Tomasa"; ✓ Desenho alusivo à história; ✓ Brincadeiras livres na sala de actividades. 	

Nota: É de salientar que o motivo pelo qual hoje passámos pelas duas salas deve-se ao facto de efectivamente podermos realizar a nossa escolha face ao grupo de crianças e à educadora com quem gostaríamos de trabalhar nos restantes dias de estágio. Esta foi a metodologia encontrada pelas educadoras para nos colocarem à vontade e permitirem a nossa escolha sem qualquer tipo de imposições





Quarta-feira
27/04/2011



Duração		Actividades	Observações
Manhã	09h00m às 09h30m 09h30m às 10h30m	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades livres na sala de acolhimento ✓ Diálogo com as estagiárias relativamente às férias e ao dia de Páscoa; ✓ Diálogo com a educadora sobre o feriado alusivo ao 25 de Abril e sobre o presente a realizar com as crianças para o Dia da Mãe; ✓ Marcação das presenças, do tempo e do dia; ✓ Realização de um exercício de concentração de modo a tranquilizar as crianças. 	<p>É de notar que o exercício de concentração consistia em estarem todos sentados no chão em roda, fecharem os olhos, contam até dez e de seguida puxarem uma orelha, levantarem a mão direita, depois a esquerda e assim sucessivamente sempre com a indicação e orientação da educadora num ritmo lento.</p>
Lanche da Manhã			
	11h00m às 12h30m	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realização de um desenho para o livro a oferecer como prenda de aniversário a uma das crianças da sala; ✓ Elaboração de um postal para a prenda do Dia da Mãe, ✓ Actividades livres na sala de actividades. 	<p>O livro a oferecer à criança que faz ou irá fazer anos é composto por um desenho de cada criança e uma capa, esta realizada pela(o) aniversariante.</p> <p>O postal destinado a ser oferecido no dia da mãe continha na capa o desenho da mãe e da própria criança, feitos por esta. Já no interior tinha um poema, uma flor e o nome da criança, estes últimos feitos também pela própria criança.</p>
Almoço			
Tarde	14h00m às 15h30m	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Actividades livres no exterior; ✓ Actividades lúdicas na sala de actividades (jogos, puzzles, ...); ✓ Realização da prenda para o Dia da Mãe. 	<p>A prenda para o dia da mãe consistiu no embelezamento de um pires e de uma chávena de café com desenhos aleatórios e individuais de cada criança, recorrendo a marcadores próprios.</p>

Algumas Planificações da 2.ª fase do estágio

 <p style="text-align: center;">Planificação de atividades</p> <p style="text-align: center;">Jardim-de-Infância</p> <p>Educadora: _____ Estagiárias: Ana Rita Batista e Teresa Moreira Data: 05-05-2011</p> 				
Tema da atividade	Estratégias/Descrição das atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos da aprendizagem	Recursos
“Os nossos bichos-da-seda”.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo com as crianças sobre a “metamorfose” dos bichos-da-seda; ✓ Leitura do livro “A lagartinha muito comilona”. ✓ Diálogo sobre a história com a finalidade de realizar uma comparação entre a história e a realidade dos bichos-da-seda. ✓ Registo escrito e desenho dos conhecimentos prévios e das aprendizagens apreendidas ao longo do 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Área de Formação Pessoal e Social ✓ Área do Conhecimento do Mundo; 	<p>A criança deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover o trabalho de grupo e individual. ✓ Identificar as etapas de vida dos bichos-da-seda; ✓ Compreender as características dos bichos-da-seda; ✓ Realizar uma analogia entre o 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiais: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Livro; ▪ Collants de vidro; ▪ Jomais; ▪ Tintas; ▪ Pincéis; ▪ Sementes de alpista; ▪ Serra dura; ▪ Botões; ▪ Papel de esponja; ▪ Tesouras. ✓ Humanos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estagiárias/Educadora; ▪ Crianças;

	<p>diálogo relativo à “metamorfose” dos bichos-da-seda;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboração de dois bichos-da-seda recorrendo a materiais e técnicas diversas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Área da Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> o Domínio da Expressão Plástica; o Domínio da Linguagem Oral e de abordagem à escrita. o Domínio da Matemática 	<p>real e o imaginário;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Modelar usando as mãos; ✓ Explorar as possibilidades técnicas através de tintas; ✓ Adquirir novo vocabulário; ✓ Contar e ordenar seqüências de objectos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Físicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de actividades.
--	---	---	---	---

Registo fotográfico de algumas atividades presentes na planificação




Realização das bolas do corpo da “Nupya”



Rega dos nossos bichos-da-seda



 Planificação de atividades 				
Jardim-de-Infância				
Educadora				
Estagiárias: Ana Rita Batista e Teresa Moreira				
Data: 12-05-2011				
Tema da atividade	Estratégias/ Descrição das atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos da aprendizagem	Recursos
“Separar para preservar”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo com as crianças sobre separação de lixo, ecopontos e reciclagem; ✓ Realização da pintura de quatro ecopontos previamente desenhados em papel de cenário pelas estagiárias; ✓ Corte de algumas imagens presentes em folhetos publicitários; ✓ Separação das imagens por categoria de acordo com os diferentes ecopontos; ✓ Colagem das imagens nos respetivos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Área de Formação Pessoal e Social; ✓ Área do Conhecimento do Mundo: separação do lixo, noções sobre reciclagem e preservar o ambiente. ✓ Área da Expressão e Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover o trabalho de grupo e individual; ✓ Conhecer e diferenciar os ecopontos; ✓ Identificar os objetos a colocar em cada ecoponto; ✓ Perceber porque separamos o lixo; 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiais: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Papel de cenário; ▪ Tintas; ▪ Caneta de feltro preta; ▪ Folhetos publicitários; ▪ Tesouras; ▪ Colas. ✓ Humanos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Crianças, ▪ Educa dora; ▪ Estagiárias ✓ Físicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sala de atividades

<ul style="list-style-type: none"> ecopontos; ✓ Registo dos nomes dos ecopontos e slogan do trabalho. ✓ Audição, canto e dança de uma música intitulada “Os Ecopontos” 	<ul style="list-style-type: none"> o Domínio da Expressão Plástica; o Domínio da Linguagem Oral. o Domínio da Matemática o Domínio da expressão musical o Domínio da Expressão Motora 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manipular diferentes técnicas de pintura – utilização de rolos; ✓ Comunicar de forma espontânea e confiante sobre o tema em questão. ✓ Saber formar conjuntos de diferentes quantidades; ✓ Reconhecer diferentes géneros e estilos musicais; ✓ Ser capaz de realizar diferentes movimentos corporais rítmicos. 	
---	--	--	--

Registo fotográfico de algumas atividades presentes na planificação



Pintura ecopontos



Colagem de imagens nos ecopontos



Planificação de actividades

Jardim-de-Infância S. Bento

Educadora:
 Estagiárias: Ana Rita Batista e Teresa Moreira

Data: 01-06-2011



Designação da actividade	Estratégias/ Descrição das actividades	Áreas de conteúdo	Objectivos da aprendizagem	Recursos
"Atelier - Dia Mundial da Criança"	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atelier da pintura <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pintar uma tela com recurso a algumas tintas e seringas; ▪ Pintar livremente em papel de cenário. ✓ Atelier das experiências <ul style="list-style-type: none"> ▪ Com o auxílio de velas fazem um desenho invisível e posteriormente pintam com uma mistura de tintura de iodo e água para surgir o desenho que inicialmente estava invisível. ✓ Atelier de jogos tradicionais. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Corrida de sacos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Área de Formação Pessoal e Social ✓ Área do Conhecimento do Mundo; ✓ Área da Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> o Domínio da Expressão Plástica; o Domínio da 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a amizade; a ajuda; a cooperação; o trabalho em equipa; os valores cívicos e sociais; a partilha e a diversão. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Materiais: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Seringas; ▪ Tela; ▪ Tintas; ▪ Papel de cenário; ▪ Velas; ▪ Isqueiro; ▪ Tintura de iodo; ▪ Folhas brancas; ▪ Água; ▪ Sacos; ▪ Colheres; ▪ Rebuçados;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em busca do rebuçado perdido ▪ A corrida das colheres 	Linguagem Oral.		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alguidares. ✓ Humanos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Crianças; ▪ Educadora; ▪ Estagiárias ✓ Físicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Espaço exterior da instituição.
--	--	-----------------	--	--

Registo fotográfico de algumas atividades presentes na planificação





Crianças a brincarem com digitinta



Pinturas livres

Uma das planificações da 3ª fase do estágio.

 Planificação de atividades 				
Jardim-de-Infância [redacted]				
Educadora [redacted]				
Estagiárias: Ana Rita Batista e Teresa Moreira				
Data: 08-06-2011				
Tema da atividade	Estratégias/ Descrição das atividades	Áreas de conteúdo	Objetivos da aprendizagem	Recursos
“ O Planeta Terra”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo com as crianças sobre o Planeta Terra e os aspetos positivos e nefastos inerentes a este, com base numa carta supostamente enviada pelo Planeta Azul; ✓ Realização de um jogo no exterior alusivo aos comportamentos corretos e incorretos face à preservação do meio ambiente. Inicialmente divide-se o grupo em duas equipas e pede-se às crianças 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Área de Formação Pessoal e Social 	<p><i>A Criança deve ser capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover o trabalho de grupo e individual; ✓ Aceitar as opiniões dos restantes elementos do grupo; ✓ Compreender e aceitar diferentes regras; ✓ Saber respeitar e aguardar pela sua vez; ✓ Avaliar, apreciando criticamente, os seus comportamentos, ações e 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Materiais:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta “Planeta Azul”; ▪ Caixa de papelão; ▪ Imagens do Planeta Terra; ▪ Imagens de bons e maus comportamentos/atitudes perante o Planeta Terra; ▪ Papel de cenário;

	<p>para que de entre várias imagens escolham de forma distinta as imagens que correspondem a comportamentos favoráveis face à preservação do meio ambiente e a comportamentos nefastos perante o mesmo. Essa distinção fica a cargo de cada equipa individualmente, ou seja, uma equipa recolhe as imagens de comportamentos positivos e outra de comportamentos negativos.</p> <p>Essa recolha será feita por cada uma das crianças que se encontrarão em fila, deslocando-se até às imagens dispostas no chão aleatoriamente e selecionando uma delas, que posteriormente irão colocar numa caixa previamente identificada com um “Planeta Terra sorridente” e</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Área do Conhecimento do Mundo – meio ambiente; causas e consequências da poluição. ✓ Área da Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> o Domínio da 	<p>trabalhos e o dos colegas, dando sugestões para melhorar.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tirar partido do mundo que a rodeia; ✓ Manifestar atitudes e comportamentos de conservação da natureza e de respeito pelo ambiente, indicando algumas práticas adequadas a estes comportamentos; ✓ Reconhecer e identificar alguns tipos de poluição; ✓ Comunicar com clareza 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Canetas de feltro; ▪ Papel crepe; ▪ <u>Abat jour</u> esférico, em papel. ✓ <u>Humanos:</u> <ul style="list-style-type: none"> o Educadora; o Estagiárias; o Crianças. ✓ <u>Físicos:</u> <ul style="list-style-type: none"> o Sala de atividades.
--	--	---	---	--

	<p>outro triste.</p> <p>No final do jogo, em conjunto, as crianças irão analisar se a distribuição das imagens pelas caixas está ou não correta.</p> <p>✓ Recorrendo aos grupos formados na atividade anterior, irão construir-se dois Planetas Terra, com a particularidade de que um será um Planeta Saudável (não poluído) e o outro será um planeta doente (poluído). Assim, o grupo que anteriormente esteve em maior contacto com os aspetos positivos fará o planeta doente e vice-versa. O planeta doente será previamente desenhado em papel de cenário e caberá às crianças a sua decoração, bem como a enunciação de</p>	<p>Linguagem Oral e abordagem à escrita;</p> <p>o Domínio da Matemática</p> <p>o Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>perante o grupo;</p> <p>✓ Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;</p> <p>✓ Ordenar numa sequência os números cardinais de forma descendente e ascendente;</p> <p>✓ Experimentar criar objetos do real, em formato bidimensional e tridimensional, utilizando materiais de diferentes texturas, formas, volumes e cores.</p>	
--	---	--	--	--

	<p>possíveis causas para o seu estado. Por outro lado, o planeta saudável será feito com base num <u>abat jour</u> esférico, de papel, de um candeiro de teto e pequenos pedaços de papel crepe em forma de bolinhas.</p> <p>✓ Realização de um diálogo com as crianças sobre o Verão, de forma a iniciar um mini <u>projetto</u> a ser desenvolvido nas próximas planificações. Este diálogo tem o intuito de saber o que as crianças sabem sobre o tema, o que gostariam de saber e o que gostariam de realizar sobre o mesmo.</p>	<p>o Domínio da Expressão Motora</p> <p>o Domínio da Expressão Dramática</p> <p>o Domínio da Expressão Musical</p>	<p>✓ Praticar jogos, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, nomeadamente deslocamentos em corrida.</p> <p>✓ Identificar sentimentos através da expressão facial;</p> <p>✓ Identificar diferentes estilos e géneros músicas.</p>	
--	--	--	---	--

Registo fotográfico de algumas atividades presentes na planificação

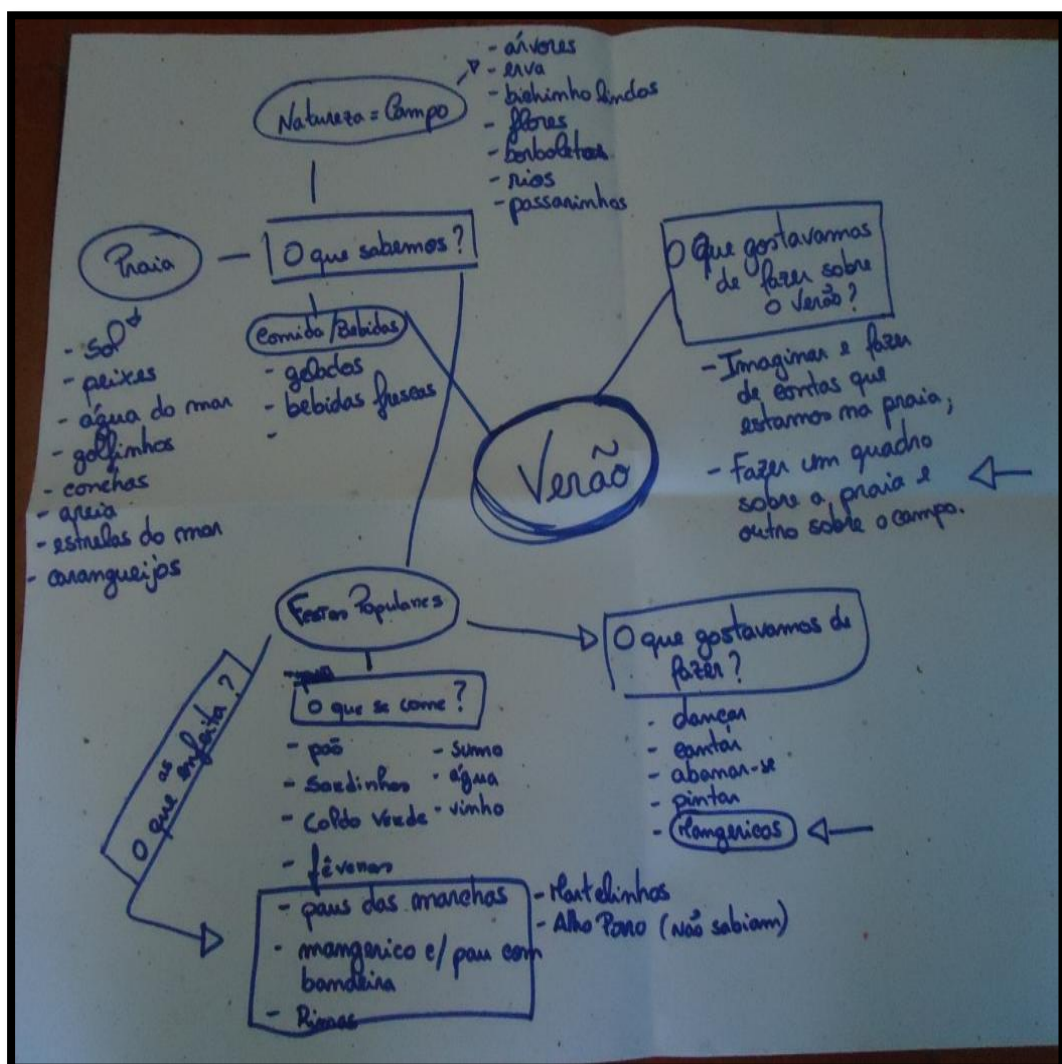


Explicação do Jogo



Construção do cartaz do planeta doente

Fotografia da Planificação em Teia – Miniprojecto “O Verão”



Fotografias dos resultados da primeira parte do Miniprojecto “O Verão”



Quadro sobre o campo



Quadro sobre a praia

Fotografias dos resultados da segunda parte do Miniprojecto “O Verão”



A russia estuda o S. Bento
E andam sobre a dargina
Viva Viva Viva
O todo a todos
E os vrenhos a carrie.

Fotografias relativas a alguns espaços do rés-do-chão.



Refeitório e Copa

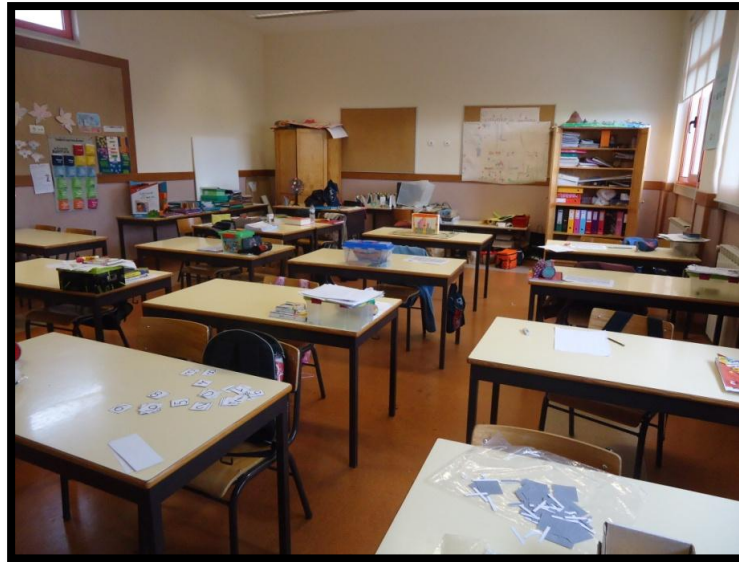


Casa de banho das raparigas



Arrecadação

Fotografias de alguns espaços do 1.º andar.



Sala de aulas



Sala de Atividades de ATL

Fotografias do exterior da escola.



Espaço de terra batida



Campo de Jogos

Fotografias da Sala de Aulas.



**Sala de Aula, com a Área da Informática
ao fundo.**

Fotografias dos Manuais Escolares.

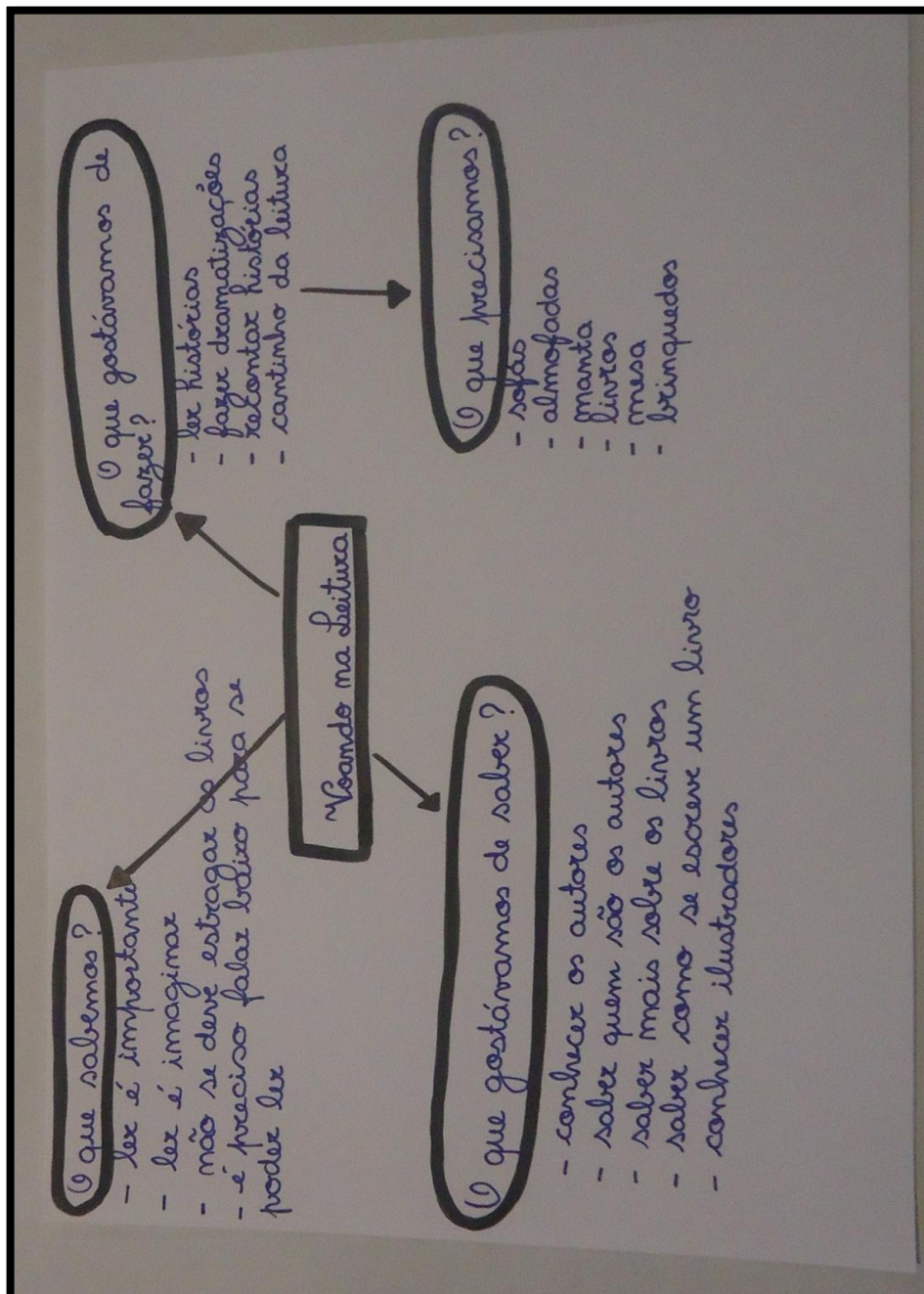


Manuais do 1.º ano



Manuais do 2.º ano

Fotografias do Mini - Projeto "Cantinho da Leitura".



Planificação em teia



Caixa e desenho elaborados pelas crianças para o cantinho



Resultado final do miniprojecto "Cantinho da Leitura"

Fotografia da “Bibliomóvel”.



Algumas reflexões resultantes da observação ao longo do estágio.

Reflexão - Semana de 12 a 14 de dezembro de 2011

Depois de caminharmos a passos largos para o final do primeiro período, eis que surge a última semana de aulas do mesmo.

Esta semana ficou marcada pelos preparativos e ensaios para a festa de Natal e pela própria festa de Natal.

No início da semana algumas das crianças estavam com um comportamento bastante alterado consequente da realização da festa de Natal organizada pelos pais e que havia decorrido no domingo. Todavia esse comportamento foi-se alterando devido à participação ou não participação nas atividades lúdicas programadas (aplicação de reforços positivos ou negativos).

É de referir que devido à realização da festa de Natal todas as atividades foram planeadas e concretizadas com os quatro anos de escolaridade, o que nos levou a incumbir numa nova experiência. Deste modo, passámos assim a orientar um grupo de vinte e seis crianças pertencentes a diferentes faixas etárias, na realização de atividades lúdicas o que se torna mais entusiasmante para elas, mas ao mesmo tempo mais destabilizador. Contudo, tudo decorreu de forma bastante positiva.

Ao longo da realização das atividades foi possível observar a alegria das crianças, o gosto pela participação, a responsabilidade, o receio, a imaginação, a curiosidade e a criatividade, que todas juntas fizeram com que resultassem trabalhos maravilhosos que decoraram, enfeitaram e embelezaram a escola e a festa de Natal, envolvendo as mesmas num espírito de Natal que até ao momento lhes era desconhecido.

As crianças trabalharam em grupo e de um modo geral o seu comportamento e produtividade foram bastante positivos, não existindo episódios de maior relevância.

Um outro aspeto bastante interessante prende-se com o facto das crianças se terem dedicado por inteiro às atividades que lhe foram propostas, bem como às dramatizações que seriam realizadas na festa de Natal, alcançando com facilidade os objetivos pretendidos.

Esta foi sem dúvida uma semana bastante trabalhosa para as crianças mas fundamentalmente para nós, uma vez que ficamos a nosso encargo tarefas como a criação dos cenários, dos adereços, das prendas e da decoração dos espaços, passando o nosso horário de saída a ser praticado após as 17h30min.

Depois de nos deslocarmos à escola todos os dias, a semana culminou com a festa de Natal que todas as crianças ansiavam. A festa decorreu de forma bastante normal e tranquila, tendo sido o comportamento das crianças bastante exemplar, superando as nossas expectativas uma vez que algumas delas estavam na presença dos pais e familiares. No decorrer da festa e do lanche convívio foi possível constatar as relações existentes entre pais, familiares e crianças e ainda a relação entre a comunidade escolar e a família das crianças. Mais uma vez, foi possível verificar que a referida relação não é de todo a mais favorável, principalmente através da ausência de diálogo entre ambas as partes.

Um outro aspeto que não posso deixar de referir foi a ausência total de familiares e/ou amigos de algumas das crianças que aparentemente não se deixaram afetar por essa ausência, mas que no fundo poderão ter ficado perturbadas uma vez que a maioria das crianças estavam rodeadas por essas pessoas.

Foi ainda notória a alegria espelhada no rosto de algumas crianças perante a abundância de comida presente no lanche convívio, o que para elas foi bastante satisfatório e a nós nos confronta com uma situação que se encontra mais perto do que imaginamos e com a realidade que vivemos, se torna cada vez mais frequente.

Apesar do muito trabalho, esta semana (não desfazendo das outras) foi uma semana repleta de momentos únicos.

Reflexão - Semana de 16 a 20 de janeiro de 2012

Nem posso acreditar que chegou ao fim! Se a semana passada tinha ideia de que o tempo “corria”, esta semana tenho ideia de que ele “voa”. Foram semanas de muito trabalho, mas também de muita satisfação pelo que fazíamos e pelos resultados que daí advinham.

Esta semana foi marcada pela visita do professor supervisor e pela nossa despedida, tendo assim existido momentos de nervosismo, ansiedade, alegria e tristeza.

Uma das temáticas abordadas esta semana era recorrente das duas semanas transatas, uma vez que já tínhamos falado dela aquando ao tema das famílias de diferentes raças e de diferentes culturas, pelo que não era nenhuma novidade para as crianças.

Assim sendo, esse tema foi abordado novamente e foi bastante interessante observar como as crianças reagiram e participaram ativamente nesse diálogo e nessa partilha de conhecimentos. As crianças fizeram-no de forma espontânea, aparentemente sem tabus nem preconceitos. Apesar disso existiu uma situação passiva de ser mencionada que diz respeito ao modo como as crianças denominavam algumas pessoas provenientes de outras culturas, tais como os chineses aos quais algumas crianças chamaram de “chinocas”. Contudo, não creio trata-se de qualquer tipo de preconceito, mas sim apenas de uma brincadeira pelo que certamente já

tinham ouvido alguém denominá-los dessa forma, pensando que não seria deplorativa.

Apesar de não ter acontecido no mesmo dia, é importante mencionar um outro acontecimento neste momento, uma vez que diz respeito à mesma temática. Uma menina já mencionada nas minhas últimas reflexões devido à permanente apatia que apresentava, desta vez manifestou a sua opinião, mas a meu ver de forma bastante negativa. Perante uma pergunta de desenvolvimento de uma ficha de trabalho, a qual questionava se as crianças gostariam de ter amigos de outras cores; a criança respondeu que não. Confrontada pela professora e por nós sobre o porquê de tal resposta, a menina referiu que já tinha amigos, que gostava deles e por esse motivo não queria mais amigos. No entanto, perante a nossa insistência a menina referiu que não queria amigos desses porque eles tinham uma cor diferente da sua, manifestando a sua opinião de preconceito em relação a outras raças. Assim, tentámos fazer ver à criança em questão, se lhe acontecesse o contrário, estando ela numa escola onde era a única de uma raça diferente, se gostaria que essas crianças não gostassem dela. A criança de imediato respondeu que não, mas mesmo assim reforçou a ideia de que apesar de tudo não queria amigos de outras cores, só da mesma cor que ela.

Desta forma, ainda nos nossos dias é possível verificar a existência de preconceitos por parte de algumas crianças, preconceitos esses que muitas vezes advêm do seio familiar e da falta de cultura dessas mesmas famílias, influenciando assim de forma negativa as novas gerações que serão o futuro deste nosso mundo.

De volta ao conteúdo anterior, a visita do professor supervisor contribuiu também para refletirmos sobre as práticas que tínhamos vindo a utilizar, sobre o modo como agíamos e pensávamos em relação a diversas temáticas. Essa reflexão, foi ainda mais notória quando realizada em conjunto no final da nossa atuação. Aí, expressámos a nossa opinião e demos o nosso parecer em relação a todo o percurso de estágio e ficámos radiantes quando ouvimos o parecer do professor supervisor e da professora cooperante face a esse mesmo percurso. Foram semanas e meses de muito trabalho, sempre recompensado pelas crianças, é certo, mas quando nos encontramos numa situação de avaliação como a nossa o feedback por parte dos professores é essencial. Por esse motivo, fiquei radiante com os comentários proferidos pelo professor supervisor e pela professora cooperante, sendo envolvida por um sentimento de missão cumprida e recompensa por todo o esforço realizado ao longo das semanas transatas.

Um outro aspeto que acho importante referir, diz respeito à criança com hiperatividade. Ao longo das últimas três semanas o seu comportamento tem estado um pouco alterado, apresentando uma maior dificuldade no cumprimento das regras e na aceitação ordens. Para além disso, tem frequentemente falado num tom cada vez mais elevado e ainda proferido alguns gritos e gemidos sem motivo aparente.

Atendendo ao historial da criança em questão, este tipo de situações aparentemente parecem-me normais, uma vez que apesar do seu comportamento a criança apresenta uma grande humildade e aceitação do erro. No entanto, a professora cooperante manifestou outra opinião, referindo que estava a ficar preocupada com o comportamento da criança em causa e que se esta permanecesse assim teria de falar com a mãe para que lhe fosse administrada medicação durante o tempo letivo. Na minha opinião essa intervenção, e dado o comportamento global da criança, será demasiado precoce.

Por fim, nesta longa reflexão, falta mencionar a nossa festinha de despedida para a qual idealizámos “mil e uma coisas” e apenas um terço destas pôde ser realizado.

Este foi o nosso último estágio enquanto alunas pelo que teve um sabor especial para nós. Por esse motivo, fomos tentando ao longo do nosso percurso tornar cada momento único e especial, sendo para nós este último um verdadeiro exemplo disso. Contudo, à semelhança de outros no decorrer do percurso, isso não nos foi facilitado nem permitido.

Para o nosso último dia havíamos idealizado uma tarde diferente, mais alegre e lúdica para que as crianças não se esquecessem de nós. Pensámos em mostrar um filme de desenhos animados mas com uma componente pedagógica, uma vez que se tratava do “Pinóquio” e poderíamos falar sobre a mentira, algo muito frequente nestas idades e que tinha acontecido na escola recentemente. Logo neste dia, existiram crianças que ficaram de castigo, pelo que a professora cooperante as proibiu de assistir o filme, o que a nós nos deixou um pouco tristes pois até poderia ser uma lição de moral para elas.

Tínhamos ainda pensado em fazer um pequeno atelier de cozinha no qual as crianças seriam as principais protagonistas, confeccionando pequenos bolinhos de coco e/ou chocolate, ideia essa que não foi possível concretizar. Segundo a professora, a confeção de alimentos na escola está proibida pelo agrupamento alegando possíveis ocorrências de intoxicações alimentares.

Tristes, mas ainda com esperança de conseguir tornar aquele dia diferente, comprámos alguns miminhos (sumos; queques; uma torta; um bolo e rebuçados) para um pequeno lanche com as crianças. Pretendíamos que o lanche fosse um momento descontraído, de partilha de opiniões sobre o nosso percurso e o que fizemos ao longo dele, o que de todo não se verificou. Por “sugestão” da professora apenas pudemos oferecer às crianças um queque e um rebuçado, os quais poderiam comer no recreio ou em casa. Oferecemos ainda uma pequena recordação que havíamos feito manualmente, para as meninas uma flor e para os meninos um carro, ambos em formato de porta-chaves (essas ofertas foram ainda dadas às professoras titulares de cada turma). Foi nesse momento de entrega das ofertas que foi realizada a nossa despedida, uma a uma, as crianças vieram receber o presente despediram-se de nós e saíram para o recreio.

Jamais tinha idealizado uma despedida assim, tão fria e distante, sem calor, sem cor e sem sabor. Apesar disso, espero que aqueles meninos e meninas que tanto me marcaram não me esqueçam assim tão rápido, quanto foi a nossa despedida.

Deste modo, o balanço que faço deste meu percurso é bastante positivo, sendo sem dúvida as crianças, cada uma por si só com a sua individualidade, o meu grande desafio sendo para elas que trabalho sempre cada vez mais e melhor, tentando chegar o mais próximo possível das suas carências e necessidades, contribuindo de certa forma para uma sociedade futura mais digna e saudável.

Uma das doze planificações elaboradas.



Instituto Politécnico de Coimbra
Escola Superior de Educação de Coimbra
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico - 2.º ano
Prática Educativa II - 1.º Ciclo do Ensino Básico

Planificação

Unidade Didática: Semana de 05-12-2011 a 07-12-2011

Grupo de Estágio: Ana Rita Antunes
Ana Rita Batista
Teresa Moreira

Professora Cooperante
Professor Supervisor: Philippe Loff

Coimbra 2011/2012

Tópicos da planificação

	Páginas
Pensamento	2
Mapa das atuações	3
Planificação da Secção	4
Estratégias/Atividades	16
Segunda – Feira	16
Terça – Feira	18
Quarta-Feira	19
Materiais	21
Avaliação	22
Bibliografia	25
Anexos	26












Pensamentos

"Educai as crianças e não será
necessário castigar os homens."

(Pitágoras)



Mapa das atuações

	Horário	Segunda-feira (05.12.2011)	Terça-Feira (06.12.2011)	Quarta-Feira (07.12.2011)
MANHÃ	9:00 - 10:15	 Ana Rita Antunes	 Ana Rita Batista	 Teresa Moreira
	10:45 - 12:00	 Ana Rita Antunes	 Ana Rita Batista	 Teresa Moreira
ALMOÇO				
TARDE	13:30 - 15:30	 Ana Rita Antunes	 Ana Rita Batista	 Teresa Moreira

Nota: Esta unidade didática corresponde ao período de uma semana, visto que a segunda-feira, terça-feira e quarta-feira ficam a cargo da responsabilidade do grupo de estágio e os restantes dias da professor titular de turma (professora cooperante).

É de notar que no dia 07 de dezembro (quarta-feira) no período da manhã será realizada a ficha de avaliação trimestral de Língua Portuguesa, pelo que não será realizada planificação para o referido período.

Planificação da Secção

Área: Língua Portuguesa

1.º Ano

Competência	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Compreensão do Oral	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Manifestar sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos; ☒ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: memorizar e reproduzir sequências de sons; apropriar-se de novos vocábulos; cumprir instruções; ☒ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: responder a questões sobre o que ouviu; apreender o sentido global de textos ouvidos; memorizar e reproduzir sequência de sons; cumprir instruções; apropriar-se de novos vocábulos. 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Vocabulário: campo semântico e lexical; ☒ Instruções; indicações.

Expressão Oral	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Usar vocabulário adequado ao tema; ✎ Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato; ✎ Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos); ✎ Relatar vivências; ✎ Respeitar as regras de entoação e ritmo adequado; ✎ Memorizar e reproduzir sequência de sons; ✎ Dizer poemas memorizados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Vocabulário; ✎ Relato: sequencialização das ações; ✎ Articulação, entoação, pausa.
-----------------------	---	--

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Distinguir letra e palavra; ✎ Distinguir texto de imagem; ✎ Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas; ✎ Ler palavras através de: reconhecimento global; correspondência som/letra; ✎ Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem; ✎ Antecipar conteúdos; ✎ Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som; ✎ Identificar os sons possíveis de uma letra. 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Letra, palavra, frase. ✎ Letra maiúscula, minúscula, imprensa e manuscrita.
----------------	---	--

Escrita	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Respeitar a direccionalidade da escrita; ☒ Perceber que a escrita é uma representação da linguagem oral; ☒ Usar adequadamente os instrumentos de escrita; ☒ Usar a linha de base como suporte de escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Direccionalidade da escrita. ☒ Fronteira de palavra.
Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Explicitar regras e procedimentos: identificar e classificar os sons da língua; identificar sílabas ma, me, mi, mo, mu; ☒ Identificar ditongos. 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Consoantes m, M; ☒ Sílabas; ☒ Ditongos.

2.º Ano

Competência	Descritores de Desempenho	Conteúdos
Compreensão do Oral	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Manifestar sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos; ☒ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: memorizar e reproduzir sequências de sons; apropriar-se de novos vocábulos; cumprir instruções; ☒ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: responder a questões sobre o que ouviu; apreender o sentido global de textos ouvidos; memorizar e reproduzir sequência de sons; cumprir instruções; apropriar-se de novos vocábulos. 	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Vocabulário: campo semântico e lexical; ☒ Instruções; indicações.

<p style="text-align: center;">Expressão Oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Usar vocabulário adequado ao tema; ✎ Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais. 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Vocabulário; ✎ Relato: sequencialização das ações; ✎ Articulação, entoação, pausa.
<p style="text-align: center;">Leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Identificar os sons possíveis de uma letra; ✎ Identificar um tema central; ✎ Responder a questões sobre o texto; ✎ Ler com progressiva autonomia palavras, frases e textos; ✎ Identificar o sentido global de um texto; ✎ Leitura em voz alta. 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Leitura em voz alta; ✎ Esquemas e quadros. ✎ Assunto, ideia principal.
<p style="text-align: center;">Escrita</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Elaborar um convite (revisão). 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Convite.
<p style="text-align: center;">Conhecimento Explícito da Língua</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: formar femininos, masculinos; singulares e plurais; sinónimos e antónimos; ✎ Identificar palavras que pertencem à mesma família; 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Feminino/Masculino; ✎ Singular/Plural; ✎ Sinónimo/Antónimo; ✎ Família de palavras.

Área: Matemática

1.º Ano

Tema	Tópico	Objetivos Específicos
Números e Operações	☒ Números Naturais	<ul style="list-style-type: none">☒ Ler e representar números naturais até 5;☒ Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos;☒ Relacionar números usando a simbologia $>$, $<$; $=$;☒ Ordenar por ordem decrescente e crescente;☒ Compreender a adição nos sentidos combinar e acrescentar.☒ Realizar adições e subtrações.☒ Classificar e ordenar de acordo com um dado critério.
Capacidades Transversais	☒ Resolução de Problemas	<ul style="list-style-type: none">☒ Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema.

<p style="text-align: center;">Geometria e Medida</p>	<p>✎ Orientação Espacial</p>	<p>✎ Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos, e relacionar objetos segundo a sua posição no espaço.</p> <p>✎ Selecionar e utilizar pontos de referência, e descrever a localização relativa de pessoas ou objetos no espaço, utilizando vocabulário apropriado.</p>
--	------------------------------	---

2.º Ano

Tema	Tópico	Objetivos Específicos
Números e Operações	<input checked="" type="checkbox"/> Números Naturais	<input checked="" type="checkbox"/> Realizar contagens progressivas e regressivas, representando os números envolvidos; <input checked="" type="checkbox"/> Compor e decompor números; <input checked="" type="checkbox"/> Comparar e ordenar números; <input checked="" type="checkbox"/> Utilizar a simbologia $>$; $<$ e $=$; <input checked="" type="checkbox"/> Representar números na reta numérica; <input checked="" type="checkbox"/> Ler e representar números (900 a 1000); <input checked="" type="checkbox"/> Resolver problemas envolvendo situações numéricas; <input checked="" type="checkbox"/> Compreender a adição nos sentidos de combinar e acrescentar, compreender e memorizar fatos básicos da adição; <input checked="" type="checkbox"/> Introdução do sinal \times ; <input checked="" type="checkbox"/> Adicionar, utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito. <input checked="" type="checkbox"/> Identificar e dar exemplos de números pares e ímpares;

	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Regularidades 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Elaborar sequências de números segundo uma dada lei de formação e investigar regularidades em sequências e em tabelas de números.
Geometria e Medida	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Orientação Espacial. 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Situar-se no espaço em relação aos outros e aos objetos, e relacionar objetos segundo a sua posição no espaço. ✎ Selecionar e utilizar pontos de referência, e descrever a localização relativa de pessoas ou objetos no espaço, utilizando vocabulário apropriado.
Capacidades Transversais	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Identificar o objetivo e informação relevante para a resolução de um dado problema. ✎ Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados.

Área: Estudo do Meio

1.º Ano

Bloco	Tema	Objetivos	Conteúdos
À descoberta de si mesmo	<ul style="list-style-type: none">✎ A segurança do seu corpo.	<ul style="list-style-type: none">✎ Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária (caminhar pela esquerda nas estradas, atravessar nas passadeiras, respeitar os semáforos...).✎ Conhecer e aplicar normas de prevenção de acidentes domésticos: - cuidados a ter com objetos e produtos perigosos (cortantes, contundentes, inflamáveis, corrosivos, tóxicos...); - cuidados a ter com a eletricidade; - sinalização relativa à segurança (venenos, eletricidade...).	<ul style="list-style-type: none">✎ Normas de prevenção rodoviária;✎ Normas de prevenção de acidentes domésticos;

2.º Ano

Bloco	Tema	Objetivos	Conteúdos
À descoberta das inter-relações entre espaços	Os seus itinerários.	<ul style="list-style-type: none">☒ Descrever os seus itinerários diários (casa/escola, lojas...).☒ Localizar os pontos de partida e chegada.☒ Traçar o itinerário na planta do bairro ou da localidade.	☒ Itinerários.
	Os meios de comunicação.	<ul style="list-style-type: none">☒ Distinguir diferentes tipos de transportes utilizados na sua comunidade.☒ Conhecer outros tipos de transportes.☒ Reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone...).☒ Reconhecer tipos de comunicação social (jornais, rádio, televisão...).	☒ Meios de comunicação.

Áreas: Expressão e Educação Físico-Motora,
Musical, Dramática e Plástica

1.º e 2.º Ano

Área	Bloco	Tema	Objetivos	Conteúdos
Expressão Físico-	Deslocamentos e Equilíbrios		Realização de diferentes percursos, recorrendo a diferentes tipos de deslocamentos.	Deslocamentos.
Expressão Musical	Jogos de exploração	Voz e corpo	Cantar canções.	Canções.
Expressão Dramática	Jogos de exploração	Voz e corpo	Movimentar-se de forma livre e pessoal: sozinho, aos pares; Explorar as atitudes de imobilidade/mobilidade, contração/descontração, tensão/relaxamento.	Mobilidade; Imobilidade; Contração; Descontração Tensão; Relaxamento.
Expressão Plástica	Descoberta e organização progressiva de superfícies	Desenho o/pintura	Explorar as possibilidades técnicas de lápis de cor, canetas de filtro, lápis de cera, giz, tintas, pincéis, utilizando suportes de diferentes tamanhos, espessuras, texturas e cores. Ilustrar de forma pessoal; Pintar livremente.	Técnicas de pintura; Utilização de diferentes materiais; Pintura Livre.

Área: Formação Cívica

1.º e 2.º Ano

Competências:

☒ O aluno deve ser capaz de participar na elaboração de regras e conhecer direitos e deveres.

Área: Estudo Acompanhado

1.º e 2.º Ano

Competências:

O aluno deve ser capaz de:

- ☒ Desenvolver a capacidade de atenção e concentração;
- ☒ Desenvolver hábitos de organização.

Estratégias/ Atividades

Para uma melhor compreensão das estratégias utilizadas em cada atividade e atendendo ao facto de se tratar de dois anos de escolaridade, achamos pertinente descrever este ponto sob a forma de tópicos.

É de notar que as atividades pertencentes quer ao 1.º ano quer ao 2.º ano serão realizadas em simultâneo apelando sempre para a importância do trabalho autónomo.

Dia-da-Semana: Segunda-feira (05-12-2011)

☆ Língua Portuguesa

- ✎ Realização de um pequeno diálogo com a turma relativo às vivências individuais que mais marcaram o fim-de-semana (com o objetivo de conhecer melhor a turma e dando continuidade à metodologia utilizada pela professora cooperante);
- ✎ Realização de uma atividade comum aos dois anos de escolaridade:
 - Realização de um breve diálogo alusivo ao conteúdo a abordar com a finalidade de antecipar o mesmo. Este diálogo pode ser realizado partindo do título do texto a ser trabalhado ou das personagens do texto em questão;
 - Leitura do texto “O Primeiro Natal dos Animais” de Benoit Debecker;
 - Diálogo sobre o texto em questão;
- ✎ Elaboração de um desenho, por parte das crianças do 1.º ano, alusivo ao Pai Natal que mais gostaram na história;
- ✎ Realização de uma breve revisão, pelas crianças do 2.º ano, sobre os conteúdos inerentes ao convite seguida de registo da estrutura do mesmo;
- ✎ Leitura silenciosa de um excerto do livro em questão pelas crianças do 2.º ano;

- ✎ Realização de uma ficha de interpretação;
- ✎ Introdução do grafema “m”, ao grupo do 1.º ano, através de imagens colocadas no quadro e de objetos reais, tendo as crianças que referir e identificar no nome da imagem em questão o grafema “m”;
- ✎ Simultaneamente será feita a introdução da junção do grafema “m” às vogais já aprendidas formando as sílabas “ma, me, mi, mo e mu”;
- ✎ Execução de uma ficha de trabalho alusiva ao tema em questão;

☆ **Estudo do Meio**

- ✎ Realização de um diálogo com as crianças do 1.º ano sobre os cuidados a ter ao nível da segurança rodoviária.
- ✎ Visualização de um PowerPoint alusivo ao tema em questão;
- ✎ Realização de uma ficha de trabalho de forma a aplicar os novos conceitos;
- ✎ Realização de uma ficha de trabalho alusiva ao tema em questão;
- ✎ Realização de um diálogo com as crianças do 2.º ano sobre os diferentes meios de comunicação social que existem e que elas conhecem, bem como a sua evolução ao longo dos anos;
- ✎ Construção de um cartaz com imagens alusivas aos meios de comunicação social;
- ✎ Realização de uma pequena atividade lúdico pedagógica alusiva ao tema em questão. Essa atividade consistirá na dramatização de um trecho do telejornal utilizando assim a televisão enquanto meio de comunicação. Nesta atividade as crianças do 1.º ano serão as espectadoras.
- ✎ Realização, por parte dos dois anos de escolaridade, de um mapa cujo itinerário seja construído de acordo com indicações dadas por nós.

Dia-da-Semana: Terça-Feira (06-12-2011)

☆ Matemática

- ✕ Realização de um breve diálogo com as crianças do 1.º ano sobre conteúdos anteriormente abordados;
- ✕ Realização de uma ficha de consolidação;
- ✕ No 2.º ano, serão introduzidos os números pares e os números ímpares;
- ✕ Realização de uma ficha de trabalho alusiva ao tema em questão;

☆ Língua Portuguesa

- ✕ Realização de uma ficha de consolidação, por parte das crianças do 2.º ano, de conteúdos alusivos ao Conhecimento Explícito da Língua abordados anteriormente;
- ✕ Introdução do grafema “M”, ao grupo do 1.º ano, através de frases escritas no quadro;
- ✕ Introdução da junção do grafema “M” às vogais já aprendidas formando as sílabas “Ma, Me, Mi, Mo e Mu”;
- ✕ Realização de uma ficha de trabalho sobre os conceitos abordados;
- ✕ Correção da ficha de interpretação com as crianças do 2.º ano, tendo em conta todas as dificuldades sentidas na sua resolução.

☆ Estudo do Meio¹

- ✕ Revisão por parte das crianças do 2.º ano da noção de dias, semanas, meses e anos;
- ✕ Introdução da noção de ano bissexto e de ano comum com o mesmo ano de escolaridade;
- ✕ Resolução de uma ficha de trabalho por parte das crianças do 1.º ano.

¹ Esta área disciplinar será inserida neste dia dada a necessidade de lecionar os conteúdos em questão. Deste modo, sentimos necessidade de prolongar o tempo destinado a esta área, dando-lhe assim cerca de trinta minutos a mais esta semana. Tudo isto deve-se ao facto da aproximação das fichas de avaliação trimestrais, nas quais estarão presentes todos os conteúdos lecionados durante o primeiro período.

Dia-da-Semana: Quarta-Feira (07-12-2011)

☆ Matemática

- ✎ Realização de uma ficha de consolidação por parte das crianças do 1.º ano e ainda preenchimento de uma tabela intitulada “Vamos subtrair”, alusiva à subtração como forma de colmatar dificuldades que ainda persistem;
- ✎ Realização de uma ficha de trabalho, pelas crianças do 2.º ano, com conteúdos inerentes a sequências numéricas e gráficas;

☆ Estudo do Meio

- ✎ Revisão e consolidação de conteúdos abordados no dia anterior.
- ✎ Realização de um jogo alusivo às regras de segurança rodoviária.

☆ Expressões

• Expressão Musical

- ✎ Realização de diferentes ritmos por parte das crianças, por imitação aos ritmos realizados pela professora;
- ✎ Realização de diferentes ritmos a quando a divisão silábica.

• Expressão Plástica

- ✎ Desenho livre.

- **Expressão Dramática**

- ✎ Realização de uma dramatização utilizando a televisão enquanto meio de comunicação social.

- **Expressão Motora**

- ✎ Realização de itinerários no exterior tendo por base a Área de Matemática e a Área de Estudo do Meio (Anexo 16).

Materiais

Para a execução das estratégias pretendidas recorreremos a material lúdico-didático e pedagógico, tal como:

- ✂ Cartolinas;
- ✂ Tesouras;
- ✂ Cola;
- ✂ Lápis de cor;
- ✂ Canetas de feltro;
- ✂ Post-it;
- ✂ Material multibásico;
- ✂ Imagens;
- ✂ Objetos reais;
- ✂ Televisão em papelão.

Avaliação

	Domínios	Parâmetros	Instrumentos de avaliação
Competências Específicas	Saber Saber	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Adquirir conhecimentos sobre os conteúdos lecionados 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Fichas de trabalho; ✎ Observação informal.
	Saber Fazer	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Ler e interpretar textos; ✎ Dominar o vocabulário específico de cada área curricular. 	
Competências Transversais	Saber Saber (Comunicação)	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Compreender e expressar-se corretamente. 	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Participação oral; ✎ Trabalhos escritos e/ou orais. ✎ Caderno diário.
	Saber Ser (Educação para a Cidadania)	<ul style="list-style-type: none"> ✎ Respeito pelas regras estabelecidas na sala de aula; ✎ Responsabilidade (trazer material necessário, fazer os trabalhos de casa, ter o caderno diário organizado e cumprir as tarefas solicitadas). 	

Nota: Estes critérios de avaliação foram estabelecidos pelas alunas estagiárias

Bibliografia

- ✗ DEBECKER, Benoit. (2008). O Primeiro Natal do Animais; Lisboa: Everest (1ª edição).
- ✗ GREGÓRIO, Marisa; VALENTE, Nuno Matos; CHORÃO, Rita e PERDIGÃO, Rute. (2011). Segredos da Vida 2 – Estudo do Meio 2º ano; Lisboa: Lisboa Editora.
- ✗ LANDEIRO, Ana; GONÇALVES, Henriqueta e Pereira, Ágata. (2010). A Grande Aventura – Matemática 1º ano; Lisboa: Texto Editora.
- ✗ LIMA, Eva; BARRIGÃO, Nuno; PEDROSO, Nuno e ROCHA, Vítor. (2011). Alfa- Língua Portuguesa 2º ano; Porto: Porto Editora.
- ✗ LIMA, Eva; BARRIGÃO, Nuno; PEDROSO, Nuno e ROCHA, Vítor. (2011). Alfa- Matemática 2º ano; Porto: Porto Editora.
- ✗ LIMA, Eva; BARRIGÃO, Nuno; PEDROSO, Nuno e SANTOS, Susana. (2011). Alfa- Estudo do Meio 1º ano; Porto: Porto Editora.
- ✗ LIMA, Eva; BARRIGÃO, Nuno; PEDROSO, Nuno e SANTOS, Susana. (2011). Alfa- Matemática 1º ano; Porto: Porto Editora.
- ✗ Ministério da Educação. (2006). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- ✗ MELO, Paula; COSTA, Marisa. (2011). A Grande Aventura – Língua Portuguesa 1º ano; Lisboa: Texto Editora.
- ✗ PIRES, Paula; LANDEIRO, Ana; GONÇALVES, Henriqueta e Pereira, Ágata. (2010). A Grande Aventura – Estudo do Meio 1º ano; Lisboa: Texto Editora.
- ✗ ROCHA, Alberta; LAGO, Carla e LINHARES, Manuel. (2007). Clube dos Cinco- Língua Portuguesa 1º ano; Lisboa: Texto Editora.



Anexos



Convite

Data

Contacto

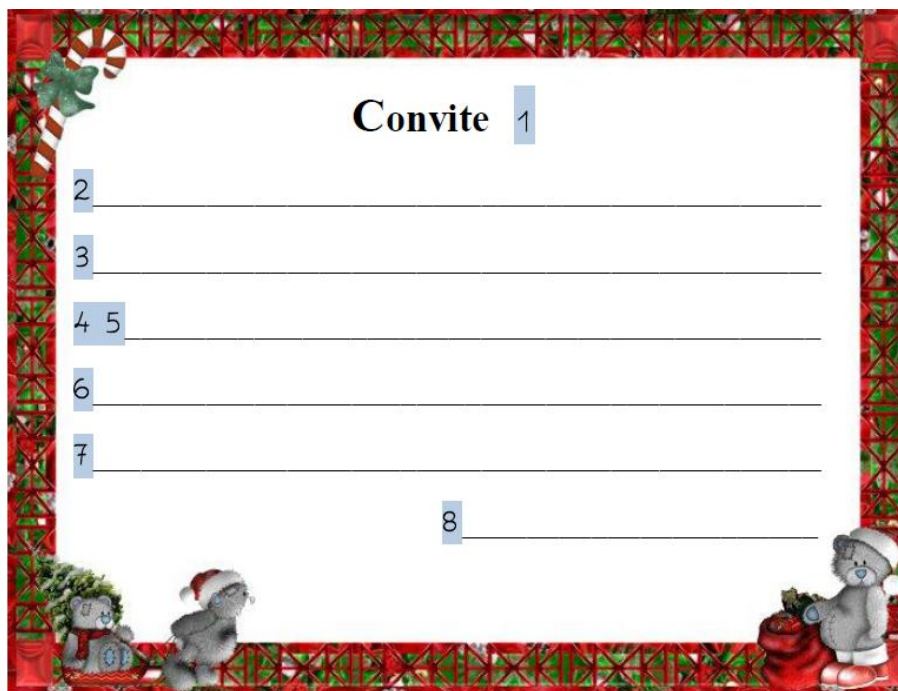
**Nome da pessoa
convidada**

Motivo do convite

Morada

Hora

Nome de quem convida



Estrutura do convite



Nome: _____ Data: _____

1. Lê atentamente o seguinte texto.

O primeiro Natal dos animais

Certo dia, um coelho foi visitar o Pai Natal lá acima, ao pólo norte.

– Isso de dar mimos às crianças está muito bem, mas alguma vez pensaste nos animais? – protestou o coelho.

– Tens razão – reconheceu o Pai Natal. – Espera, tenho uma ideia...

Foi assim que, a partir desse dia distante, em todas as noites de Natal se vêem descer do céu estranhos pais Natal...

O Pai Natal dos elefantes é tão forte, que consegue levar um presente tão grande como uma casa. O maior presente do mundo!

O Pai Natal dos gatos só tem uma ideia na cabeça: comer o Pai Natal dos ratos. Será que um dia conseguirá?

Por vezes acontece que o Pai Natal das preguiças não acorda na noite de Natal!

Mas que aborrecimento!

Na noite de Natal, se vires um pontinho encarnado a cruzar o céu a grande velocidade, é o Pai Natal das pulgas.



Interpretação de texto

1. Escolhe as respostas que mais se adequam às questões assinalando-as com um X.

1.1. Porque razão foi o coelho ao pólo norte ter com o Pai Natal?

- Porque queria uma grande cenoura como presente de Natal.
- Porque gostaria de ser o Pai Natal no Natal deste ano.
- Porque estava descontente com o Pai Natal, pois ele tem-se esquecido dos animais.

1.2. O Pai Natal dos elefantes é:

- Tão fraquinho que mal consegue andar.
- Tão forte que consegue levar um presente tão grande como uma casa.
- Tão grande que não consegue passar pela chaminé.

1.3. O Pai Natal dos gatos só pensa em:

- Comer peixe assado.
- Ajudar o Pai Natal dos ratos
- Comer o Pai Natal dos ratos.

2. Assinala com V (verdadeiro) e com F (falso).

O Pai Natal das Preguiças:

- É o primeiro a distribuir as prendas na noite de Natal.
- É preguiçoso e por vezes não acorda na noite de Natal.
- É um pontinho encarnado a cruzar o céu a grande velocidade.

3. Se fosses o Pai Natal dos animais, que animal escolherias? Explica porquê?

Laboratório de Palavras

1. Ordena a frase seguinte de modo a formares uma frase correta.

assim Foi que, a dia desse distante partir, em noites todas as de Natal se vêem do céu
descer estranhos Natal. pais

2. Reescreve a frase seguinte no **Plural**.

Um coelho foi visitar o Pai Natal lá acima, ao pólo norte.

3. Reescreve a frase seguinte, utilizando o **antónimo** da palavra sublinhada.

O maior presente do mundo!

4. Procura no texto um **nome no feminino** e um **no masculino**.

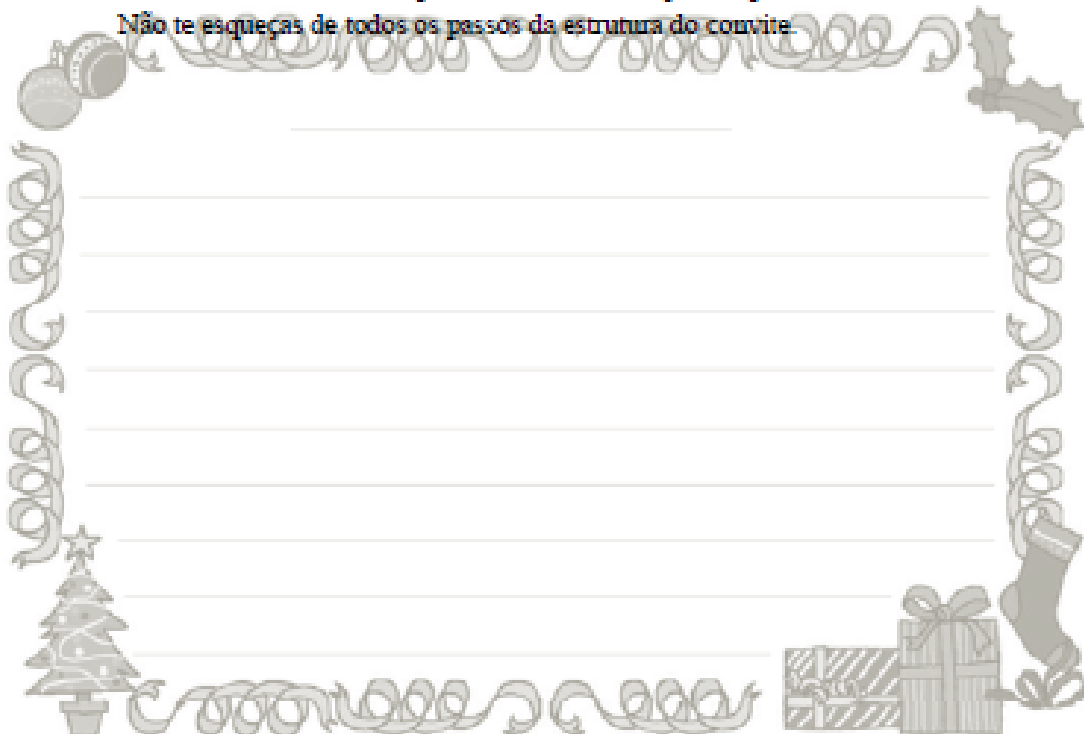
5. Reescreve as seguintes palavras separando-as por **sílabas**.

Presente

aborrecimento

Natal

6. Convida um dos animais presentes na história para ir passar o Natal a tua casa.
Não te esqueças de todos os passos da estrutura do convite.





Imagens alusivas à letra m

Escola Básica

Ficha de Trabalho – Língua Portuguesa

dezembro 2011

1º Ano



Nome: _____ Data: _____



É a mota.

1. Escreve a letra **m**.

m _____

m _____

m _____





2. Pinta as imagens que têm a letra **m** nos seus nomes.



3. Cobre e continua.

M M	Ma Ma
Me Me	Mi Mi
Mo Mo	Mu Mu

4. Bate palmas para marcares as sílabas **Ma**, **me**, **mi**, **mo** e **mu** e rodeia-as.

				
for__ga	__ria	ca__lo	a__ra	__la

5. Pinta os nomes que iniciam por letra maiúscula.

Maia	Mário	melão	Maria
maio	morango	Mónica	morcego
menino	mundo	Mónaco	mula
Montijo	Mirandela	março	Manuel

6. Lê e copia:

A Maia dá muito mimo ao Mitó.

A mola é da mãe



Nome: _____ Data: _____

1. Pinta as crianças que agem corretamente.

Quando não há passeio, caminha pelo lado esquerdo da estrada. Desta forma, observo os carros de frente para mim.



Antes de atravessar uma estrada, olho para o lado esquerdo e para o lado direito ou peço ajuda a um adulto. Utilizo sempre as passadeiras.



Respeito os sinais de trânsito. Só atravesso quando o sinal para os peões está verde.



2. Pinta os semáforos de acordo com cada imagem.



3. Assinala com uma X as atitudes corretas.



Não mexas nos interruptores com as mãos molhadas.

Não mexas nas tomadas.



Não toques em lâmpadas quando a corrente está ligada.

Não mexas em aparelhos eléctricos com as mãos molhadas.



Não laves aparelhos eléctricos enquanto estão ligados à corrente.

Não subas a postes de electricidade.

4. Faz a correspondências dos símbolos através das imagens apresentadas.





Imagens alusivas aos meios de comunicação

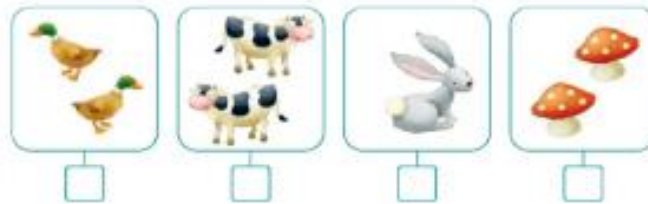



Nome: _____ Data: _____

1. Observa e pinta.

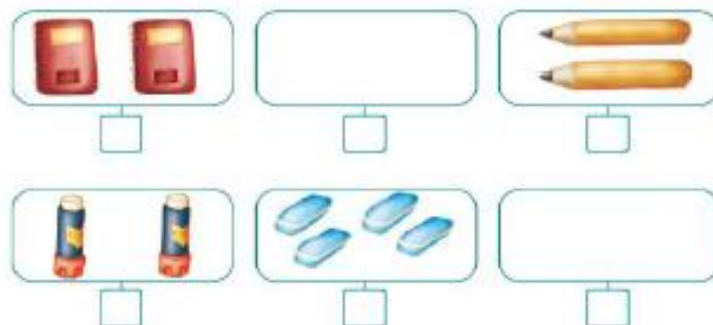


1.1 Regista nas etiquetas o número de elementos da imagem.



1.2 Quantas  há dentro da cerca?

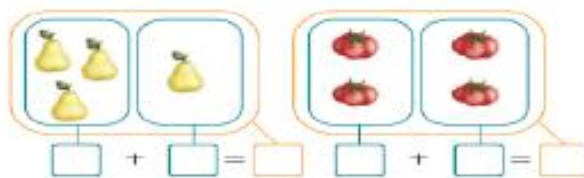
2. Assinala com um X os conjuntos que têm zero elementos.



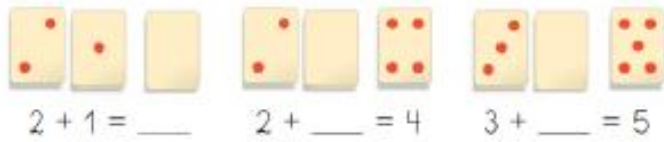
3. Desenha os elementos que faltam em cada grupo.



4. Completa.



5. Completa as igualdades.



6. Completa.



7. Completa de acordo com as quantidades e usando os sinais >, =, <.



Escola Básica

Ficha de Consolidação – Matemática

dezembro 2011

2º Ano



Nome: _____ Data: _____

1. Agora que já conheces os números pares e os números ímpares, ajuda o cão a chegar ao osso passando apenas pelos números pares, pintando-lhe o caminho.



24	32	40	99	95	25	23	17
17	01	22	13	20	10	38	55
29	61	30	27	06	09	66	85
11	37	46	43	34	31	36	71
09	29	00	12	98	77	72	89
39	35	07	47	81	13	88	27
23	53	67	83	49	69	08	54



2. Completa a seguinte frase:

Os números que ajudam o cão a chegar ao osso são números _____, assim os restantes números do quadro são números _____.

São números pares todos aqueles que terminam em _____ e _____.

São números ímpares todos aqueles que terminam em _____ e _____.



Nome: _____ Data: _____

1. Lê atentamente o seguinte texto.

O Menino que nasceu em Dezembro

Só à meia-noite é que punham o Menino Jesus nas palhinhas. Antes, todo o presépio o esperava, imóvel, de olhos fixos na manjedoura entre o burrinho e a vaquinha. Até um anjo suspenso sobre a gruta de papel pintado o esperava... Até o pastor, apoiado ao cajado, o esperava...

Até os Reis Magos, já de braços estendidos a oferecer os presentes, o esperavam...



António Torrado, Texto inédito (Excerto).
Versão integral na coleção
Histórias A Grande Aventura.

2. Completa com singular ou plural.

Menino -> _____

palhinhas -> _____

olhos -> _____

pastor -> _____

3. Completa como no exemplo.

Anjo suspenso -> anjos suspensos

braço estendido -> _____

Rei mago -> _____

papel pintado -> _____

4. Indica os sinónimos das seguintes palavras.

Punham -> _____

aguardavam -> _____

Suspenso -> _____

oferecer -> _____



Nome: _____ Data: _____



O Miguel e a bola.

1. Escreve a letra M.

M _____

M _____

M _____

M _____

2. Circunda no texto o **M** maiúsculo a vermelho e o **m** minúsculo a verde.

Aqui está o amarelo
do sol,
do girassol,
do limão,
do pinto, amigo do Miguel.

Lúcia Ducla Soares, *Cores*, 1.ª edição,
Terramar, 2002 (excerto)



3. Circunda a letra **m** nas palavras.



4. Completa a tabela e completa as sílabas.

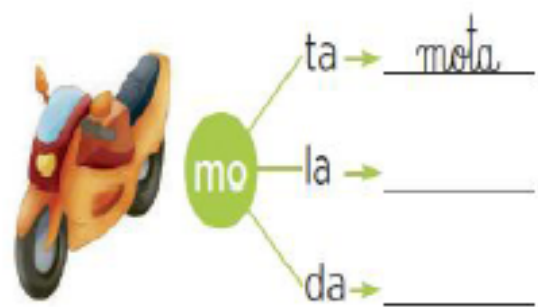
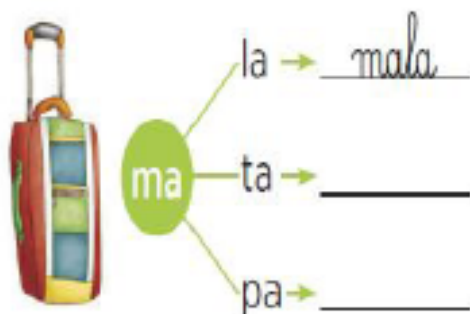
	a	e	i	o	u
m					

ma ma _____ mo mo _____

me me _____ mu mu _____

mi mi _____

5. Junta as sílabas e escreve as palavras formadas.





Nome: _____

Data: _____

1. Preenche a seguinte tabela:

Quantidade	-	Quantidade	=	Total

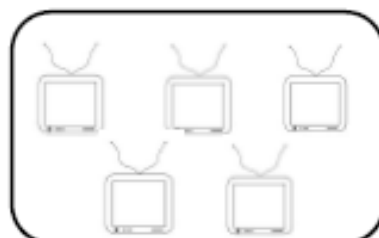
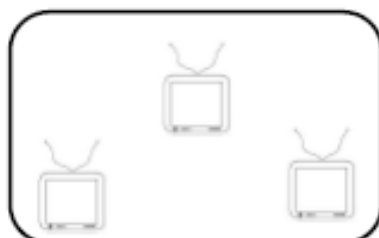


Nome: _____ Data: _____

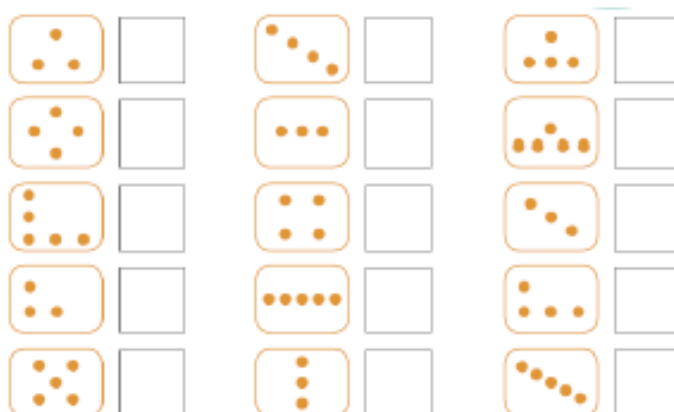
1. No fio de contas, pinta 5 peças de azul.



2. Pinta o conjunto que tem mais elementos.



3. Conta as pintas de cada cartão e escreve o número.



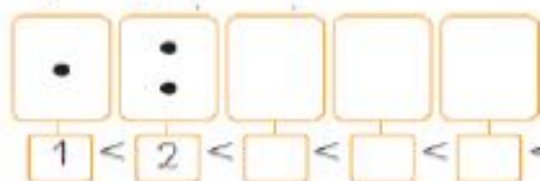
4. Estes são os números da equipa de futebol do Pedro:

5 3 1 4 2

Copia-os para as camisolas por ordem decrescente.



5. Continua a sequência por ordem crescente.



6. Completa a história, desenhando no aquário vazio o número total de peixinhos com que o menino ficou.



7. Resolve.



$$\boxed{1} + \boxed{2} = \boxed{}$$



$$\boxed{1} + \boxed{} = \boxed{}$$



$$\boxed{} + \boxed{} = \boxed{}$$

8. Resolve.



$$\boxed{} - \boxed{} = \boxed{}$$



$$\boxed{} - \boxed{} = \boxed{}$$



$$\boxed{} - \boxed{} = \boxed{}$$



$$\boxed{} - \boxed{} = \boxed{}$$

Escola Básica

Ficha de Trabalho – Matemática

dezembro 2011

2º Ano



Nome: _____ Data: _____

1. Continua as sequências seguintes:

a)  _____

b)  _____

c)  _____

d) $1 \ 2 \ 3 \ 1$ _____

e) $1 \ 1 \ 2 \ 3$ _____

2. Descobre a regra e continua as sequências de números.

a) $1 \ 3 \ 5 \ 7$ _____

b) $15 \ 25 \ 35 \ 45$ _____

c) $100 \ 120 \ 140 \ 160$ _____

d) $200 \ 190 \ 180 \ 170$ _____

e) $500 \ 550 \ 600 \ 650$ _____

Quando andas a pé:

1. Caminha na beirada da estrada de frente para os carros;
2. Caminha seguindo sempre o risco que se encontra no meio da estrada;
3. Quando não há passeio caminha pelo lado direito da estrada.

Na presença de semáforos atravesso a passadeira quando:

1. O sinal para os peões está verde;
2. O sinal para os veículos está verde;
3. O sinal para os peões está vermelha.


Na ausência de semáforos atravesso a passadeira quando:

1. O carro vermelha pára e o verde avança;
2. Os carros buzinaem para atravessar;
3. Olhar para um lado e para o outro e os carros pararem.

Alguns dos cartazes alusivos ao jogo.

Outros materiais utilizados no decorrer da semana.

Escola Básica _____
Ficha de Trabalho – Estudo do Meio
dezembro 2011 2º Ano



Nome: _____ Data: _____

1. Faz corresponder cada uma das imagens em anexo aos excertos a baixo indicados.



Há muitos, muitos anos, o Homem registava o seu quotidiano em pinturas nas paredes das cavernas onde vivia.



A escrita foi uma das descobertas mais importantes para o desenvolvimento da comunicação pessoal e social.



Inicialmente, os livros eram escritos à mão pelos monges copistas. Mais tarde, em 1428, a descoberta da imprensa tornou possível a impressão de mais livros em menos tempo.



Com o tempo, o uso do papel tornou-se acessível a todos. Hoje há imensos livros, jornais, revistas, etc.



O telefone foi inventado por Bell, em 1876, e chegou a ser o meio de comunicação mais usado em todo o mundo.



Em Portugal ouve-se rádio desde 1925. Chamavam-lhe telefonia.



A televisão é «a caixinha que mudou o mundo». Em Portugal, as emissões começaram em 1957, a preto e branco.



Hoje, o telemóvel e o computador com ligação à internet são os meios mais utilizados.

Imagens a utilizar.



Escola Básica

Ficha de Consolidação – Matemática

dezembro 2011

2º Ano

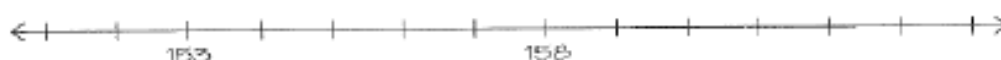
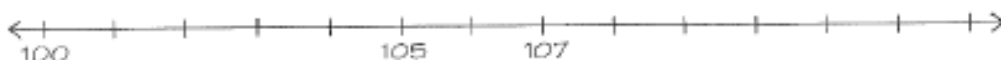


Nome: _____ Data: _____

1. Observa e recorda.

■ = 1 unidade ■■■■■■■■■■ = 1 dezena ■■■■■■■■■■ = 1 centena
1 centena são unidades

2. Completa as rectas numéricas com os números que faltam.



3. Completa.



4. Observa os exemplos e completa:

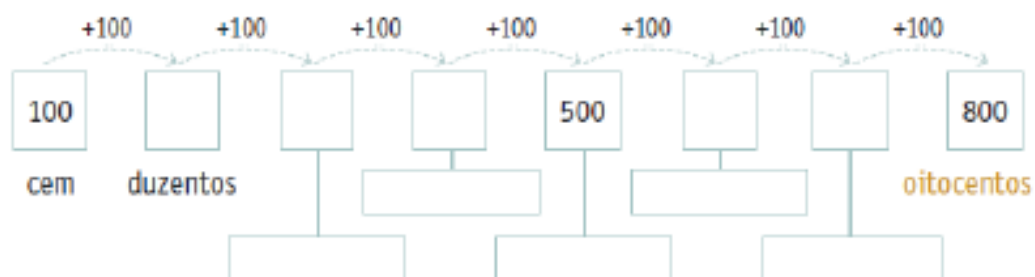
$601 = 600 + 1$
$605 = 600 + \underline{\quad}$
$607 = 600 + \underline{\quad}$
$609 = 600 + \underline{\quad}$
$603 = 600 + \underline{\quad}$
$602 = 600 + \underline{\quad}$
$610 = 600 + \underline{\quad}$
$608 = 600 + \underline{\quad}$

$700 + 10 = 710$
$700 + 50 = \underline{\quad}$
$700 + 30 = \underline{\quad}$
$700 + 70 = \underline{\quad}$
$700 + 90 = \underline{\quad}$
$700 + 20 = \underline{\quad}$
$700 + 80 = \underline{\quad}$
$700 + 40 = \underline{\quad}$

5. Observa o exemplo e completa.

700	setecentos	$600 + 100$
713		
737		
750		
784		
800		

6. Completa com saltos de 100 em 100. Faz a leitura de cada número por extenso.



7. Observa os números e escreve-os por ordem crescente e decrescente.

361 234 458 538 159 705 699 835

< < < < < < <

> > > > > > >

8. Representa simbolicamente (com algarismos) os seguintes números.

- Treze dezenas e quatro unidades. _____
- Duas centenas e quinze unidades. _____
- Quinhentas e oitenta unidades. _____
- Oito centenas. _____
- Oitocentas e quarenta e três unidades. _____
- Nove centenas e quarenta e três unidades. _____

9. Resolve as adições, seguindo duas das estratégias que foram apresentadas anteriormente.

c) $64 + 32 = \underline{\quad}$	a) $47 + 21 = \underline{\quad}$	b) $34 + 34 = \underline{\quad}$
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

10. Efectua as seguintes adições utilizando a estratégia da decomposição, como no exemplo.

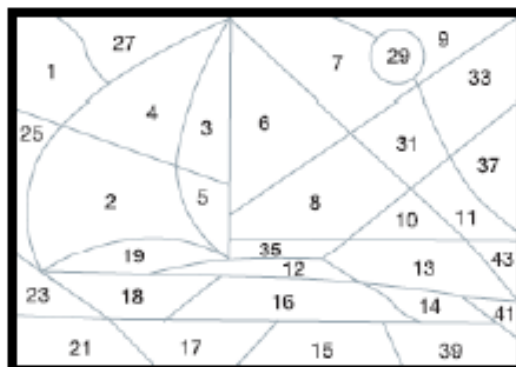
$$\begin{aligned}
 331 + 244 &= 300 + 30 + 1 + 200 + 40 + 4 = \\
 &= (300 + 200) + (30 + 40) + (1 + 4) = \\
 &= 500 + 70 + 5 = 575
 \end{aligned}$$

a) $543 + 31 =$

b) $109 + 123 =$

c) $254 + 248 =$

11. Descobre o desenho escondido, pintando da tua cor preferida os espaços com números pares.



Escola Básica

Ficha de Trabalho – Matemática

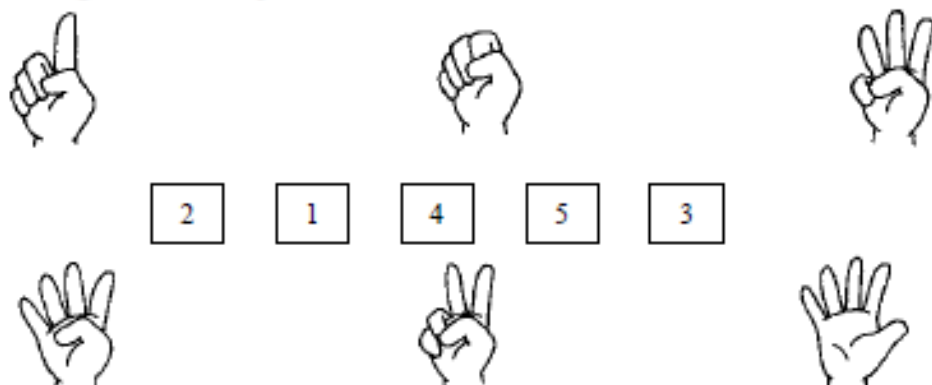
dezembro 2011

1º Ano

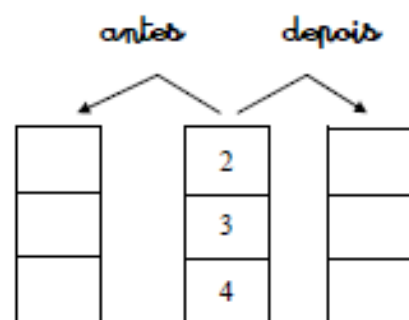


Nome: _____ Data: _____

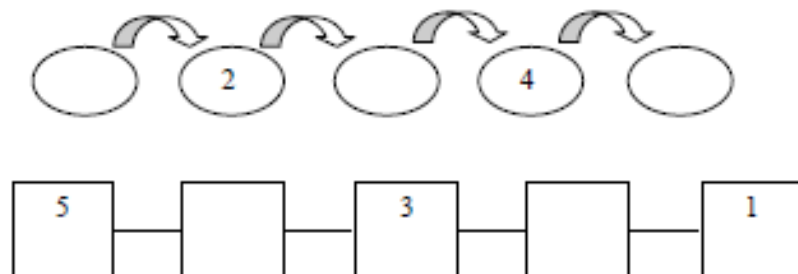
1. Liga o número à quantidade.



2. Completa.



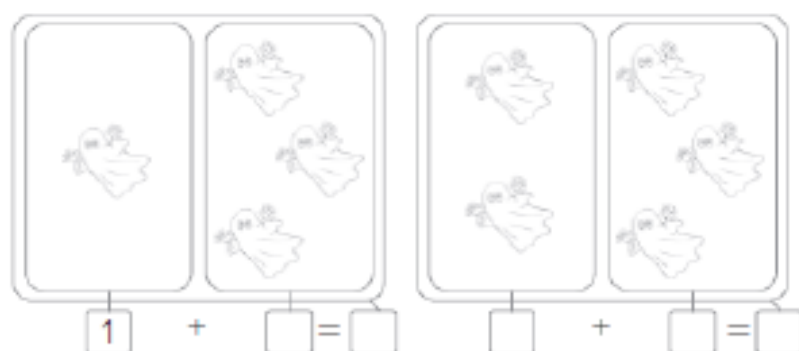
3. Completa, escrevendo os números em falta.



4. Escreve os sinais $>$, $<$ ou $=$ nos seus lugares.

$$\begin{array}{cccc} 4 \square 5 & 1 \square 0 & 3 \square 4 & 0 \square 3 \\ 5 \square 2 & 4 \square 4 & 1 \square 5 & 5 \square 5 \end{array}$$

5. Observa e completa.

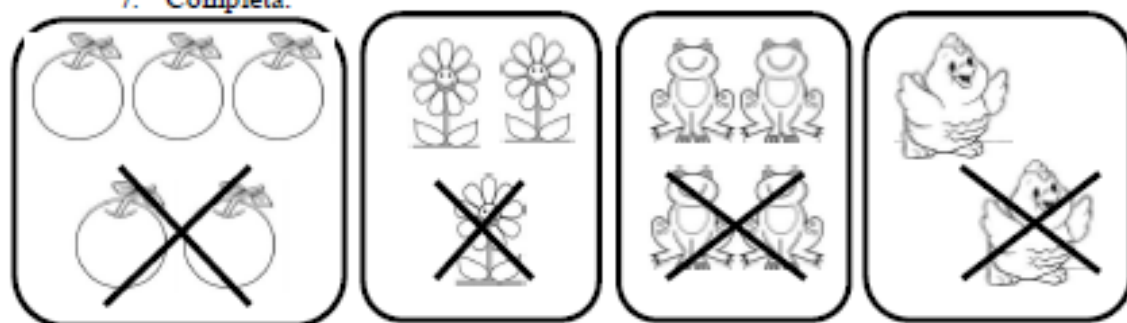


6. Efetua.



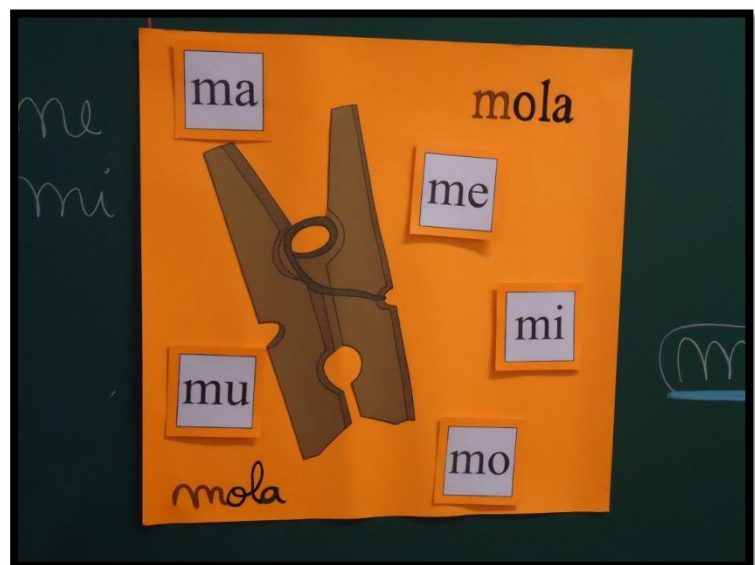
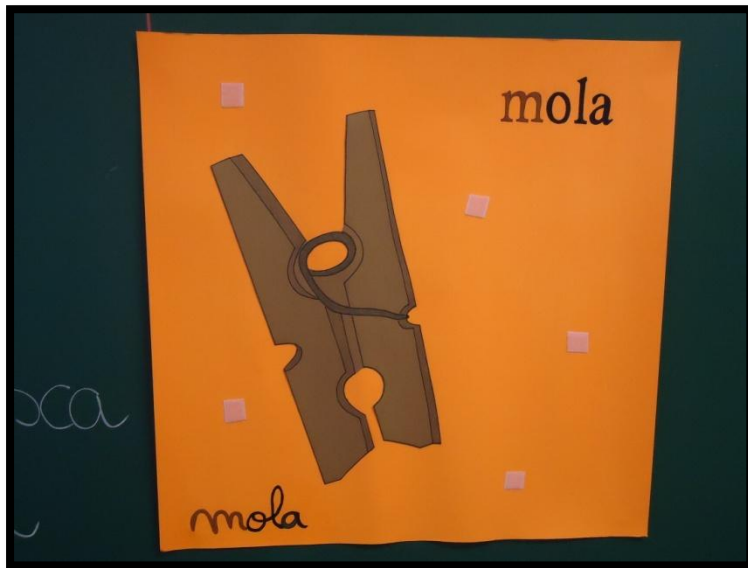
$$5 - 2 = \underline{\quad} \quad 3 - 2 = \underline{\quad} \quad 2 - 1 = \underline{\quad} \quad 1 - 1 = \underline{\quad}$$

7. Completa.



$$5 - 2 = \underline{\quad} \quad 3 - 1 = \underline{\quad} \quad 4 - 2 = \underline{\quad} \quad 2 - 1 = \underline{\quad}$$

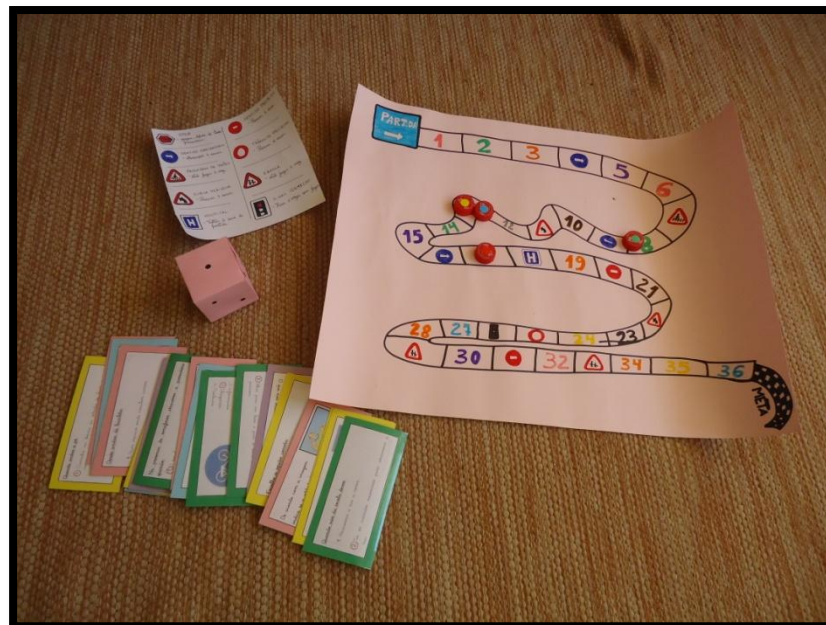
Alguns Registos Fotográficos



Cartaz alusivo à letra m



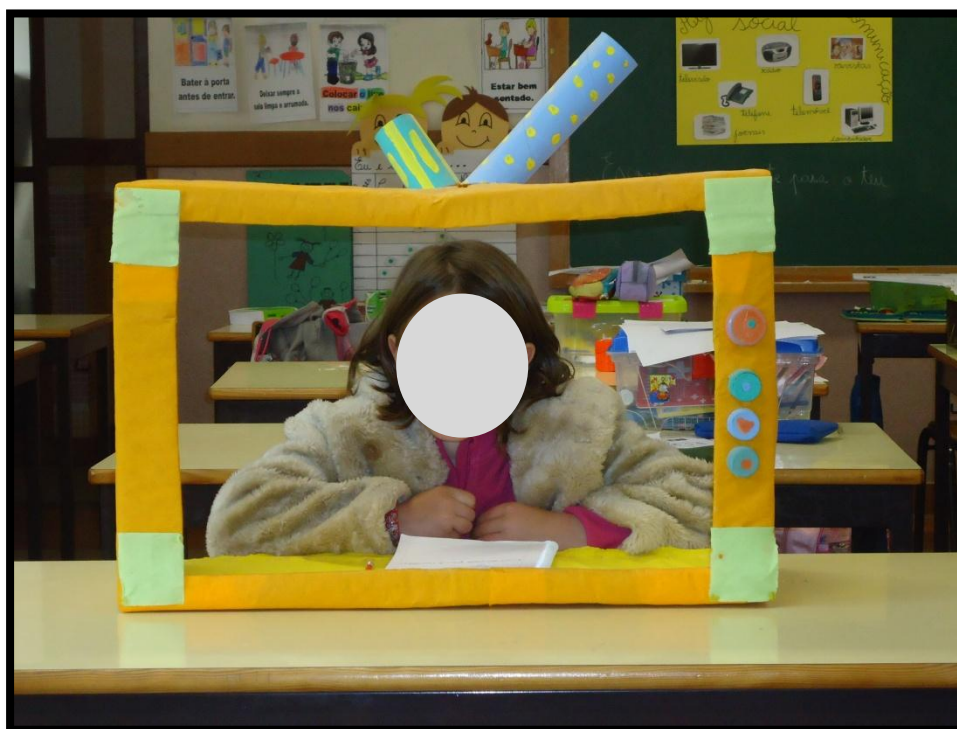
Imagens alusivas à letra m



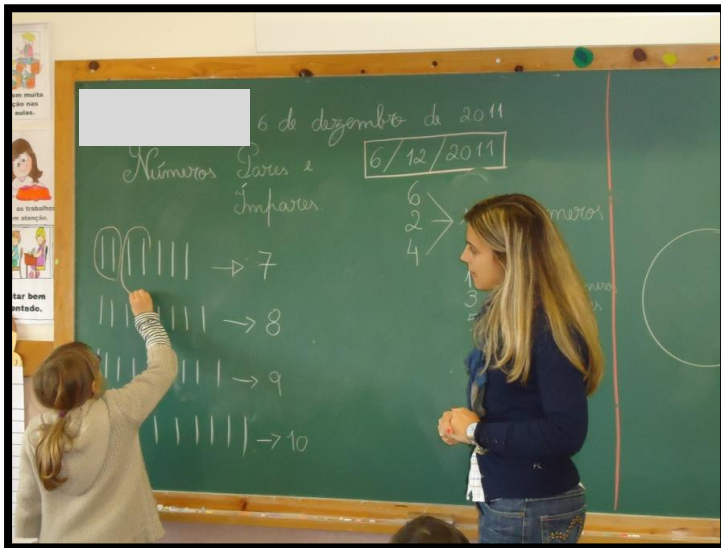
Etiquetas e jogo sobre "Segurança Rodoviária"



Cartaz alusivo aos meios de comunicação



Pequena dramatização relativa aos meios de comunicação.



Introdução de números pares e ímpares





Diálogo sobre ano comum e ano bissexto



Tabela alusiva às sequências

Anexos

Ficha 1G do SAC

Colabor@ - ESEC		ETAPA 1 - AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO (IMPLICAÇÃO E BEM ESTAR)				SAC - Ficha 1G	
Grupo:		N.º de Crianças:		N.º de adultos:		Data: _____ Tempo: _____	
Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações	Nome da Criança	Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	Observações		
1	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		4	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
2	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		5	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			
3	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E		6	<input type="radio"/> <input type="radio"/> Imp. B-E			

*Colorir ou assinalar os nomes das crianças de acordo com o seguinte: **Vermelho**: crianças que suscitam preocupação em termos de B-E ou I (níveis baixos); **Laranja**: crianças que parecem funcionar em níveis médios, tendencialmente baixos, ou crianças que suscitam dúvidas; **Verde**: crianças que, claramente, parecem usufruir bem da sua permanência no jardim-de-infância (níveis altos)

Fichas 2G do SAC

SAC – Ficha 2G

ANÁLISE E REFLEXÃO EM TORNO DO GRUPO E CONTEXTO

Colabor@ - ESEC

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem? Que aspectos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante? Que aspectos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
•	•
•	•
•	•
•	•

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FACTORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interacções frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impersonais, etc):</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a actividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (actividades predominantemente impostas e controladas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)</p>
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo optimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)</p>
<p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)</p>	<p>5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao impulso exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)</p>
<p>Factores inerentes à criança (ida de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)</p>	<p>Factores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)</p>
<p>Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de actividade excepcional, etc)</p>	<p>Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)</p>

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagrada
•	•
•	•
•	•
•	•
Interesses ou desejos	
•	
•	
•	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projecto do Agrupamento/Instituição
•	•
•	•
•	•
•	•

Colabor@ - ESEC **ETAPA 3 – DEFINIÇÃO DE OBJECTIVOS E INICIATIVAS PARA O GRUPO/CONTEXTO** **SAC – Ficha 3G**

Acções para o período de _____ a _____ Prioridades ¹ : [] Oferta Educativa [] Clima de Grupo [] Espaço para Iniciativa [] Organização [] Estilo do Adulto [] Outros aspectos	
OBJECTIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?) • • •	Grupo: Iniciativas/Acções concretas a desenvolver
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança
OFERTA EDUCATIVA	
CLIMA DE GRUPO	
ESPAÇO PARA INICIATIVA	
ORGANIZAÇÃO	
ESTILO DO ADULTO	
OBSERVAÇÕES	

¹ Assinalar os campos de intervenção prioritária com a atribuição por ordem crescente de números de 1 a 5.

Poema “Ser Professor”

Ser Professor

*Ser professor é ser artista,
malabarista,
pintor, escultor, doutor,
musicólogo, psicólogo...
É ser mãe, pai, irmã e avó,
é ser palhaço, estilhaço,
É ser ciência, paciência...
É ser informação,
é ser ação.
É ser bússola, é ser farol.
É ser luz, é ser sol.
Incompreendido?... Muito.
Defendido? Nunca.
O seu filho passou?...
Claro, é um génio.
Não passou?
O professor não ensinou.*

*Ser professor...
É um vício ou vocação?
É outra coisa...
É ter nas mãos o mundo de
AMANHÃ*

*AMANHÃ
os alunos vão-se...
e ele, o mestre, de mãos vazias,
fica com o coração partido.
Recebe novas turmas,*

*novos olhinhos ávidos de
Cultura
e ele, o professor,
vai despejando
com toda a ternura,
o saber, a Orientação
nas cabecinhas novas que
amanhã
luzirão no firmamento da
Pátria.
Fica a saudade...
a Amizade.
O pagamento real?
Só na eternidade.*

Autor desconhecido