

INTRODUÇÃO

Na sequência da Licenciatura em Educação Básica, surge o Mestrado de Qualificação para a Docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. A referida licenciatura por si só, de acordo com o DL nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, não habilita para a docência. Daí a necessidade da posterior frequência no referido mestrado.

O mesmo mestrado engloba, nos dois primeiros semestres, a realização de estágio na valência de EPE e no 3º semestre em 1º CEB.

Concluídos os estágios, para a obtenção do grau de Mestre, os estagiários deverão apresentar um relatório final de estágio onde devem ser analisados os três semestres acima referidos e, consequentemente, os estágios em ambas as valências.

É pretendido, com a concretização da componente de prática pedagógica e com a realização do respectivo relatório final, que as formandas em estágio fiquem aptas a desempenhar funções de docente, articulando conhecimentos científicos com outros conhecimentos, tendo competências de análise e de reflexão desenvolvidas sendo que são fundamentais no processo de se tornar uma educadora ou professora e articulando prática com teoria.

Neste sentido, o estágio é fundamental na medida em que proporciona o contacto com as instituições, educadores, professores, com o grupo de crianças e, consequentemente, com a prática docente através das intervenções directas com o grupo.

Este relatório é um documento dividido em dois capítulos que correspondem a cada uma das valências em que o estágio foi realizado.

O estágio em EPE realizou-se ao longo dos dois primeiros semestres do mestrado no ano lectivo 2011/2012, no Colégio Planalto, com um grupo de crianças que se encontravam na faixa etária dos três anos, durante duas manhãs por semana. Para desenvolver o seu trabalho, a estagiária baseou-se, para além de nos documentos da instituição como os planos mensais de trabalho e o Projecto Educativo da Instituição, também nas OCEPE, nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, nos perfis específico e geral dos educadores e professores, que correspondem

respectivamente aos Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001. As intervenções realizadas tiveram como ponto de partida um Plano Curricular Anual, realizado pela formanda com a colaboração da educadora cooperante, que englobava actividades e perspectivas educacionais, tendo em conta o grupo de crianças com o qual se trabalhou.

A primeira parte do primeiro capítulo deste relatório, dedicado ao estágio na valência de Pré-Escolar, engloba uma breve contextualização da prática, caracterizando a instituição, o grupo de crianças com o qual se trabalhou e o projecto pedagógico orientador da prática, bem como de que modo este era concretizável no tempo e no espaço disponíveis. Para tal foram utilizados e analisados instrumentos e metodologias que virão a ser referidos ao longo do relatório. São também, nesta primeira parte do primeiro capítulo, analisadas, de uma forma global, as actividades que foram desenvolvidas e foi elaborada uma breve descrição das actividades que foram consideradas mais significativas para a formanda.

A segunda parte do primeiro capítulo deste relatório engloba uma análise sobre um aspecto que representou, de alguma forma, um constrangimento ou dificuldade ao longo do estágio, a que é dado o nome de “problemática” e cuja temática escolhida foi a abordagem da Matemática com o grupo de crianças com o qual se desenvolveu o estágio. Esta escolha deve-se ao facto de a área Matemática ter tido um número de abordagens muito reduzido ao longo do referido estágio.

A terceira e última parte do primeiro capítulo engloba uma reflexão, por parte da formanda, acerca do seu percurso, do modo como realizou as suas intervenções e chegou ou não ao que se tinha proposto, das dificuldades e constrangimentos que surgiram e à forma como foram ou não superados e ainda da importância que o estágio em EPE teve para a sua formação enquanto futura docente.

O estágio em 1º CEB realizou-se durante o último semestre do mestrado, no ano lectivo 2012/2013, na EB 1 Parque Silva Porto, com uma turma de PCA com crianças matriculadas nos 3º e 4º anos do 1º CEB, durante quatro manhãs por semana. Para desenvolver o seu trabalho, a estagiária baseou-se nos Programas e Competências Essenciais para o 1º Ciclo do Ensino Básico, nos padrões de desempenho docente e no Projecto Educativo da Instituição. As intervenções realizadas tiveram como ponto de partida um projecto pedagógico que se articulava com o Projecto Educativo da Instituição e com a programação anual já prevista pela professora cooperante, definido

pela estagiária com o apoio da professora cooperante e com a colaboração da supervisora.

A primeira parte do segundo capítulo engloba, à semelhança do que foi feito no primeiro capítulo em relação ao estágio em EPE, uma breve contextualização da prática, utilizando instrumentos também semelhantes que virão a ser referidos ao longo do relatório.

A segunda parte do segundo capítulo engloba uma apresentação resumida do projecto pedagógico que foi elaborado, implementado e avaliado.

CAPÍTULO I – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA I E II

1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O desenrolar do estágio em EPE teve lugar no Colégio Planalto, às terças e quartas-feiras de manhã, das 8h30m às 13h00m, durante o ano lectivo de 2011/2012 (dois semestres), iniciou-se a 18 de Outubro de 2011 com uma primeira fase de oito sessões de observação, a que se seguiu, a partir de 15 de Novembro de 2011, a segunda fase composta pelas intervenções da formanda que tiveram lugar até 22 de Junho de 2011. Este estágio pôde contar com o apoio da Educadora Cooperante Cristina Saraiva e foi supervisionado pela Mestre Fernanda Rodrigues.

O grupo de crianças, com o qual o estágio foi desenvolvido, era composto por quinze crianças, na faixa etária dos três anos (completos até Dezembro de 2011). As crianças deste grupo de idades encontram-se, segundo Piaget (Papalia *et al.*, 2001), no estágio pré-operatório e, como tal, apresentam progressos em relação à capacidade para utilizar símbolos ou representações mentais (função simbólica), à capacidade para classificar, à capacidade de compreender o número, à compreensão do conceito de identidade e à compreensão da causa-efeito e demonstram incapacidade para distinguir a fantasia da realidade, incapacidade para compreender que uma operação se pode fazer em dois ou mais sentidos, incapacidade para ver as coisas de um ponto de vista que não o do próprio, centram-se num aspecto e negligenciam os outros e atribuem vida a objectos inanimados.

1.1. Caracterização da Instituição

“Cada modalidade de educação pré-escolar tem características organizacionais próprias e uma especificidade que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe.” (DEB, 1997, p.41).

A instituição observada não foge à regra acima citada. Segundo informações recolhidas na Junta de Freguesia do Lumiar, na página de *internet* do Colégio Planalto, na ficha de caracterização da instituição (Anexo A) elaborada com base no exemplar de Estrela (1990), bem como durante conversas com a educadora cooperante e a directora

pedagógica registadas nos relatórios diários (Anexo I), a entrevista à educadora cooperante (Anexo F) e a entrevista à coordenadora pedagógica (Anexo G) o Colégio Planalto foi criado em 1978, sob um regime jurídico particular (Instituição de Ensino Particular e Cooperativo), no contexto de um grupo de colégios designado por Colégios Fomento (Cooperativa Fomento de Centros de Estudo - entidade titular), por um grupo de pais que desejavam proporcionar aos seus filhos uma educação mais completa, segundo o conceito de educação personalizada.

O grupo de Colégios Fomento conta com quatro colégios: o Colégio Planalto (onde decorreu o estágio) e o Colégio Mira Rio que se situam em Lisboa, o Colégio Horizonte, no Porto e o Colégio Cedros, em Gaia. Tendo sido criado por um grupo de pais, o Colégio Planalto, segundo entrevista realizada à educadora cooperante (Anexo F), é uma instituição que conta com uma participação muito activa por parte dos encarregados de educação e estes estão implicados no processo educativo dos filhos.

Esta instituição abrange Creche, Jardim-de-infância, Ensino dos 1º, 2º e 3º CEB e Ensino Secundário. Em relação à EPE, é utilizado nesta instituição um Modelo Educativo que dá pelo nome de Projecto *Optimist*. É um modelo educativo importado de Espanha, sobre o qual os Colégios Fomento detêm exclusividade e, por isso, é um modelo confidencial. Até ao 1º CEB, não inclusive, são admitidos nesta instituição, tanto meninos como meninas, sendo que a partir do 1º CEB apenas são admitidos no colégio meninos. As meninas poderão frequentar o Colégio Mira Rio que, como referido anteriormente, também pertence aos Colégios Fomento e no qual, ao contrário do Colégio Planalto, a partir do 1º CEB só são admitidas meninas. Consultando a página de *internet* do Colégio Planalto, podemos chegar à conclusão de que isto acontece porque estas instituições defendem a educação diferenciada por sexo, atendendo às diferenças nos ritmos de desenvolvimento de rapazes e de raparigas, e acreditam que esta separação permite abordagens educativas específicas que fomentam um melhor desempenho académico, um desenvolvimento harmonioso da personalidade e melhoram o processo de socialização.

O horário de funcionamento do pré-escolar do Colégio Planalto é das 8h00m às 19h00m, sendo que as educadoras estão na instituição das 9h00m às 16h00m e fora desse horário as crianças ficam ao cuidado das auxiliares de educação. Das 17h00m às 19h00m é horário de prolongamento.

O horário de almoço não é o mesmo para todos os grupos de crianças, devido a diferenças de horários no que diz respeito às actividades extra-curriculares e devido ao facto de refeitório da parte de pré-escolar ter capacidade apenas para cem crianças, menos do que a instituição alberga.

As actividades extra-curriculares de que a instituição dispõe para a EPE são: *Ballet*, Futebol e Música. Podemos ainda referir, que dentro das actividades curriculares, as crianças desta instituição contam com o Inglês e o Circuito (actividade de movimento físico).

Esta instituição funciona em instalações em bom estado de conservação, em Telheiras desde 1983. Até então a instituição funcionava noutras instalações no Bairro do Restelo. Em 1993 foi inaugurado um novo edifício, construído de raiz, nas instalações de Telheiras, onde funciona o pré-escolar e onde estão o refeitório e o bar, os serviços centrais da Fomento e os serviços administrativos, bem como o Salão Nobre (para conferências e outras actividades semelhantes) e a Capela. Podemos verificar também que há uma preocupação com a segurança das crianças, uma vez que existem grades e muros intransponíveis, o pavimento é anti-derrapante, existe vedação exterior, cancelas, videovigilância, alarme e protecção contra incêndios.

No que diz respeito ao Jardim-de-Infância, o critério seguido para a distribuição das crianças pelas salas é o critério da separação dos grupos por faixas etárias.

Com recurso à entrevista à coordenadora pedagógica (Anexo G), podemos constatar que a instituição é constituída por: directora geral, coordenadora administrativa, dez educadoras a tempo inteiro que se dividem pelas salas de Creche e Jardim-de-Infância, sendo uma delas também coordenadora pedagógica e uma educadora a tempo parcial de duas horas por dia. A instituição conta ainda com a colaboração dos docentes das actividades extra-curriculares e curriculares, são cinco docentes que se dividem pelas actividades de Inglês (curricular), que conta com dois dos docentes, Música (extra-curricular), *Ballet* (extra-curricular) e Futebol (extra-curricular), sendo que os docentes das actividades extra-curriculares são funcionários de empresas externas contratadas pelo colégio.

Na valência de EPE do Colégio Planalto não existem psicólogos nem educadores especializados em NEE, como tal, as crianças com este tipo de necessidades são encaminhadas para outras instituições.

Quanto às técnicas auxiliares de acção educativa, são doze, distribuídas pelas salas em horários rotativos. Existem ainda duas auxiliares de serviços gerais. Os serviços de limpeza e de cozinha são assegurados por empresas externas contratadas pelo colégio.

No Colégio Planalto realizam-se reuniões, semanalmente, entre os técnicos de Jardim-de-Infância; reuniões uma vez por mês com o Colégio Mira Rio, sobre as unidades temáticas; reuniões pedagógicas na primeira e na terceira semana de cada mês; e reuniões com encarregados de educação de três em três meses.

Relativamente às reuniões com os encarregados de educação, há uma reunião para todos os encarregados de educação em conjunto por período e uma reunião individual, com cada um dos encarregados de educação, por período também. A reunião geral é dividida em duas partes: a primeira consiste numa formação onde há uma palestra sobre um tema que seja pertinente e a segunda parte é feita com a educadora na sala. Segundo a entrevista realizada à coordenadora pedagógica (Anexo G), há o cuidado de envolver os pais ao máximo na vida do colégio.

A instituição em causa dispõe de transporte escolar para as crianças que frequentam a mesma instituição e ainda para as crianças que partem destas instalações para o Colégio Mira Rio.

Não devemos esquecer de referir o Projecto Curricular desta instituição, que tem como base o Projecto *Optimist*, que, como já referido anteriormente, é confidencial. O Projecto *Optimist* consiste, segundo podemos verificar na entrevista realizada à coordenadora pedagógica da Instituição (Anexo G), na estimulação orientada de todos os níveis de desenvolvimento, abrangendo todas as áreas de desenvolvimento, através de uma intervenção cuidadosamente estruturada. Este projecto aposta num ensino em espiral, ou seja, tudo o que é abordado com o grupo dos 3 anos, repete-se com os grupos dos 4 e dos 5 anos mudando apenas o grau de exigência. O projecto é composto por 14 programas que são trabalhados mensalmente, em que todas as áreas são trabalhadas todos os dias à mesma hora, com a mesma intensidade.

1.2.Caracterização do grupo

Para efectuar uma melhor observação e avaliação do grupo de crianças, a formanda dedicou-se previamente a uma pesquisa sobre o seu grau de desenvolvimento e, durante a observação, pôde confirmar que teoria e realidade coincidem.

Durante o estágio de observação, foram utilizadas como base a Observação Sistemática e a Observação Naturalista participante, ou seja, a observação das crianças no seu ambiente natural, procurando registar o maior número de comportamentos, utilizando para tal, o Protocolo da Observação Naturalista centrada na classe e a ficha de caracterização da classe (Anexo C) construída com base no exemplar de Estrela (1994), bem como na *checklist* de competências (Anexo H) construída com base no exemplar de Fonseca (1977). Foram também utilizadas fichas de caracterização individuais das crianças (Anexo D) construídas com base no exemplar de Estrela (1994).

Devo referir que as afirmações que serão seguidamente feitas têm como base a informação obtida através dos instrumentos acima referidos, bem como conversas com a educadora cooperante registadas nos relatórios diários (Anexo I), entrevista realizada à mesma (Anexo F) e a ficha de caracterização do educador (Anexo B) elaborada com base no exemplar de Estrela (1994).

A classe observada foi uma das salas dos 3 anos, grupo com idades compreendidas entre os 2 e os 3 anos de idade. Era uma classe regular e mista constituída por 15 crianças (8 meninas e 7 meninos). Verificando as fichas de inscrição, e segundo informação prestada pela educadora cooperante, são crianças que aparentam ser provenientes de famílias de classe social alta e classe social média, no entanto não existem recursos à disposição que permitam afirmar isto com certeza. A educadora cooperante que me acompanhou no estágio foi a educadora Cristina Saraiva que fez o Bacharelato em Educação de Infância pela Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich em 1983 e, mais tarde o complemento de formação, que equivale à licenciatura, no Instituto Superior de Educação e Ciências. Conta já 28 anos de experiência profissional na área de educação. A educadora cooperante não acompanhava as crianças desde a creche, como tal trabalhou pela primeira vez com este grupo.

Podemos concluir, analisando os gráficos (Anexo E), que a maioria das crianças vivia perto do colégio, que pouco mais de metade do grupo frequentou a Creche anteriormente e que, de um modo geral, não apresentavam dificuldades na aquisição de competências respeitantes às várias áreas de desenvolvimento da EPE.

A constituição desta classe foi baseada nas idades das crianças e horário de entrada da mesma classe na sala era às 09h00m e de uma forma geral a classe era pontual e assídua.

Relativamente ao desenvolvimento intelectual, na generalidade, as crianças pareciam gostar de expressar gostos, exprimir o que sentiam relativamente aos assuntos abordados na sala e todas terminavam as actividades propostas com sucesso, mesmo havendo mais dificuldade para umas do que para outras.

Quanto ao desenvolvimento social e emocional do grupo observado, eram crianças que se adaptavam muito bem umas às outras e de, uma forma geral, exprimiam os seus sentimentos. Demonstravam algumas dificuldades em resolver conflitos entre elas sem a intervenção de um adulto. Piaget (Papalia *et al.*, 2001) explica isto afirmando que as crianças nestas idades (2-3 anos) se encontram no estágio pré-operatório e neste estágio as crianças são egocêntricas, centradas em si mesmas, e não se conseguem colocar, abstractamente, no lugar do outro.

Ainda segundo Piaget (Papalia *et al.*, 2001), as crianças das idades acima referidas não aceitam a ideia do acaso e tudo deve ter uma explicação (é a fase dos "porquês"). Já podem agir por simulação, "como se". Possuem percepção global sem discriminar detalhes. Deixam-se levar pela aparência sem relacionar factos. Quanto ao grupo observado, mostrou-se, de uma forma geral muito curioso e questionava os adultos utilizando algumas vezes o "porquê" e agia por simulação nas brincadeiras livres de faz-de-conta.

Em relação à participação nas actividades, as crianças demonstravam empenho na sua execução. Estavam geralmente dispostas a participar, salvo raras excepções.

De um modo geral, as crianças apresentavam um bom desenvolvimento físico e motor. Isto pôde verificar-se, principalmente, nas brincadeiras livres em que se movimentavam de diversas formas conforme o jogo ou brincadeira.

De acordo com Papalia *et al.* (2001), a lateralidade já é evidente desde os 3 anos de idade, e, de facto, nos trabalhos em contexto de sala as crianças já demonstravam ter definido a lateralidade. Contudo, durante as refeições, as poucas crianças que já pediam para utilizar faca iam alternando a utilização da mesma entre a mão esquerda e a direita.

De acordo com Rigolet (2006), relativamente à linguagem, nesta idade, as crianças começam a abandonar os infantilismos e existe alguma disfluência na sua fala manifestada frequentemente por uma “aparente gaguez” como se o fluxo de raciocínio fosse tão rápido que o fluxo da linguagem oral não o conseguisse acompanhar. Pôde verificar-se isto com o grupo observado, quando lhes era pedido para relatarem acontecimentos.

Pôde verificar-se ainda que as crianças deste grupo conseguiam elaborar enunciados com apenas três palavras em média e isto é próprio desta idade (3 anos) segundo Rigolet (2006). Segundo a mesma autora, nestas idades são frequentes as “generalizações abusivas” (ex: comer/ comi → fazer/”fazi”) e pôde verificar-se isso com pelo menos uma criança do grupo. Isto significa, ainda segundo a mesma autora, que a criança está a elaborar regras linguísticas relativamente ao que ouve à sua volta.

Quanto à escrita, neste grupo, todas as crianças conheciam já as letras “i”, “u” e “a” que foram exploradas pela educadora, no entanto notavam-se diferenças de desenvolvimento entre elas em relação à escrita das mesmas letras. O tipo de desenho que as crianças faziam encontrava-se entre as fases da garatuja ordenada e da garatuja nomeada e quanto à pintura as crianças do grupo tinham ainda alguma tendência para pintar fora dos limites, sendo que esta tendência era mais acentuada numas crianças do que em outras.

As crianças deste grupo já memorizavam pequenas canções e lengalengas, se fossem simples e se às mesmas fossem associados ritmos bem marcados e gestos claros; tinham dificuldades no recontar de uma história, conseguindo apenas nomear alguns tópicos com a ajuda de um suporte visual. Tudo isto vai ao encontro do que afirma Rigolet (2006) em relação à faixa etária observada.

No âmbito do desenvolvimento físico, motor e também social e cognitivo, segundo Brant *et al.* (2000), as crianças da faixa etária observada já dizem o seu nome e nomeiam objectos como sendo seus, usam frases, reconhecem mais de duas cores,

começam o controlo esfinteriano, têm equilíbrio momentâneo num só pé, brincam com outras crianças, imitam as pessoas na vida quotidiana, vestem-se sozinhas ou com auxílio, alternam movimentos cooperativos com agressivos e expressam preferências. Quanto ao grupo em questão, pôde observar-se que as crianças diziam realmente o seu nome, sendo que algumas já diziam mais do que um nome e outras só diziam o primeiro nome ou diminutivo e diziam frequentemente que determinado objecto era seu. Reconheciam pelo menos três cores que já tinham sido abordadas pela educadora cooperante, brincavam entre elas quando estavam na área da casinha, dos jogos ou da garagem e muitas vezes imitavam adultos com os quais conviviam, expressavam preferências em relação às actividades livres e todas elas tinham já controlo esfinteriano, pois nenhuma utilizava fralda nem para dormir. No entanto, ao contrário do que o autor afirma, nem todas as crianças utilizavam frases, como era o caso da criança M.C.R. e da criança M.G.. No que respeita a terem equilíbrio momentâneo sobre um só pé, não houve oportunidade para verificar, como é referido na *checklist* de competências (Anexo H).

2. TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA

No Colégio Planalto, em EPE, como já foi referido, é utilizado um Modelo Educativo que dá pelo nome de Projecto *Optimist*. É um modelo educativo importado de Espanha, sobre o qual os Colégios Fomento detêm exclusividade e, por isso, é um modelo confidencial. O referido modelo engloba uma metodologia cujo objectivo é oferecer às crianças uma estimulação rica e direccionada, para que adquiram, diferenciando pedagogicamente, excelentes níveis de maturidade, desenvolvimento e aprendizagem. O Projecto *Optimist* é apresentado às educadoras sob a forma de guião com um planeamento diário, semanal, mensal e trimestral, o que faz com que todas as educadoras de grupos de crianças na mesma faixa etária estejam a trabalhar exatamente os mesmos temas nos mesmos dias.

Consultando a página de *internet* da instituição, podemos verificar que as linhas orientadoras do Projeto *Optimist* assentam na área do desenvolvimento neuro-motor, na detecção precoce das dificuldades de aprendizagem e incisão sobre as mesmas para seu tratamento, na aprendizagem da leitura e da escrita, no desenvolvimento lógico-matemático, na aprendizagem do inglês e no desenvolvimento religioso das crianças.

Após o período de observação e de algumas intervenções planeadas conjuntamente com a educadora cooperante, indo ao encontro dos temas mensais e do Projeto *Optimist*, foram produzidas, pela formanda, em Janeiro de 2012, as perspectivas educacionais relativas ao grupo de crianças com o qual o estágio decorria e o Plano Curricular Anual baseado no projecto supracitado, bem como nas necessidades identificadas nas crianças do grupo. As actividades decorrentes até ao final do estágio tiveram como base o mesmo Plano Curricular Anual embora tenham sofrido alguns ajustes por forma a ir ao encontro de algumas necessidades em momentos específicos.

Foram executadas as planificações elaboradas, com mais ou menos ajustes, e foram incluídas algumas actividades não planificadas, ora por necessidade de gerir melhor o tempo de intervenção, ora por sugestão das crianças.

É apresentado abaixo um gráfico representativo da percentagem de abordagens por área de conteúdo ao longo das 54 intervenções da formanda. Durante estas intervenções, foi sempre possível abordar mais do que uma área de conteúdo podendo ser estas áreas principais ou transversais.

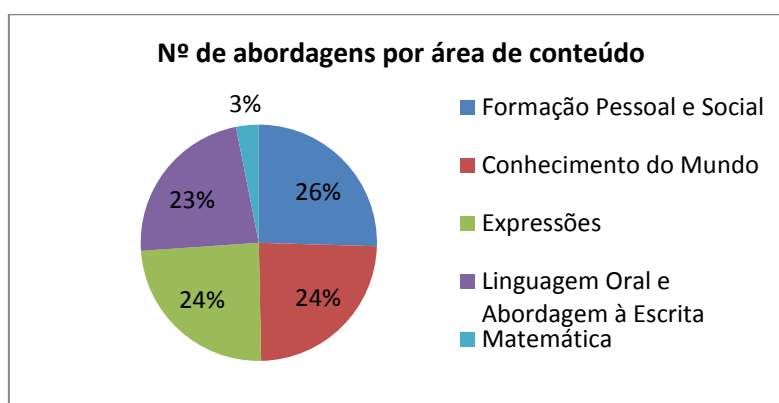


Gráfico 1- Número de abordagens por área de conteúdo

Num total de 161 abordagens, podemos concluir que a Área da Formação Pessoal e Social foi abordada 41 vezes (26%), a Área do Conhecimento do Mundo 39 vezes (24%), a Área das Expressões 39 vezes (24%), a Área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 37 vezes (23%) e a Área da Matemática 5 vezes (3%).

Podemos verificar que as áreas da Formação Pessoal e Social, do Conhecimento do Mundo e das Expressões foram as mais trabalhadas, pois dada a faixa etária das crianças do grupo em questão e o respectivo estágio de desenvolvimento, considerou-se que

nestas áreas era possível proporcionar actividades desafiantes. Estas foram áreas que nem sempre foram tratadas como áreas principais, mas que estiveram quase sempre presentes como transversais, daí o grande número de incidências nas mesmas áreas. O mesmo se passou com a Área da Linguagem Oral e Abordagem à escrita. Quanto à Área da Matemática, apesar de ter sido abordada poucas vezes, foi sempre como área principal.

2.1. Trabalhos mais significativos em contexto de sala

Durante as 54 intervenções houve actividades que se destacaram por terem sido mais significativas.

As actividades escolhidas pela estagiária como mais significativas foram aquelas que estavam inseridas no contexto do tema “Primavera” e que se desenrolaram por mais do que uma manhã. Uma das crianças estava a brincar no recreio e viu uma borboleta. Curiosa, perguntou à estagiária de onde vêm as borboletas. Aproveitando o facto de estarmos a entrar na Primavera, a estagiária decidiu planificar as intervenções seguintes e respectivas actividades com base nesta questão.

Decidiu então criar um personagem, a Boneca Flor, que foi à sala anunciar a chegada da Primavera e elaborou um truque de ilusionismo como estratégia para captar a atenção das crianças, em que como que por magia apareceu uma flor na mão de uma das crianças. Disse às crianças que na Primavera costumamos ver muitas borboletas e perguntou-lhes se sabiam como as borboletas apareciam. Ouviu as respostas e registou-as. Depois, contou a história *A lagartinha muito comilona* de Eric Carle. Uma lagartinha muito esfomeada que nasceu de um ovo, que ficou uma lagarta grande e gorda, fez um casulo e transformou-se numa linda borboleta. Terminou a história ensinando uma coreografia às crianças em que o ciclo de vida das borboletas era explicado, a “dança da lagartinha”.

Na manhã seguinte, com peças previamente elaboradas (imagens plastificadas e setas), foi pedido às crianças que organizassem o ciclo de vida da borboleta.

Numa outra manhã, as crianças construíram as suas próprias lagartinhas comilonas, com caixas de ovos recortadas, pintando sozinhas e pintaram borboletas com o formato

das suas mãos. As lagartinhas e as borboletas foram colocadas num cantinho que as crianças ajudaram a elaborar e para onde trouxeram plantas, o “cantinho do Jardim”.

Estas actividades foram apresentadas à turma do presente mestrado, no 2º semestre do mesmo, no âmbito da unidade curricular de Seminário de Implicações da Prática Pedagógica II, como exemplos de actividades significativas para a discente (Anexo K).

As mesmas actividades permitiram à discente explorar todas as áreas de conteúdo: a área do Conhecimento do Mundo, abordando o ciclo de vida da borboleta e os vários alimentos que apareciam na história; a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, inerente à animação de leitura feita e aos comentários críticos orais das crianças; a área da Matemática, abordando os números e quantidades que apareciam na história, bem como os dias da semana e ainda contando quantas cuvetes verdes foram precisas para fazer uma lagartinha, quantas vermelhas e também quantas antenas tinha cada lagartinha; a área das Expressões (Expressão Plástica, Expressão Motora e Dança) com a confecção das lagartinhas e das borboletas e a “dança da lagartinha”; a Formação Pessoal e Social inerente a toda a actividade com a observação de regras de respeito mútuo e de respeito pela intervenção de cada um na sua vez.

3. PROBLEMÁTICA EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Infopédia, “problemática” é o conjunto dos problemas postos por um domínio do pensamento ou da acção.

Nestes contornos, foi proposta às formandas a identificação de uma problemática relacionada com a sua acção na educação pré-escolar, seguida de uma breve investigação que, segundo Tuckman (2000), deve ser uma tentativa de resposta às questões, na medida em que é um processo de identificação de problemas, construção de uma hipótese e apresentação de algumas conclusões.

A temática escolhida para a problemática foi a abordagem da Matemática na EPE, mais especificamente no primeiro ano desta etapa, para desenvolver o pensamento concreto, a função simbólica, a classificação e a ordenação. Foi feita esta escolha por várias razões que serão seguidamente especificadas.

Durante a Licenciatura em Educação Básica, anterior ao presente mestrado, pudemos participar de diversas unidades curriculares acerca dos conceitos base da Matemática, bem como, no presente mestrado, sobre a didáctica da Matemática no EPE e no 1º CEB. No decorrer destas unidades curriculares houve a oportunidade de nos familiarizarmos com conteúdos, actividades, estratégias e materiais adequados a empregar. Foram ainda realizados trabalhos práticos de construção de materiais para o ensino da Matemática. Contudo, foram raras as ocasiões em que a estagiária pôde testar os materiais elaborados com as crianças e foram raras as vezes em que, durante o estágio em EPE, observou a educadora cooperante a trabalhar a matemática com o grupo de crianças em questão, para além das noções de quantidade e número, abordadas através da apresentação de cartões com símbolos e com quantidades, apelando à repetição oral (em grupo) do que estava a ser mostrado. Isto não vai ao encontro do que é defendido por Portugal (2009), que afirma que é importante dar aos profissionais inexperientes a oportunidade de testemunhar e experimentar as consequências de abordagens correctas ou incorrectas, permitindo-lhes aprender a observar e a pensar sobre a adequabilidade de um programa para crianças.

Indo ao encontro das perspectivas educacionais e do Plano Curricular Anual elaborados, foram planificadas pela estagiária, em conjunto e com a aprovação da educadora cooperante, as suas intervenções com o grupo de crianças em questão, no âmbito da EPE. Verificou-se, conforme já referido, que a área da Matemática foi abordada apenas 5 vezes em 54 intervenções. Este número reduzido de abordagens à área da Matemática deveu-se às questões atrás mencionadas, pelo que, terminado o estágio, a estagiária, nesta curta exposição, aprofunda a questão da importância do ensino/aprendizagem da Matemática em contexto pré-escolar, sobretudo no primeiro ano dessa etapa, e levanta questões acerca do modo como desenvolveu as suas actividades durante as intervenções tendo em conta as estratégias utilizadas e os recursos ao seu alcance e tendo ainda presente o objectivo de proporcionar aprendizagens significativas às crianças.

Segundo Piaget (1984) as crianças de três anos de idade encontram-se no estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operatório que se caracteriza pelo uso gradual, e cada vez mais sofisticado, do pensamento simbólico. Alguns dos processos cognitivos, relacionados com a matemática e associados ao estágio pré-operatório, são a função simbólica da linguagem e da representação do real, a compreensão da causa-efeito, a

capacidade para classificar e a compreensão da noção de número. A Matemática é uma ciência que lida com objectos e com relações abstractas e, segundo Ponte, Serrazina *et al.* (2007), é uma linguagem que possibilita que a criança compreenda e represente o mundo que a rodeia, é um instrumento que permite resolver problemas que surgem à criança. As crianças vão construindo noções matemáticas a partir das suas vivências diárias de uma forma natural e espontânea.

A função simbólica da linguagem e da representação do real está patente, de acordo com Papalia *et al.* (2001), na capacidade que as crianças têm em usar símbolos ou representações mentais (palavras, números ou imagens) e a compreensão da causa-efeito nota-se na capacidade de explicar os “porquês”, no sentido de perceberem que podem provocar os acontecimentos. A capacidade para classificar manifesta-se no agrupamento e/ou ordenação de objectos, pessoas e acontecimentos, baseando-se em semelhanças e diferenças. A compreensão dos conceitos numéricos básicos parece começar nos primeiros dois anos de vida, sendo que aos três anos de idade as crianças já são capazes de contar e trabalhar com pequenas quantidades.

Segundo Ponte e Serrazina (2000), as tarefas de rotina, algumas vezes observadas durante o estágio, e o que resulta delas, devem ser utilizadas para consolidação de conhecimentos e competências já adquiridos mas não para a aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos e competências. Cabe ao educador partir das inúmeras possibilidades de abordagem à matemática que o quotidiano oferece para, de acordo com o que DEB (1997) defende, proporcionar momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.

Cabe ainda ao educador ter presente que é importante a articulação entre a EPE e o 1º CEB, articulação esta que está patente tanto nas OCEPE de 1997, como nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar de 2001. Na área curricular da Matemática, podemos contar 30 metas definidas para o final da Educação Pré-Escolar que ajudam à preparação, por parte do educador, das “condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte” (DEB, 1997, p.28). Estas metas estão divididas em três domínios, sendo o primeiro Números e Operações, no qual está englobada uma meta que se refere a Classificar e Ordenar.

Classificar é agrupar segundo uma categoria ou atributo, incluir ou não um objecto num determinado conjunto de acordo com as suas propriedades, e ordenar é colocar um

conjunto de objectos numa ordem segundo determinada qualidade (de acordo com Ponte e Serrazina (2000)). Estes processos (classificar e ordenar) são processos matemáticos básicos e servem de base a muitos outros. Logo, os educadores devem desenvolver actividades com as crianças que as ajudem a desenvolver estas competências.

Carvajal e Rabanal (1997) defendem que o desenvolvimento lógico e a elaboração progressiva de estruturas cognitivas nas crianças dos 3 aos 5 anos (idade pré-escolar) devem ter como ponto de partida a identificação e a categorização da realidade, através das propriedades e relações entre os objectos para desenvolver as funções de agrupamento, classificação, seriação e ordem que possibilitam a formação de conjuntos. Antes do conhecimento do número, deve ser iniciada a manipulação de conjuntos. Como tal, os objectos representam o material base e ao agrupá-los e classificá-los, a criança organiza-os, estabelece relações entre eles, na forma como identifica as propriedades que estes têm em comum. Só então o educador introduz a noção de número. Esta noção é a base do pensamento matemático e das actividades que se vão realizar *a posteriori*, de contagem, de seriação numérica e, numa outra fase, das operações aritméticas.

Todas as actividades, na área da Matemática, que a formanda desenvolveu, apesar de terem sido em número reduzido, vão ao encontro do que foi acima exposto. Foram utilizados materiais concretos, eram, na sua maioria actividades de classificação (por cor, forma, tamanho) e ordenação. De uma forma geral, as crianças aderiram e participaram nas actividades com entusiasmo e as competências previstas foram adquiridas. Contudo, a formanda considera que poderia ter introduzido este tipo de actividades da área da Matemática em outras intervenções que realizou, como por exemplo quando explorou a história *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi e Niamh Sharkey, no contexto do tema “Animais domésticos e animais da quinta”. Esta história permitia actividades de classificação, sendo que as crianças podiam separar o grupo de animais do grupo de vegetais e permitia ainda estabelecer uma relação quantidade número, pois, à medida que a história se ia desenrolando o número de animais crescia.

Quando foi abordado o tema dos transportes, também foi introduzida uma actividade de classificação utilizando o facto de existirem transportes aéreos, aquáticos e terrestres, contudo, isso poderia ter sido aproveitado para explorar a relação

quantidade-número, contando quantos transportes de cada área (ar, terra, água) existiam e para introduzir a relação da adição com a combinação de dois ou mais grupos de objectos e a subtracção com a retirada de uma dada quantidade de um grupo de objectos. O mesmo poderia ter sido feito, quando, para abordar o tema da alimentação, foi utilizado um jogo com uma roda dos alimentos, em que a criança teria de colocar os alimentos (representados por peças com imagens) no seu respectivo grupo alimentar.

A formanda pretende, depois desta análise, fazer uma melhor articulação entre as áreas de conteúdo, com vista a obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem.

4. REFLEXÃO

A oportunidade de observar, durante o estágio, este grupo de crianças da faixa etária dos 3 anos foi extremamente importante porque permitiu à estagiária, com o auxílio de instrumentos já referidos, a recolha de informações acerca dos gostos e interesses das crianças, bem como das suas capacidades e dificuldades. Assim, foi possível elaborar o Plano Curricular Anual e as Perspectivas Educacionais, tendo sempre presente o Projecto *Optimist* como orientador da prática pedagógica daquela instituição. Isto vai ao encontro do que é defendido pelo DEB (1997), que afirma que o processo educativo precisa de passar por várias etapas que, interligadas, se vão realizando e aprofundando e isto prevê observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

A partir do momento em que o Plano Curricular Anual foi elaborado, o planeamento das actividades a realizar com aquele grupo de crianças foi sempre feito de forma a ir ao seu encontro e de forma a contemplar actividades diversificadas, estratégias de implementação e materiais diversificados e adequados, de forma a manter as crianças motivadas. É importante referir que, para a elaboração destas planificações, foi fundamental a colaboração da educadora cooperante, que deu à estagiária orientações acerca das estratégias adequadas a utilizar com crianças desta faixa etária, com a qual a formanda não estava habituada a trabalhar e, assim, foi possível implementar estratégias estimulantes com um grau de dificuldade adequado para a mesma faixa etária. Estas planificações foram elaboradas tendo em conta que o tempo de intervenção seria apenas de 30 minutos.

Considerando, os constrangimentos descritos, mais especificamente o facto de não estar habituada a trabalhar com crianças da faixa etária dos 3 anos e o reduzido tempo de intervenção, segue-se uma reflexão acerca das intenções educativas e da forma que a estagiária utilizou para as concretizar.

Durante o tempo de que a estagiária pôde dispor para intervir, conseguiu realizar as actividades a que se propôs, sendo que os materiais a utilizar eram antecipadamente preparados. Conseguiu ainda incluir actividades não planeadas, embora não muitas, por sugestão das crianças e da educadora cooperante. Contudo, algumas dificuldades fizeram-se sentir, nomeadamente de gestão de tempo, tanto pelo curto espaço de tempo em que a estagiária podia intervir, que não permitia actividades mais longas às quais fosse dada continuidade ao longo de toda uma manhã, como pelo número reduzido de dias de estágio por semana (duas manhãs por semana), pois o facto de não poder estagiar todos os dias úteis dificultou a avaliação das aprendizagens e sua consolidação, bem como a interligação das actividades da estagiária com as actividades da educadora cooperante.

Não obstante os constrangimentos provocados pelo curto espaço de tempo, isto trouxe também vantagens para a estagiária, na medida em que dispunha de mais tempo para realizar observação directa com o grupo de crianças e consequente reflexão nas restantes horas da manhã em que não intervinha, e também na medida em que se habituou a empenhar-se mais no que concerne à gestão de tempo. Este tempo extra de observação das crianças enquanto desenvolviam actividades com a educadora cooperante possibilitou uma melhor aquisição de conhecimentos no que concerne a estratégias tanto de implementação como de motivação e de organização do espaço, do tempo e do grupo.

De acordo com Alarcão e Roldão (2009), na construção da profissionalidade o envolvimento pessoal é fundamental, não significando individualismo, mas surgindo da partilha de conhecimentos e experiências, como elemento formativo de base. Na formação inicial de docentes, isto está relacionado com o exemplo e o apoio que as educadoras cooperantes nos dão, bem como com o parecer que nos dão acerca das actividades que realizamos.

Segundo a circular nº 4/2011 de 11 de Abril, a avaliação em EPE é uma avaliação formativa, sendo mais centrada nos processos do que nos resultados. Esta avaliação tem

como base a observação das crianças de uma forma contínua, tendo em conta os seus progressos para que se possam fazer ajustes às planificações, readequando a acção educativa. Ou seja, esta avaliação serve para nos auto-regularmos, analisando o que está a correr bem e o que não está a correr tão bem, para fazermos melhorias no processo de ensino-aprendizagem.

Para avaliar as competências das crianças com as quais foi realizado o estágio, foi elaborada e utilizada no início e no final do ano lectivo uma *checklist*, com base no exemplar de Fonseca (1977), que possibilitou analisar a progressão das mesmas crianças.

Durante o estágio foram realizadas, semanalmente, reflexões escritas (Anexo J), que possibilitaram uma auto-avaliação da estagiária sobre as práticas implementadas. Analisando as referidas reflexões podemos verificar que, de um modo geral, as crianças participaram de forma aparentemente motivada e entusiasmada nas actividades propostas pela estagiária, salvo raras excepções, em que, por inexperiência, a estagiária propôs actividades que não eram tão adequadas para a faixa etária em questão, fosse por terem um grau de dificuldade demasiado elevado ou, pelo contrário por terem um grau de dificuldade reduzido, o que, em ambos os casos, levou à desmotivação das crianças. Houve ainda alguns momentos em que a estagiária utilizou estratégias repetidas por se ter dado conta do seu sucesso em intervenções anteriores e, como tal, abdicou um pouco da inovação necessária à utilização de estratégias diversificadas defendida pelo DEB (1997).

A Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada I e II foi, para a formanda, muito importante e indispensável, pois, durante o estágio que lhe foi proporcionado, foi-lhe permitido ter contacto com o trabalho em contexto pré-escolar. Mais uma vez, pôde constatar que, não retirando a importância que uma formação teórica tem, é também muito importante a experiência prática. O que está de acordo com o que defende Estrela (1994).

Essa experiência prática é adquirida através do trabalho em estágio, no decorrer do qual aplicamos os conhecimentos teóricos já adquiridos, deparamo-nos com as dificuldades em implementá-los e reformulamos as nossas estratégias até encontrar uma adequada. Desta forma desenvolvemo-nos a nível pessoal e profissional e ficamos com bases para sermos, futuramente, melhores profissionais.

Ao longo do presente estágio, a formanda pôde consolidar aprendizagens teóricas e práticas adquiridas durante a licenciatura anterior ao mestrado por meio de uma intervenção directa com o grupo de crianças e de uma auto-avaliação. Para tal foi também importante a observação e reflexão sobre a acção pedagógica da educadora cooperante, com a qual aprendeu muito sobre adequação de actividades à faixa etária.

Fazendo uma auto-avaliação seguindo o modelo do DL nº 240/2001 referente ao Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo, a formanda considera que soube reflectir acerca das suas acções pedagógicas de modo a melhorar a prática educativa e tentou manter actualizado o seu conhecimento profissional de modo a ter intervenções adequadas, a promover o desenvolvimento integral de cada criança e a aprimorar a qualidade das aprendizagens. É de referir também que participou no trabalho colaborativo e nos projectos da escola sempre que lhe foi possível, tendo em conta os entraves existentes que se prenderam com questões de tempo.

Quanto ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, planificou as intervenções com rigor e de forma coerente integrando propostas de actividades, tempos de implementação e sequencialização das mesmas actividades, meios, recursos e formas de avaliação, estratégias de implementação adequadas ao grupo de crianças em questão e tendo em conta a transversalidade de áreas de conteúdos, de modo a promover um ambiente de respeito mútuo e interacção e a conseguir avaliar não só as aprendizagens adquiridas pelas crianças, como o seu próprio desempenho. É de referir que as planificações tiveram uma componente flexível, de modo a ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças no momento da implementação e também de modo a solucionar possíveis imprevistos, pois a discente pôde verificar, durante a implementação das planificações elaboradas antes das intervenções pedagógicas, que nem sempre o que planificamos é possível de implementar, temos de estar atentos às variáveis condicionantes que surgem e ser flexíveis estando sempre abertos a actividades alternativas. Houve alguma dificuldade na avaliação das aprendizagens adquiridas pelas crianças por uma questão de tempo limitado para as intervenções que impossibilitou, algumas vezes, o fecho da intervenção com um espaço para avaliação e consolidação de conhecimentos.

Relativamente à sua participação na escola e relação com a comunidade educativa, a formanda não teve oportunidade de ler todos os documentos institucionais e orientadores da vida do colégio, uma vez que o local onde foi realizado este estágio, Colégio Planalto, implementa um modelo educativo sobre o qual detém confidencialidade em Portugal. Contudo, tentou ir ao encontro dos aspectos que lhe foram dados a conhecer acerca dos mesmos documentos, apresentado sugestões e participando em actividades que visassem atingir os objectivos institucionais do colégio e tentando, apesar do escasso tempo para tal, envolver a comunidade e os encarregados de educação nas actividades desenvolvidas.

No que diz respeito ao desenvolvimento e formação pessoal ao longo da vida, não só, mas também por ainda estar em mestrado e, como tal, em formação, a formanda foi desenvolvendo, de forma sistemática, processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional, reflectiu consistentemente sobre as suas práticas (reflexões diárias e semanais constantes nos Anexos I e J), mobilizou o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho e partilhou sempre que possível.

Por tudo o que foi acima referido, a formanda considera que a sua prestação durante o estágio deste ano lectivo pode ser considerada adequada, sendo que algumas arestas, relacionadas com questões de avaliação e com o envolvimento das famílias e da comunidade, ainda podem ser limadas para uma melhor prática pedagógica que promova aprendizagens mais significativas e uma comunicação mais aberta com as famílias e comunidade, a fim de dar a conhecer a prática desenvolvida com as crianças e os seus progressos. Com a experiência adquirida e o nível de conhecimento do grupo a que a formanda chegou, olhando para todo o percurso passado ao longo deste estágio, tem noção de que agora reformularia algumas actividades no sentido de tornar as aprendizagens ainda mais significativas e adequando algumas estratégias de implementação e motivação.

CAPÍTULO II – PRÁTICA DO ENSINO SUPERVISIONADA III

1. APRESENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O estágio em Ensino do 1º CEB decorreu ao longo de quatro manhãs por semana, de segunda a sexta-feira, das 8:30m às 12:30m, do terceiro semestre do presente Mestrado na EB 1 Parque Silva Porto, com um grupo de 11 crianças da turma de PCA, matriculadas nos 3º e 4º anos do 1º Ciclo do Ensino Básico. O mesmo estágio teve início a 8 de Outubro de 2012 com uma fase inicial de 2 semanas de observação, tendo-se seguido, a partir de 22 de Outubro de 2012, as intervenções da estagiária que tiveram lugar até 7 de Fevereiro de 2013. O estágio foi supervisionado pela Mestre Fátima Santos e contou com o apoio da Professora Cooperante Ana Margarida Gomes.

O grupo era constituído por crianças de diferentes faixas etárias, desde os 10 aos 13 anos de idade. De acordo com a teoria dos estádios de desenvolvimento de Piaget (Papalia, *et al.*, 2001), estas crianças encontram-se no estágio das operações formais e como tal, realizam raciocínios abstractos, não recorrendo ao contacto com a realidade, deixam o domínio do concreto para passar às representações abstractas, desenvolvem a sua própria identidade, podendo haver, neste período, problemas existenciais e dúvidas entre o certo e o errado, manifestam outros interesses e ideais que defendem segundo os seus próprios valores e aquilo em que acreditam. São crianças que estão a entrar na fase da adolescência, pensam e formulam hipóteses. A adolescência é caracterizada por aspectos de egocentrismo cognitivo e o adolescente possui a capacidade de resolver os problemas que por vezes surgem à sua volta.

1.1. Caracterização da Instituição

A EB 1 Parque Silva Porto, instituição onde decorreu o estágio em Ensino do 1º CEB, é uma escola pública e situa-se no concelho de Lisboa, na Freguesia de Benfica.

Segundo informações recolhidas na página de *internet* do Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos, em conversas informais com a professora cooperante registadas em reflexões semanais (Anexo N), bem como através da ficha de caracterização da instituição (Anexo L) elaborada com base no exemplar de Estrela (1994), a EB1 Parque

Silva Porto engloba as valências de EPE e de Ensino do 1º CEB. Os edifícios da instituição encontram-se muito degradados e, como tal, são aguardadas obras de recuperação ainda durante o presente ano lectivo.

Esta instituição encontra-se em funcionamento de segunda a sexta-feira entre as 8h00m e as 18h30m sendo que as actividades lectivas do 1º ciclo decorrem entre as 9h00m e as 15h15m e as actividades de enriquecimento curricular decorrem entre as 15h15m e as 17h30m. Entre as actividades de enriquecimento curricular podemos contar com Apoio ao Estudo, Actividade Física e Desportiva, Expressão Dramática, Ensino da Música, Ensino do Inglês e Orquestra de Percussão.

A sala da turma de PCA, como podemos verificar na planta (Anexo M), tem quatro grupos de mesas por onde os alunos se distribuem, uma mesa para a professora, armários para arrumação de materiais, cabides, expositores, quadro, computadores, retroprojector e um lavatório.

Em relação à luminosidade, esta é natural, uma vez que existem janelas amplas ao longo de uma parede que contribuem também para o arejamento da sala, existindo também luz artificial, caso seja necessário.

1.2. Caracterização do grupo

As afirmações que serão seguidamente feitas têm como base a informação obtida através de conversas com a professora cooperante registadas nas reflexões semanais (Anexo N) e fontes de diagnóstico, como textos realizados pelas crianças (Anexo N) e inquéritos (Anexo P).

A classe observada foi a turma de PCA que contava com a professora titular, uma professora de Educação Física, uma professora de Matemática, um professor de Apoio e de TIC e dois professores de Ensino Especial. Contudo, a única professora que estava permanentemente com os alunos era a professora titular. Conforme já referido, recorrendo a registos de observação e a conversas com a professora cooperante registadas nas reflexões semanais (Anexo N), verifiquei que é uma sala com um grupo muito diversificado no que se refere a idades e a níveis de desenvolvimento. Era uma

classe mista constituída por 11 crianças (4 meninas e 7 meninos), 4 das quais tinham 10 anos, 4 tinham 11 anos, 1 tinha 12 anos e 1 tinha 13 anos de idade.

Segundo o Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro, Os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) destinam-se a alunos com idade igual ou inferior a 15 anos; ocorrência de insucesso escolar repetido na vida escolar; existência de problemas de integração na comunidade escolar; risco de marginalização, exclusão social ou abandono escolar; registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente forte desmotivação, elevado índice de absentismo, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

A constituição desta classe foi baseada nas necessidades diferentes das crianças que iam ao encontro das características acima descritas, sendo que algumas tinham NEE, problemas comportamentais ou questões que lhes dificultavam a aprendizagem. O horário de entrada na sala era às 09h00m e de uma forma geral a classe não era pontual e havia muitas falhas relativamente à assiduidade.

“ O ritmo pessoal, embora tenha que ser respeitado, pode ser ajudado no sentido de facilitar um desenvolvimento mais homogéneo de cada indivíduo pertencente à turma.” (Rigolet, 2006, p.26) Esta citação faz sentido neste contexto tendo em conta que este grupo era diversificado em idades e em termos de desenvolvimento. Havia alunos que realizavam as actividades com mais brevidade do que outros. A professora tinha sempre actividades extra para os que terminavam, para realizar enquanto esperavam pelos colegas e por motivos de diferenciação pedagógica.

Relativamente ao desenvolvimento intelectual, na generalidade, as crianças pareciam gostar de expressar gostos e opiniões, como podemos verificar em inquéritos realizados (Anexo P), exprimir o que sentiam relativamente aos assuntos abordados na aula. E embora algumas terminassem as actividades propostas mais cedo que outras, todas as terminavam com sucesso.

Quanto ao desenvolvimento social e emocional do grupo que observei, eram crianças que nem sempre se adaptavam muito bem umas às outras, nem sempre aceitavam as diferenças e nem sempre eram unidas. Contudo, com o incentivo da professora cooperante, ajudavam-se mutuamente nas actividades propostas. Pôde

observar-se que quando terminavam os trabalhos, tentavam ajudar os alunos com mais dificuldades a terminar os seus. Costumavam dar a sua opinião e tinham muitas brincadeiras entre eles. No entanto, demonstravam algumas dificuldades em respeitar a vez de falar e em resolver conflitos entre eles sem a intervenção de um adulto.

Verificando as fichas de inscrição dos alunos consideramos que os mesmos e as suas famílias pertencem a uma classe social baixa ou média baixa, contudo, não temos recursos que nos permitam afirmar isto com toda a certeza.

Em relação à participação nas actividades, as crianças estavam geralmente dispostas a participar, umas vezes com mais empenho do que outras. O maior empenho por parte das crianças era notório quando se tratava de actividades mais práticas que englobavam manipulação de objectos e competição, actividades em que se utilizasse o computador e exploração de histórias, lengalengas, trava-línguas e canções. Estas preferências estão também patentes em respostas a inquéritos realizados oralmente. Na sua maioria os alunos estavam aparentemente motivados para as actividades da Área da Matemática que envolviam operações, talvez porque a maioria dos encarregados de educação desenvolvia actividades na área do comércio (o que pudemos constatar consultando as fichas de inscrição dos alunos) e estes alunos assistiam por vezes a trocas comerciais e lidavam no seu quotidiano com operações que envolviam dinheiro.

De um modo geral, as crianças apresentavam um bom desenvolvimento físico e motor. Isto pôde verificar-se, principalmente, nas brincadeiras livres em que se movimentavam de diversas formas conforme o jogo ou brincadeira, e na hora de Educação Física.

Notava-se uma preocupação por parte da professora em utilizar vocabulário variado e estimulante quando se dirigia às crianças. Quanto à leitura, neste grupo, notavam-se grandes diferenças de desenvolvimento entre alunos, bem como quanto à escrita como podemos verificar em textos construídos pelos mesmos alunos (Anexo T).

2. TRABALHO PEDAGÓGICO EM SALA

Na instituição em que foi desenvolvido o estágio em 1º CEB, ao contrário da instituição em que foi desenvolvido o estágio em EPE, que se regia pelo modelo do

Projecto *Optimist*, não existe um modelo educativo uniformizado. Isto quer dizer que cada professor pode implementar na sua sala o modelo que considerar mais adequado, desde que cumpra os requisitos exigidos pelo Ministério da Educação explícitos nos programas educativos e que vá ao encontro do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos (Anexo O).

Em conversa informal com a Professora Cooperante da turma com a qual o estágio foi desenvolvido, registada em reflexão semanal (Anexo N), a formanda ficou a saber que esta não seguia rigidamente nenhum modelo educativo, retirando sim, de vários modelos, as estratégias que considerava pertinentes para utilizar com os seus alunos. A formanda tentou seguir o seu exemplo por considerar que este era adequado, tendo como principal base o modelo pedagógico relacional em que, segundo Becker (s.d.), o aluno problematiza a sua acção e reflecte sobre ela. O professor age intencionalmente e tem consciência de que são necessárias duas condições para que o aluno aprenda: que o aluno aja sobre o objecto de conhecimento e que o aluno tente interiorizar as novidades daquele objectivo, dinamizando os seus esquemas anteriores. Nestes contornos, a aprendizagem é sinónimo de construção e o aluno é entendido como protagonista e portador de uma história de vida.

Após o período de observação e algumas intervenções planeadas conjuntamente com a professora cooperante, foi elaborado, pela formanda, um projecto, indo ao encontro do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos (Anexo O), e foram realizadas actividades, previstas nesse mesmo projecto, com os alunos, fundamentalmente nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, devido ao facto de a professora cooperante ter colocado estas áreas em primeiro plano, ao passo que as restantes áreas eram, de modo geral, trabalhadas como áreas transversais e tendo em conta que a turma seguia um horário de trabalho previamente construído pela professora cooperante e que não devia ser alterado. Contudo, a estagiária tentou articular as suas actividades com as várias áreas curriculares, tentando aproveitar o já referido interesse dos alunos pela área da Matemática para partir daí para as restantes áreas curriculares, principalmente para a área da Língua Portuguesa, por ser aquela pela qual os alunos aparentemente demonstravam menos interesse e, como tal, era intenção da estagiária levar os alunos a descobrir o prazer da leitura e da escrita. Podemos verificar a percentagem de áreas curriculares abordadas no gráfico que se segue.

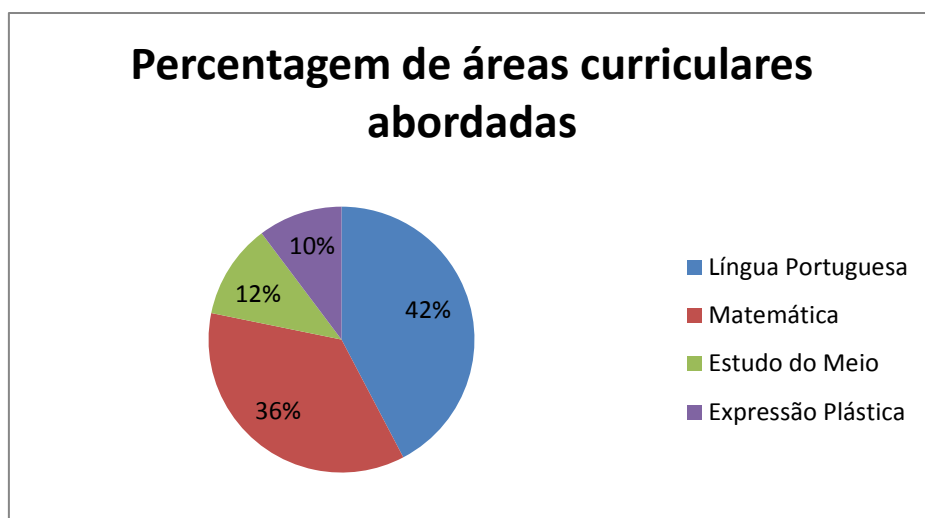


Gráfico 2 – Percentagem de áreas curriculares trabalhadas

Num total de 78 abordagens, podemos verificar que a área da Língua Portuguesa foi trabalhada 33 vezes (42%), a área da Matemática 28 vezes (36%), a área do Estudo do Meio 9 vezes (12%) e a Expressão Plástica 8 vezes (10%).

Em termos de calendarização, a estagiária nem sempre conseguiu realizar a actividade base na semana prevista, embora o tenha conseguido com a maioria das actividades. Isto deveu-se a alguns imprevistos, como actividades não planeadas pela professora titular ou pela instituição, o que levou a estagiária a alterar a sequência e a forma como as actividades se desenvolveram.

2.1 Trabalhos mais significativos em contexto de sala

Comparativamente ao estágio realizado anteriormente em EPE, em que foram poucas as intervenções na área da Matemática e mais as da área do Conhecimento do Mundo, o estágio em 1º CEB proporcionou mais momentos direccionados para a área da Matemática e menos para a área de Estudo do Meio. Contudo, em ambos os casos, as áreas da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (em EPE) e de Língua Portuguesa (em 1º CEB) tiveram um grande número de intervenções.

As actividades que mais se destacaram foram aquelas em que foi utilizada como ponto de partida a história do *Caldo de Pedra* de Maria Teresa dos Santos Silva. Esta história esteve presente em quase todas as intervenções, fora as que se deram antes de ser elaborado o projecto a implementar com a turma, pois estava directamente ligada ao

tema do projecto, que dava pelo nome “Com uma pedra se faz uma sopa”. De todas as actividades que tiveram como ponto de partida esta história, a formanda pretende destacar quatro que considera mais significativas.

Numa primeira abordagem à história foi utilizada como estratégia a apresentação de diapositivos com imagens do livro e respectivo texto, a história foi contada pela estagiária enquanto passava os diapositivos e foi lida, posteriormente pelos alunos, primeiro individual e silenciosamente e depois cada aluno leu em voz alta o texto de cada diapositivo. Numa segunda fase, foi feita a reconstituição da história, com imagens da mesma, impressas em A3 e etiquetas de texto, baralhadas, que as crianças organizaram e expuseram em papel de cenário. Depois de ordenada a história, as imagens e as etiquetas de texto foram unidas em formato de filme e foi feita uma “televisão” em cartão (Anexo U) que ficou na sala para que, neste formato, as crianças pudessem consultar a história sempre que quisessem. A formanda considera esta actividade significativa porque conseguiu com ela motivar os alunos e sensibilizá-los para a leitura e notou que estes estavam aparentemente surpreendidos com estes formatos de apresentação de histórias (diapositivos e “televisão” de cartão) comentando que só conheciam histórias em livros. Isto vai ao encontro do que defende Sá (s.d.) que afirma que devemos levar as crianças a compreenderem as diferentes finalidades da leitura, a partir de vários suportes de leitura e de diferentes tipos de textos.

Outra actividade relacionada com a história referida acima foi a realização de uma ficha de leitura (Anexo Q) acerca do livro, que foi levado para a sala para que as crianças conhecessem o suporte que deu origem à apresentação de diapositivos que exploraram na actividade anterior. Esta ficha de leitura serviu para que os alunos soubessem identificar o texto e o paratexto (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador, índice...) num livro, para que aprendessem a transcrever citações respeitando as normas definidas para tal (utilização de aspas e de reticências entre parêntesis) e para que escrevessem um pequeno comentário crítico que serviria para diagnosticar as competências adquiridas pelos alunos no campo da escrita. Foi aparentemente complicado para os alunos escreverem um comentário crítico à história de forma autónoma, pelo que a estagiária escreveu no quadro um conjunto de perguntas em que os alunos se baseassem para a escrita do seu breve texto. Contudo, não estando aparentemente habituadas a este tipo de escrita, as crianças, de uma forma geral, limitaram-se a responder directamente às perguntas sem que houvesse uma interligação

em formato de texto. Para colmatar essa dificuldade, a estagiária propôs aos alunos que, a pares, elaborassem um comentário crítico, desta vez um pouco mais extenso, utilizando como suporte de escrita um documento (Anexo R), redigido anteriormente pela estagiária em que já estavam escritos inícios de frases que os alunos teriam de desenvolver, como por exemplo “Gostei mais de....porque...”, ou “Gostaria que tivesse terminado...”. Desta vez, a escrita por parte dos alunos foi orientada, no sentido em que tinham este documento a seguir, mas também foi mais autónoma, no sentido em que não chamavam tantas vezes a estagiária para os ajudar. No final, os alunos trocaram textos entre si, e cada par aperfeiçoou o texto do outro par. Todos os textos foram depois aperfeiçoados, no quadro, em grande grupo com a orientação da estagiária tendo em conta os critérios definidos no Anexo S. Esta actividade de aperfeiçoamento textual, foi significativa, na medida em que, de acordo com Duarte (2012), o aperfeiçoamento textual actua como um importante procedimento na construção de um discurso mais bem elaborado e, depois desta actividade, pôde verificar-se uma melhoria na qualidade da produção de textos dos alunos.

A terceira actividade relacionada com a história *O Caldo de Pedra*, de Maria Teresa dos Santos Silva, foi a elaboração de um livro (Anexo V) baseado na história original. Foi sorteado um momento da história por cada aluno, momentos estes que teriam de ser depois desenhados e escritos pelos alunos, para depois os organizar no quadro e encadernar, não esquecendo de colocar os respectivos itens paratextuais. Contudo houve uma alteração nesta actividade que se deveu à falta de assiduidade de muitos alunos, que, por faltarem não conseguiam escrever o texto em tempo útil. Como tal, a estagiária optou por colocar, à vez e depois de organizados, os desenhos no quadro e, momento a momento, foi orientando a turma numa escrita colectiva no mesmo quadro, que levou à construção da história. Para articular com as TIC, orientadas por um professor da área, no horário de aula com esse mesmo professor, os alunos escreveram a história, depois de construída por todos, nos seus computadores “Magalhães” e publicaram-na, posteriormente no *blog* da escola, em conjunto com as fotografias das respectivas ilustrações. Esta actividade foi significativa para a formanda, na medida em que, mais uma vez, esta pôde constatar a importância de elaborar planificações flexíveis e ajustáveis às necessidades dos alunos no momento da implementação, tal como defende o DEB (2004).

A quarta actividade partiu da história *O Caldo de Pedra* para a abordagem do texto instrucional. A estagiária levou a receita do caldo de pedra em formato ampliado, recortado e desordenado e os alunos, em grande grupo, ordenaram e colaram em papel de cenário (Anexo W). Depois de ordenado o texto, foi feita uma leitura colectiva e foram identificadas pelos alunos, com a orientação da estagiária, as partes constituintes de um texto instrucional, a sua função e seus aspectos gramaticais mais comuns. À medida que os alunos iam falando a estagiária ia colocando no texto etiquetas pré-elaboradas com as conclusões a que os alunos iam chegando. Para consolidação de conhecimentos foi resolvida pelos alunos uma ficha acerca do texto instrucional. Posteriormente foi utilizado o mesmo texto para abordar unidades de medida (grama e quilograma) e reduções das mesmas para posterior resolução de problemas com exercícios de adição e subtracção. Esta actividade foi considerada significativa pela estagiária porque, com um só suporte (a receita ampliada e organizada em papel de cenário), conseguiu abordar e interligar três áreas curriculares, abordando a alimentação, que faz parte da área de Estudo do Meio, os tipos de texto pertencentes à área da Língua Portuguesa e as unidades de medida, que pertencem à área da Matemática. Contudo, a formanda considera que poderia ter melhorado esta actividade se tivesse adicionado imagens ao texto, para motivar mais os alunos, e também que deveria ter resumido e dividido o texto em menos partes, para que a actividade de organização do mesmo não fosse tão extensa e não tivesse gerado, consequentemente, alguma desmotivação por parte dos alunos.

3. PROJECTO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Um projecto, tal como defende Leite (2000), é uma ideia para uma transformação do real e deve conduzir a essa transformação. Para tal devemos ter em conta o “porquê”, o “para quê” e o “como” elaborar um projecto. Podemos recorrer ao trabalho de projecto quando há uma situação que se pretende modificar, para dar resposta ao problema e prevendo como atingir o resultado pretendido.

“(…) a contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução, e avaliação do projecto torna-se necessária para que se traduza por uma construção colectiva. Esta colaboração num processo interactivo apoia-se em formas de negociação que permitem enriquecer e alargar o desenvolvimento do processo e conseguir melhores

resultados” (DEB, 1998, p.96). Neste sentido, o Projecto em contexto educativo é um documento de carácter pedagógico elaborado pela comunidade educativa e que, estabelecendo a identidade própria da instituição em questão, exprime a sua vontade colectiva, através da formulação de objectivos, estruturas e actividades. É um trabalho feito em conjunto, decidido, planificado e organizado em comum acordo. Corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir e implica ter um plano de acção bem definido por todos os intervenientes, pois “ao ter como finalidade a introdução de mudanças reais numa situação, o projecto tem como pressuposto que os intervenientes podem ser os agentes dessa mudança, ou seja, têm capacidade de decidir e de influenciar o futuro que desejam” (DEB, 1998, p.96).

Quanto à importância do Projecto no contexto educacional actual, segundo Leite (2000, p.1) “se reconhecermos que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar os recursos locais passa pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes na procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos, então temos também de nos afastar de uma concepção curricular construída “à prova das escolas e dos professores” para nos aproximarmos de uma outra que incorpore a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação. E é, evidentemente, nesta última concepção que se enquadram as ideias de “projecto educativo de escola”, “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma”. Mais uma vez é reforçada a ideia de que todos os intervenientes devem ser envolvidos na construção do projecto ao contrário do que acontecia, segundo a mesma autora no princípio dos anos 80. No livro de Leite *et al.* (2001, p.20) é referido Fernandes *et al.* (2001), que defende que o projecto é importante para “uma escola “que se constrói na e com a comunidade” e que privilegia, simultaneamente, o “estabelecimento de relações com o exterior (...) e uma rede de comunicações no seu interior””.

O Projecto Curricular deve contemplar um conjunto de estratégias de concretização do currículo e seu desenvolvimento e, também, de integração e articulação de conteúdos das diferentes áreas, de forma adequada ao contexto de cada grupo.

Então, o Projecto deve ter como base a caracterização do grupo com quem será implementado e a análise das suas necessidades. Deve definir metas de aprendizagem e competências a desenvolver em cada área de intervenção, havendo uma planificação

para a intervenção em contexto educativo que contemple actividades que abordem conteúdos articuláveis entre vários domínios. Na sua implementação devemos ter em conta e privilegiar práticas de diferenciação pedagógica, prever instrumentos de avaliação e não esquecer a articulação com os restantes projectos da instituição.

O projecto em questão apresentou-se com a ambição de ser um dos recursos a utilizar para atingir os objectivos do ensino básico, expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro), partindo de histórias ou contos tradicionais. Segundo Diniz (1994), a Literatura tradicional integra o indivíduo num determinado grupo a quem confere marcas de identidade. Há várias formas de literatura tradicional: mitos, contos, lendas, fábulas, adivinhas, anedotas, provérbios, rimas, entre outras. Ainda segundo Diniz (1994), na infância o conto é uma das formas que o pensamento humano encontrou de entender as coisas, desde as mais profundas e fundamentais até aos pequenos problemas do dia-a-dia. São ainda formas particularmente felizes para contactar com o mundo da criança, fornecendo-lhe elementos úteis para estimular e alimentar a elaboração imaginativa das experiências com que se vai defrontando no dia-a-dia.

Segundo o DEB (1998), a elaboração de um projecto pressupõe que exista uma situação que tem de se modificar ou um problema que é necessário resolver. Esta intenção de mudança corresponde ao “porquê” do projecto, à sua razão de existir. O problema deve ser pertinente e proporcionar o desenvolvimento a novas aprendizagens. Conforme já referido na caracterização do grupo, estas crianças apresentavam algumas lacunas ao nível do respeito pelo outro, do respeito pela vez de falar e da concentração. Uma vez que, como podemos verificar nos gráficos apresentados seguidamente, baseados em inquéritos escritos realizados aos alunos (Anexo P) e também em inquéritos orais realizados aos mesmos alunos, o grupo demonstrava preferência por actividades que englobassem histórias e actividades práticas e uma grande parte do grupo demonstrava interesse na profissão de cozinheiro, pareceu pertinente, tanto à discente como à professora cooperante, abordar a temática da alimentação tendo como ponto de partida histórias relacionadas com a mesma.

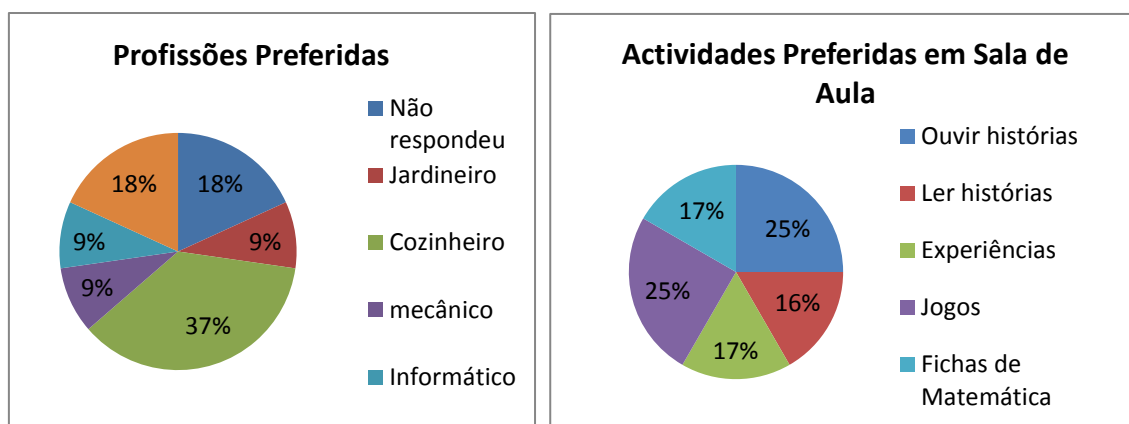


Gráfico 3 – Profissões preferidas pelos alunos da turma

Gráfico 4 – Actividades preferidas pelos alunos em sala

O Projecto Educativo do Agrupamento em que se engloba a instituição em questão (Anexo O) apresenta como título “Comunicar na diversidade”. O projecto temático “Com uma pedra se faz uma sopa” visava ir ao encontro do Projecto Educativo, abordando a questão da diversidade cultural inerente à alimentação de cada povo e à comunicação necessária para trabalhar em equipa em actividades práticas na cozinha e na horta. Ao longo da elaboração deste projecto houve a preocupação de que o mesmo abordasse todas as áreas de conteúdo através de histórias infantis, tendo em conta os interesses e vivências das crianças, bem como os seus desenvolvimentos.

Com o Projecto Temático “Com uma pedra se faz uma sopa” existiu a ambição de nos centrarmos na inclusão, na cooperação, na aprendizagem, na resposta às necessidades individuais, sem esquecer de envolver os encarregados de educação e a comunidade no contexto educativo. Isto foi alcançado através da exploração de histórias infantis, indo assim ao encontro dos interesses dos alunos, deixando que os mesmos participassem na elaboração dos planos de aula e tentando que as crianças trouxessem de suas casas, das suas famílias, materiais ou vivências relacionadas com a temática com as quais trabalhámos em aula.

Este projecto foi implementado quatro manhãs por semana entre Novembro e Fevereiro e apresentou como objectivos gerais:

- Explorar histórias relacionadas com o tema “Alimentação” de modo lúdico e criativo, abordando áreas de conteúdo do 1º CEB;
- Proporcionar situações em que os alunos adquirissem competências de respeito pelo outro e pela vez de falar;

- Proporcionar situações em que os alunos adquirissem competências de resolução de problemas e tomada de decisões;
- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Desenvolver o gosto pela escrita.

Para a implementação deste projecto foram utilizadas as seguintes estratégias:

ÁREAS	Formação Pessoal e Social	Língua Portuguesa	Matemática	Expressões Artísticas	Estudo do Meio
ESTRATÉGIAS	-Discussão em grupo; - Responsabilização das crianças pela sua execução de tarefas.	-Exploração histórias recorrendo à expressão facial e corporal; -Fomento do diálogo; -Planeamento didacticamente os tipos de texto; - Desenvolvimento do gosto pela leitura e pela escrita; -Reconstituição das histórias a partir de actividades lúdicas.	-Fomento de resolução de problemas do quotidiano; -Motivação para jogos; -Abordagem de noções de tempo, de espaço, de grandeza e de quantidade durante a exploração das histórias.	-Fomento do desenho com diversos materiais e em diversos suportes; -Fomento da pintura com diversas técnicas e em diversos suportes. -Fomento da utilização de diversos materiais na exploração das histórias.	-Envolvimento das famílias nas actividades; -Fomento do respeito pela diferença através da exploração de histórias; -Motivação para a pesquisa sobre produtos alimentares através da exploração de histórias.

Tabela 1 – Estratégias de implementação por área curricular

Foram também implementadas estratégias de avaliação e de divulgação:

ÁREAS	Avaliação	Divulgação
ESTRATÉGIAS	-Realização de inquéritos aos alunos antes e depois da implementação do projecto; -Fomento de diálogos individuais e conversas com o grande grupo; -Análise produtos dos trabalhos dos alunos bem como do respectivo processo; -Análise de reflexões semanais elaboradas pela estagiária.	-Exposição dos trabalhos realizados pelos alunos nos placares do corredor; -Envio de comunicações escritas às famílias; -Convite a outras turmas a participar das actividades da sala da turma PCA.

Tabela 2 – Estratégias de avaliação e divulgação

De um modo geral, aquando da realização de um inquérito oral, os alunos expressaram as suas preferências no que diz respeito às actividades propostas pela estagiária e foram unânimes na sua escolha, mostrando mais interesse pelas actividades em que a estagiária utilizou a vertente lúdica como estratégia, utilizando jogos para

abordar conteúdos (como por exemplo a organização de textos desorganizados). Quanto ao que ainda gostariam de realizar, a maioria dos alunos referiu que gostaria de ter abordado mais histórias. Assim, a formanda conclui que conseguiu promover o interesse dos alunos pela leitura e pela exploração de histórias.

4. REFLEXÃO

O estágio realizado em 1º CEB, foi, para a formanda, fundamental na medida em que lhe possibilitou o planeamento, realização e implementação de um projecto que constituiu para a mesma um importante meio de aquisição de aprendizagens significativas. Isto vai ao encontro do que é defendido por Estrela (1994), que afirma que a prática pedagógica é fundamental para que seja feita uma ponte de ligação entre conhecimentos teóricos e a prática, a aplicação desses mesmos conhecimentos em situações concretas. As actividades previstas foram realizadas, ainda que com alguns ajustes, utilizando estratégias e materiais previamente preparados.

No que concerne a estratégias utilizadas, a estagiária teve menos dificuldade do que esperava em encontrar as adequadas, sendo que por ser uma turma de PCA que englobava mais do que um ano de ensino na mesma sala, tivera algum receio de não corresponder às necessidades destes alunos por inexperiência da sua parte em trabalho prático neste contexto. Contudo, tendo em conta que, para Vygotsky (1998), o segredo é tirar vantagem das diferenças e apostar no potencial de cada aluno, a diferenciação pedagógica defendida pelo DEB (2004) foi uma constante e as dificuldades transformaram-se em desafios e foram ultrapassadas com o apoio tanto da orientadora de estágio como da professora cooperante, bem como com a aderência dos alunos a tudo aquilo que lhes era proposto.

A formanda considera que o facto de os alunos terem um horário a seguir, com fases do dia específicas para cada área curricular, constituiu, por vezes, um entrave à articulação e seguimento das actividades porque tinham de ser interrompidas para passar para actividades de outra área disciplinar. Embora a estagiária tenha tentado fazer uma articulação entre áreas com a mesma actividade, nem sempre foi possível. Devido ao mesmo horário, as aulas eram algumas vezes interrompidas para a abordagem a outras disciplinas leccionadas por outros professores, o que, por vezes, afectava a

produtividade de aprendizagem dos alunos. Ainda assim, foi possível articular as actividades da estagiária com as actividades do professor de TIC, por exemplo, com a construção do livro *O Caldo de Pedra* que foi fotografado, escrito no computador “Magalhães” utilizando o programa de escrita *word* e publicado no *blog* da escola. O facto de a professora cooperante preferir a Área do Estudo do Meio em função das restantes áreas foi também um entrave a uma maior exploração do ensino nesta área por parte da estagiária, embora a mesma área estivesse presente de uma forma transversal.

Apesar de o estágio ter sido curto por ter terminado no início de Fevereiro e não ter prosseguido até ao final do ano lectivo, foi mais completo do que o estágio em Educação Pré-Escolar, na medida em que se realizava por mais manhãs por semana, sendo por isso possível uma maior percepção global do contexto educativo do grupo e uma melhor noção de continuidade e articulação entre as actividades desenvolvidas em dias diferentes.

Fazendo uma auto-avaliação seguindo o modelo do DL nº 240/2001 referente ao Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo, a formanda considera que soube reflectir acerca das suas acções pedagógicas, de forma a melhorar a prática educativa, e tentou manter actualizado o seu conhecimento profissional de modo a ter intervenções adequadas, a promover o desenvolvimento integral de cada criança e a aperfeiçoar a qualidade das aprendizagens das mesmas, participou no trabalho colaborativo e nos projectos da escola sempre que possível, como foi o caso da peça de teatro de Natal e das visitas de estudo em que participou, colaborando no seu planeamento.

No que concerne ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a formanda planificou as intervenções com rigor e de forma coesa, incluindo propostas de actividades, tempos de implementação e sequencialização das mesmas actividades, meios, recursos e formas de avaliação, estratégias de implementação adequadas e tendo em conta a transversalidade de áreas de conteúdos, conseguindo deste modo avaliar as aprendizagens adquiridas pelas crianças e o seu próprio desempenho, não esquecendo que as planificações devem ser flexíveis para ir ao encontro das necessidades no momento da implementação.

Quanto à sua participação na escola e relação com a comunidade educativa, a formanda teve oportunidade de ler todos os documentos institucionais e orientadores da

vida da escola e tentou ir ao encontro dos mesmos, apresentado sugestões e participando em actividades que visassem atingir os objectivos institucionais da escola e tentando, envolver a comunidade e os encarregados de educação nas actividades desenvolvidas, por exemplo, chamando as famílias dos alunos a assistir a actividades desenvolvidas pela turma na escola.

No que concerne ao desenvolvimento e formação pessoal ao longo da vida, a formanda foi desenvolvendo, de forma sistemática, processos de aquisição e actualização do conhecimento profissional, reflectiu consistentemente sobre as suas práticas (reflexões semanais constantes no Anexo N), mobilizou o conhecimento adquirido na melhoria do meu desempenho e partilhou sempre que possível.

Por tudo o que foi acima referido, a formanda considera que a sua prestação durante o estágio em 1º CEB pode ser considerada boa, sendo que algumas arestas ainda podem ser limadas para uma melhor prática pedagógica que promova aprendizagens mais significativas para os alunos.

CONCLUSÃO

Para concluir o presente relatório, é inevitável, fazendo uma análise a todo o caminho percorrido pela formanda durante este mestrado, fazer uma comparação entre o estágio em EPE e o estágio em 1º CEB, bem como entre as instituições que autorizaram os referidos estágios. Se uma das instituições funciona em regime particular, tem uma grande componente religiosa católica e não tem qualquer tipo de carências ao nível de recursos quer humanos, quer materiais, a outra instituição é uma instituição pública que funciona ao abrigo do Estado Português, inclui crianças pertencentes a famílias com diversas religiões e culturas, nela se fazem notar muitas carências a nível de recursos materiais e os edifícios carecem de obras urgentes, contudo em termos de recursos humanos dificilmente poderia estar mais bem servida do que está. Outra diferença diz respeito a uma das instituições seguir um modelo educativo rigorosa e meteticulosamente e a outra não ter instituído qualquer modelo educativo, deixando a escolha de como leccionar a cargo dos docentes.

Em relação aos dois grupos com os quais os estágios em ambas as valências foram desenvolvidos, para além das diferenças inerentes aos estádios de desenvolvimento, pôde ainda verificar-se outras diferenças. Se um dos grupos era composto por crianças do mesmo grupo de idades, o que facilitava a planificação de intervenções tendo em conta o estágio de desenvolvimento, o outro grupo contava com crianças com uma disparidade significativa em termos de faixa etária e com diversos níveis de desenvolvimento. Existiam também diferenças em relação à assiduidade das crianças, pois enquanto um dos grupos era, de uma forma geral assíduo e pontual, o outro grupo apresentava um elevado número de crianças absentistas e com falhas relativamente à pontualidade.

Também a estagiária teve uma postura diferente em relação às diferentes realidades para que houvesse uma maior adequabilidade e, conseqüentemente a sua prática apresentou diferenças. Se no estágio realizado em EPE foram poucas as intervenções na área da Matemática e mais na área do Conhecimento do Mundo, o estágio em 1º CEB proporcionou mais momentos direccionados para a área da Matemática e menos para a área de Estudo do Meio. Em ambos os casos, as áreas da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (em EPE) e de Língua Portuguesa (em 1º CEB) tiveram um grande número de abordagens.

Estagiar em duas instituições com tão diferentes características e com grupos tão diferentes permitiu à formanda alargar os seus horizontes para as diferentes realidades com que se poderá confrontar na sua futura vida profissional. Também o facto de ter estagiado em duas valências distintas (EPE e Ensino do 1º CEB), com diferentes realidades pedagógicas proporcionou à estagiária diferentes perspectivas e experiências, estabelecer uma ligação entre estas duas valências, articular conteúdos e competências e, contrariamente a docentes que só tiveram a oportunidade de conhecer uma das realidades, reconhecer a importância e o papel de cada uma das valências.

Foi ainda um privilégio para a discente estagiar em realidades sobre as quais não tinha qualquer experiência, no primeiro caso devido à faixa etária das crianças do grupo e no segundo caso por ser uma turma de PCA. Todas as dificuldades de adaptação, tanto por parte das crianças como por parte da estagiária trouxeram vantagens em termos de preparação para a futura vida profissional da formanda.

Tanto a profissão de educadora como a profissão de professora são muito desafiantes e exigentes e, tal como defendem o DEB (1997) e o DEB (2004) requerem práticas semelhantes como o registo e reflexão sobre as suas práticas por parte da educadora/professora e a permanente avaliação de si própria, das aprendizagens das crianças e de todo o contexto educativo. Tal como defende Nóvoa (2009, p.30) “São estas rotinas que fazem avançar a profissão.”

Os estágios em ambas as valências, EPE e 1º CEB, proporcionaram à formanda um contacto com ambas as realidades educativas, pesquisar e aprofundar temas que lhe possibilitaram uma melhoria quanto à sua prática pedagógica. Esta formação inicial foi também importante para a formanda construir e desenvolver a sua identidade profissional e reconhecer que estará sempre em construção e permanente aprendizagem tanto teórica como prática. Foi ainda essencial para o aumento da auto-confiança da formanda, tão importante para exercer qualquer uma das profissões referidas (educadora ou professora).

SUPORTE DOCUMENTAL

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2009); *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*; Lisboa: Edições pedagogo (2ª edição).
- Becker, F (s.d.); *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*; Porto Alegre.
- Brant, J. Jerusalinsky, A. e Zannon, C. (2000); *Área da saúde da Criança*; Lisboa: Ministério da Saúde.
- Carvajal, A. & Rabanal, L. (1997); *Enciclopédia da Educação Infantil - Vol. IV- Desenvolvimento lógico e representação matemática*; Lisboa: Nova Presença.
- DEB (1997); *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*; Lisboa: Editorial do Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- DEB (1998); *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*; Lisboa: Editorial do Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica
- DEB (2004); *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º* ; Lisboa: Editorial do Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica.
- Diniz, M. (1994); *As fadas não foram à escola*; Porto: ASA Editores.
- Duarte, V. (2012); *Reescrita Textual*; São Paulo.
- Estrela, A. (1994); *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*; Porto: Porto Editora.
- Fonseca, V. (1977); *Desenvolvimento Humano - Da Filogénese à Ontogénese da Motricidade*; Porto Alegre: Editorial Notícias.
- Leite, C. (2000); *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O que têm de comum? O que os distingue?*
- Leite, C., Gomes, L., Fernandes P. (2001); *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, gerir e avaliar*; Porto: ASA Editores.
- Nóvoa, A. (2009); *Professores – Imagens do futuro presente*; Lisboa: Educa.
- Papalia, D., Olds, S. e Feldman, R. (2001); *O Mundo da Criança*; Lisboa, MacGraw-Hill.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984); *A imagem mental na criança*; Porto: Livraria Civilização.

- Ponte, J. & Serrazina, M.L. (2000); *Didáctica da matemática no 1º ciclo*; Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. & Serrazina, M. et al (2007); *Programa de Matemática do Ensino Básico*; Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Portugal, G.(2009); *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*; Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro – Departamento das Ciências da Educação
- Rigolet, S. (2006); *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*; Porto: Porto Editora.
- Sá, C. (s.d.); *Uma viagem ao mundo da leitura ou a compreensão das diferentes finalidades da leitura no 1º Ano do Ensino Básico*; Lisboa: Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2000); *Manual de Investigação em Educação*; Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1998); *Interação entre aprendizado e desenvolvimento*. in: *A Formação Social da Mente*; São Paulo, Martins Fontes.

LEGISLAÇÃO

- Avaliação na Educação Pré-Escolar – Circular nº 4/2011 de 11 de Abril
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro
- Metas de aprendizagem (2011). Estabelecimento de um quadro de Níveis de Referência para o Currículo Nacional.
- Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.
- Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.
- Regime jurídico de Habilitação Profissional para a docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Básico e Secundário - DL nº43/2007 de 22 de Fevereiro.
- Regulamentação para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos - Despacho Normativo nº1/2006, de 6 de Janeiro

INFORMAÇÃO ELETRÓNICA

- Página do Colégio Planalto: <http://www.colegioplanalto.pt/Colegio/Pages/apresentacao.aspx> (Acedida em Janeiro de 2012)
- Página dos Colégios Fomento: <http://www.colegiosfomento.pt/Pages/Apresentacao.aspx> (Acedida em Janeiro de 2012)
- Página do Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos: <http://www.eb23-qta-marrocos.rcts.pt/> (Acedida em Fevereiro de 2013)
- Infopédia – Enciclopédia e Dicionários Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/> (Acedido em Fevereiro de 2013)
- *Blog* da Escola Parque Silva Porto: <http://escolaparquesilvaporto.blogspot.pt/> (Acedido em Fevereiro de 2013)

ANEXOS