

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Relatório Final

Em Busca do Planeta Educação

2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB

Relatório Final

Em Busca do Planeta Educação

Teresa Margarida Rosa Barata

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

Maio de 2012

Agradecimentos

Deixo aqui expressos os meus sinceros agradecimentos a pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste relatório.

Às crianças e alunos(as) que, através dos estágios pedagógicos, me permitiram crescer e desenvolver profissionalmente e como pessoa, assim como, às educadoras e professoras cooperantes.

À Prof. Doutora Ana Coelho e ao Mestre Philippe Loff pela orientação prestada nos estágios e, principalmente, no desenvolvimento deste relatório, através da transmissão das suas experiências e profissionalismo.

Às minhas colegas de turma pela troca de ideias e de opiniões.

Aos meus amigos pela amizade e motivação presenteadas, principalmente, à Diana Carvalho e ao Carlos Varandas pela ajuda na tomada de algumas decisões.

A toda a minha família por me ter permitido viver esta experiência e concluir os meus estudos, particularmente, aos meus pais por todos os esforços que fizeram por mim.

Ao David Coelho pelo apoio incondicional mostrado ao longo de toda esta etapa.

Título da Tese de Mestrado: Relatório Final – Em Busca do Planeta Educação

Resumo: Este relatório pretende dar a conhecer a experiência obtida e aprendizagens realizadas através da prática pedagógica, tal como, os locais que frequentei e os grupos com os quais trabalhei. Os estágios foram realizados num Jardim de Infância e numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pertencentes ao mesmo Centro Educativo.

É apresentada a forma como cada uma das áreas, referidas anteriormente, funciona e o seu desenvolvimento ao longo dos últimos anos, tal como são explicados alguns dos conceitos mais utilizados.

Para a elaboração deste relatório, recorri à análise documental e, principalmente, aos dados da observação, os quais serviram de base para todo o seu desenvolvimento, permitindo, deste modo, apresentar informações fidedignas e permitir o confronto entre várias teorias, diversos teóricos e a realidade por mim vivida.

O relatório divide-se em três partes, sendo que a primeira se refere à educação pré-escolar, a terceira ao ensino do 1.º CEB e a segunda à articulação curricular existente entre as duas áreas mencionadas. No final da primeira e da terceira parte, são descritas experiências adquiridas ao longo dos estágios.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º CEB, Observação, Ação, Reflexão.

Abstract: This report has the goal to let one know the experience obtained and the learning achieved through the pedagogic practice, as well as the places that were attended and the groups in which I've worked with. The internships were realized in a kindergarten and in a first grade school. (CEB), both belonged to the same Educational Centre.

It is presented the way of how each of the areas, referred before, work and also it's development throughout the latest years, like some of them are explained by their common used concepts.

To make this report, I've used for my basis a documental analysis in which allowed me to see its development, giving me reliable information and enabling the confrontation between several theories, theorists and the reality that I've also lived.

The report is divided by itself in three ways, being the first one referred to preschool education, the third to the 1.º grade of CEB and the second one to the curriculum articulation that existed between the two areas mentioned above. At the end of the first and third parts, there are experiences described that were acquired throughout the internships.

Keywords: Preschool Education, Teaching of the 1.º grade of CEB, Observation, Action, Reflection.

Índice

	Pág.
INTRODUÇÃO	1
 PARTE I	
SÍTIO DOS GNOMOS	5
 CAPÍTULO 1	
O INÍCIO	6
 CAPÍTULO 2	
O ROTEIRO	11
2.1. Como está organizado?	12
2.1.1. Meio Institucional	12
2.1.2. Grupo	15
2.1.3. Prática da Educadora	18
2.1.4. Espaço	23
2.1.5. Tempo	25
2.1.6. Relação com os Pais e outros Parceiros Educativos.....	28
2.2. Qual o melhor caminho?	28
2.2.1. Observação	29
2.2.2. Planificação	30
2.2.3. Avaliação	33
2.2.3.1. Sistema de Acompanhamento de Crianças	36
2.2.3.1.1. Abordagem dirigida ao grupo em geral (Ficha 1G) – Avaliação	40

2.2.3.1.2. Abordagem dirigida ao contexto educativo em geral (Ficha 2G) – Análise e Reflexão	41
2.2.3.1.3. Abordagem dirigida ao contexto educativo em geral (Ficha 3G) – Definição de objetivos e iniciativas	42
CAPÍTULO 3	
TORNANDO-ME HÓSPEDE	43
3.1. 1. ^a Fase: Observando o Contexto Educativo	43
3.2. 2. ^a Fase: Atuando Progressivamente	44
3.3. 3. ^a Fase: Desenvolvendo Práticas Pedagógicas	51
CAPÍTULO 4	
MEDITAÇÃO SOBRE A PASSAGEM PELO SÍTIO DOS GNOMOS	52
PARTE II	
A GRANDE VIAGEM	55
CAPÍTULO 5	
ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	56
PARTE III	
TERRITÓRIO ESCOLA	61
CAPÍTULO 6	
O PRINCÍPIO	62
CAPÍTULO 7	
O ITINERÁRIO	68
7.1. Como é constituído?	70

7.1.1. Agrupamento	70
7.1.2. Escola	73
7.1.3. Turma	75
7.2. Percorrer o Trilho	77
7.2.1. Fundamentação das minhas práticas	82
 CAPÍTULO 8	
O ALOJAMENTO	85
8.1. No início	85
8.2. A meio	87
8.3. No fim	91
 CAPÍTULO 9	
REFLEXÃO ACERCA DA PASSAGEM PELO TERRITÓRIO	
ESCOLA	95
9.1. Como vou agora “fazer aprender”?	96
9.2. O que se evidenciou ao longo do estágio?	98
9.3. Como vou superar as minhas dificuldades?	99
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 101
 BIBLIOGRAFIA	 105
 ANEXOS	 112

Índice de Abreviaturas

CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PRODEP – Programa para o Desenvolvimento Educativo em Portugal

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

SAC – Sistema de Avaliação de Crianças

DPS – Desenvolvimento Pessoal e Social

CAF – Componente de Apoio à Família

PEI – Projeto Educativo de Instituição

ME – Ministério da Educação

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

JI – Jardim de Infância

Índice de Quadros

	Pág.
Quadro 1 – Rotina Diária do Jardim de Infância	27
Quadro 2 – Tabela de Planificação para o Jardim de Infância	32
Quadro 3 – Horário da Turma do 1.º B	76
Quadro 4 – Organização da Planificação do 1.º CEB	79

Índice de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1 – Constituição do Grupo de Crianças	16
Gráfico 2 – Constituição do 1.º B	75

Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1 – Conceitos-chave em Educação Experiencial (Portugal e Laevers, 2010, p.15)	37
Figura 2 – Fotografia do trabalho realizado pelo grupo de crianças, em conjunto com as estagiárias e a educadora	45
Figura 3 – Fotografia dos copos no início da atividade <i>Germinação</i>	47
Figura 4 – Fotografia de uma das atividades realizadas pela educadora que não pertencia à instituição	48
Figura 5 – Fotografia de uma das ilustrações dos Direitos das Crianças	50

Figura 6 – Fotografia do jogo <i>Pesca à Linha</i>	51
Figura 7 – Fotografia do jogo de tabuleiro <i>A Água</i>	51
Figura 8 – Fotografia da atividade <i>Roda dos Alimentos</i>	86
Figura 9 – Fotografia do trabalho realizado pelos(as) alunos(as) alusivo ao Dia das Bruxas	87
Figura 10 – Fotografia(1) das personagens da história “Os Três Ursinho e a Caracolinhos de Ouro”	88
Figura 11 – Fotografia(2) das personagens da história “Os Três Ursinho e a Caracolinhos de Ouro”	88
Figura 12 – Fotografia da exposição das personagens da história “A Que Sabe a Lua?”	89
Figura 13 – Fotografia do Diagrama de <i>Venn</i> e do Diagrama de <i>Carroll</i>	92
Figura 14 – Fotografia a meio da apresentação do morfema “r”	92
Figura 15 – Fotografia no fim da apresentação do morfema “r”	93
Figura 16 – Fotografia do trabalho de um(a) dos(as) alunos(as)	94

INTRODUÇÃO

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio diretivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais.

7.º Princípio da Declaração dos Direitos da Criança,
Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral
1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959

O Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, “aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários”, organizando vários domínios de habilitação para a docência, sendo um deles “educador de infância e professor do ensino básico: 1.º ciclo”, o que levou a criação do mestrado que frequentei, organizado por unidades curriculares, em que a avaliação final engloba a classificação destas, o desempenho ao longo dos estágios proporcionados, o Relatório Final e a sua defesa pública. O Relatório final “deve ser elaborado individualmente por cada estudante e refletir o percurso formativo, bem como a atitude crítica e reflexiva em relação a esse percurso” (Artigo 12.º, Regulamento dos Mestrados em Educação Pré-Escolar, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e em Ensino dos 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico), deste modo, este relatório pretende dar a conhecer a experiência obtida e as aprendizagens realizadas através da prática pedagógica, tal como, os locais que frequentei e os grupos com os quais trabalhei. Os estágios foram realizados num Jardim de Infância e numa Escola do 1.º CEB, pertencentes ao mesmo Centro Educativo.

O relatório divide-se em três partes, sendo que a primeira se refere à educação pré-escolar, a terceira ao ensino do 1.º CEB e a segunda à articulação curricular existente entre as duas áreas mencionadas.

Em relação à primeira parte, esta está dividida em vários capítulos onde se descreve a instituição, dando a conhecer algumas das suas particularidades, o currículo praticado, quer na instituição quer pela educadora, e onde se reflete e faz a descrição do grupo com o qual trabalhei e, ainda, da prática da educadora. Seguidamente, é apresentado um capítulo referente à avaliação na educação pré-escolar e, mais especificamente, ao Sistema de Acompanhamento de Crianças, sistema este utilizado durante o estágio. Para finalizar esta primeira parte, é feita uma reflexão acerca do modo como as planificações foram elaboradas, como foram postas em prática e de que modo foram aceites pelas crianças e pela educadora, seguindo-se uma reflexão geral.

A segunda parte expõe a importância da articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, tendo como indutor principal parte de um artigo escrito por Teresa Vasconcelos (2007, p. 54).

A terceira parte centra-se no ensino do primeiro CEB, iniciando-se com o enquadramento teórico desta área. No capítulo seguinte, é apresentado o modo como um agrupamento, uma escola e uma turma se organizam e, posteriormente, procura-se apresentar as experiências vivenciadas ao longo do estágio no 1.º CEB, onde são descritas algumas atividades desenvolvidas. No fim da terceira parte, expõe-se uma reflexão que confronta o estágio vivenciado com decisões futuras.

Finalmente, são apresentadas considerações finais acerca dos estágios vivenciados e da elaboração deste relatório.

PARTE I

SÍTIO DOS GNOMOS

CAPÍTULO 1

O INÍCIO

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997

Para compreendermos melhor as atuais características e as questões que afetam a educação de infância, devemos conhecer o estudo da sua história.

São várias as expressões ligadas ao conceito de educação, sendo sempre relacionadas com a criança e a infância. Para Bernard Charlot (s/d) (citado por Maria João Cardona, 1977, p. 19), “A imagem de criança é sempre a imagem elaborada por um adulto e uma sociedade que se projetam na criança, uma criança que procura identificar-se com o modelo criado por esta projeção”. As decisões tomadas acerca deste assunto dependem sempre do produto ideológico que resulta da ideia sobre a infância.

Maria João Cardona (1997, p. 21) afirma que, até aos anos setenta, a educação centrada na criança referia-se essencialmente às suas características psicológicas. A partir desta data, começa a referir-se também às suas características sociológicas, ou seja, a valorizar as características socioculturais da comunidade envolvente à criança.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/89) indica que “a educação pré-escolar se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico”. Foram várias as tentativas,

depois de 1974, para se definir uma política socioeducativa que integrasse igualmente as crianças com menos de três anos. A missão de acolher crianças com menos de três anos cabe atualmente a Instituições Públicas (Estado e Autarquias) e a Instituições Privadas (Instituições Particulares de Solidariedade Social, Estabelecimentos com fins lucrativos, Empresas e Cooperativas/Associações).

São diversas as modalidades de ofertas educativas. Para crianças dos três meses aos três anos de idade, consideram-se oferta não formal a família, os amigos, os vizinhos, as empregadas domésticas, as amas não licenciadas e as *baby-sitters*. Como modalidades formais de ofertas, para as idades indicadas anteriormente, são indicadas as amas – “pessoas que, por conta própria e mediante retribuição, cuida de uma ou mais crianças (até o máximo de quatro)”;

a creche – “resposta social de âmbito sócio-educativo, ... durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais”; a mini-creche – “organização pequena e de ambiente semelhante ao familiar (5 a 6 crianças)”;

e a creche familiar – “conjunto de amas, ..., enquadradas técnica e financeiramente pelos Centros Regionais de Segurança Social” (ME, 2000, p. 43).

Para as crianças com idades entre os três e os seis anos, são referenciados o Jardim de Infância – “presta serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe atividades educativas”; as Atividades de Animação Socioeducativa – “dinamizam atividades destinadas a crianças de educação pré-escolar que suplementam o horário laboral dos pais”; a Animação Infantil e Comunitária – “destina-se a crianças com cinco anos ... que vive em zonas urbanas periféricas, populosas e carenciadas”; e a Educação Infantil itinerante – “... onde, pelo número insuficiente de crianças, menos de quinze, não é possível a criação de um Jardim de Infância” (*id.*, *ibid.*).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) desenvolveu um estudo temático com crianças desde o seu nascimento até aos seis anos de idade, em 12 países, incluindo Portugal. Este estudo tinha como objetivo “permitir a comparação das informações recolhidas em cada país, no

sentido de se melhorarem as políticas de todos os países membros de OCDE, no âmbito dos serviços de cuidados e educação para a infância” (ME, 2000, p. 155), tendo incidido o estudo em crianças desde o seu nascimento até aos seis anos de idade.

Neste relatório foram abordados um conjunto de questões, sobre as quais é importante refletir e agir. Uma das quais salienta que “o apoio a prestar a crianças com menos de três anos de idade não constitui prioridade em virtude dos valores culturais fortemente enraizados que impedem o seu crescimento. A relativa falta de apoio por parte do Estado às crianças nesta faixa etária e, em contradição, a expectativa de que as mulheres exerçam trabalho fora de casa, embora continuem a ser totalmente responsáveis pela criação dos filhos e pelo trabalho doméstico, fazem crer que há importantes problemas por resolver em Portugal em matéria de igualdade entre os sexos” (*id., ibid.*, p. 232).

Depois de conhecidos os dados do relatório da OCDE, a taxa de cobertura do atendimento às crianças, com menos de três anos de idade, aumentou. O governo procurou investir na expansão de serviços destinados a crianças desde o seu nascimento até aos três anos de idade.

Recentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou o projeto de Recomendações elaborado pela Conselheira Teresa Vasconcelos, dando origem à Recomendação n.º 3/2011, que se debruça sobre a Educação desde o nascimento até aos três anos. Este documento enumera assim um conjunto de recomendações, tais como “Conceber a educação dos zero aos três anos como um direito e não apenas como uma necessidade social; Assumir que a responsabilização primeira pertence às famílias; Reconfigurar o papel do Estado; Atribuir um novo papel às Autarquias e à Sociedade Civil; Diversificar tipos de serviços; Investir na qualidade dos serviços e elaborar linhas pedagógicas; Elevar o nível de qualificação dos profissionais e das condições de trabalho; Apostar na formação inicial e continuada dos profissionais; Intervir para prevenir; Fomentar o desenvolvimento da investigação; Alargar o «Direito à palavra» aos mais pequenos” (2011).

Deste modo, o governo irá examinar a oferta existente para as crianças com menos de três anos de idade e, paralelamente, o papel do Ministério da Educação no acompanhamento da qualidade da educação e dos cuidados prestados.

Relativamente à Educação Pré-Escolar, esta sofreu uma grande expansão nos anos 90. Segundo o Programa para o Desenvolvimento Educativo em Portugal (PRODEP), em 1988, as taxas de cobertura da educação pré-escolar eram de 36%, enquanto que nos países do Norte da Europa, essas taxas abrangiam entre os 60 e os 80% das crianças (Vasconcelos, 2000). João Formosinho, convidado pelo Conselho Nacional de Educação, deu o seu parecer acerca da situação da Educação de Infância em Portugal. Este parecer indicou vários fatores negativos, tais como “a fragmentação dos serviços por vários ministérios e a falta de coordenação entre eles; a inexistência de uma transição eficaz para o primeiro ciclo do ensino básico; a predominância de funções assistenciais sobre as educativas; as diferenças de salários e condições de trabalho entre os educadores de infância” (Formosinho, 1994; citado por Vasconcelos, 2000). A opinião de João Formosinho foi bem aceite pela opinião pública, trazendo, deste modo, a situação da educação pré-escolar para debate público, tornando-se assim um motivo de interesse a nível nacional.

Em 1995, depois da mudança de governo, João Formosinho e Teresa Vasconcelos elaboraram um Relatório Estratégico para o Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar em Portugal (1996), que deu origem ao Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar em Portugal (Ministério da Educação, 1996). Este plano “visa apoiar as famílias na tarefa da educação da criança, proporcionando-lhe oportunidades de autonomia e socialização, tendo em vista a sua integração equilibrada na vida em sociedade e preparando-a para uma escolaridade bem sucedida, nomeadamente através da compreensão da escola como local de aprendizagens múltiplas.” (Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho). Consequentemente, foi apresentado à Assembleia da República a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). A atual lei define “A educação pré-escolar como a primeira etapa da

educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autônomo, livre e solidário.” (Artigo 2.º - Princípio Geral, Capítulo II, Lei n.º5/97) e enumera um conjunto de objetivos para a educação de infância (Artigo 10.º, Capítulo IV), tendo em conta o desenvolvimento sócio-emocional das crianças, não descurando, igualmente, o seu desenvolvimento intelectual:

- a) “Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;
- h) Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade.”

CAPÍTULO 2

O ROTEIRO

No que diz respeito ao conceito de currículo, entende-se que existem várias visões. Isabel Carvalho (1996, p.65) salienta duas visões: a visão restrita, onde o currículo é visto como “um meio para atingir os resultados da instrução” (*id.*, *ibid.*), e a visão alargada, onde o currículo é tido como “um profundo guia da atuação do professor” (*id.*, *ibid.*). Neste sentido, considero que o currículo para além de servir como um guia deverá também ser flexível, ou seja, suscetível de modificações ao longo do seu desenvolvimento.

Para criar e desenvolver um currículo de qualidade, o(a) educador(a) deverá ter em conta o contexto social e institucional no qual ele se desenvolve, bem como, deverá, de igual modo, estar informado(a) acerca do desenvolvimento e da cultura infantil na qual a criança cresce, pois, quando entram nas instituições educativas, as crianças já têm conhecimentos e capacidades os quais foram adquiridos através do brincar, do observar dos adultos e de outras crianças, ou seja, através da vivência das experiências do dia a dia. Assim, a variedade das escolhas materiais e experimentais influenciará de algum modo a motivação das crianças, devendo o currículo ter em conta as suas capacidades, o seu ritmo de aprendizagem e os seus interesses.

Para Teresa Vasconcelos (2007, p. 15) “a importância de objetivos claros, planeamento cuidadoso, integração curricular e a centralidade de jogos e interações tem de ser tidas em consideração, lado a lado com o papel desempenhado pelos adultos, uma parceria forte com os pais, continuidade e progressão, observação, avaliação e registo, e o ciclo de revisão”.

A circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 indica algumas sugestões para a organização curricular que “pretendem constituir-se como um instrumento destinado a apoiar o educador no desenvolvimento do currículo e por conseguinte na operacionalização das Orientações Curriculares” (2007). O(a) educador(a)

deverá elaborar o Projeto Curricular de Grupo, do qual poderão fazer parte o Diagnóstico, as Fundamentações das opções educativas, a Metodologia, a Organização do ambiente educativo, as Intenções de trabalho, a Previsão de procedimentos de avaliação, a Relação com a família e outros parceiros educativos, a Comunicação dos resultados e divulgação de informação produzida e a Planificação das Atividades, entre outros. Em consequência, é essencial que o(a) educador(a) avalie as várias etapas no decorrer do desenvolvimento do projeto, de modo a tornar esta avaliação num suporte para o planeamento da ação, realizando assim um Relatório de Avaliação.

2.1. Como está organizado?

O ambiente educativo, ou seja, “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Este ambiente deverá ainda proporcionar ocasiões de formação dos adultos que trabalham nesse contexto” (Ministério da Educação, 1997, p. 31). A organização do ambiente educativo refere-se às circunstâncias de interação entre os intervenientes e à organização do espaço, do tempo, do grupo e do meio institucional, constituindo esta organização a base da prática do(a) educador(a).

2.1.1. Meio Institucional

O Jardim de Infância (JI), onde realizei a prática educativa, foi inaugurado em setembro de 2008 e integra um Agrupamento de Escolas. Este jardim pertence ao Município de Coimbra e, como tal, à Rede Pública do Ministério da Educação. Não tem caráter religioso e está preparado para a frequência de setenta e cinco crianças.

Na mesma área geográfica deste jardim, situa-se a Escola Básica pertencente ao mesmo agrupamento, o Hospital da Universidade de Coimbra, o Hospital Pediátrico, a Maternidade Bissaya Barreto, Instituto Português da Juventude, Biblioteca Municipal, e outros serviços.

As instalações do estabelecimento estavam de acordo com o Decreto-Lei n.º 267/97, de 25 de agosto. O único espaço que se encontrava menos adequado era o espaço exterior. Para além de nos canteiros, na maior parte do tempo, as ervas não estarem minimamente cortadas, a estrutura dos baloiços não apresentava segurança, ou seja, apresentava lascas em alguns pontos, o que poderia magoar as crianças e, por essas razões, estas eram impedidas de lá brincar.

Em relação ao horário, esta instituição oferece atendimento aos pais/encarregados de educação nas primeiras segundas-feiras de cada mês, das 15h30min. às 16h30min.. Abre às 7h45min. e encerra às 18h30min.. O horário das educadoras de infância é das 9h00min. às 12h00min. e das 13h30min. às 15h30min.. Antes e depois do horário das educadoras, as auxiliares de ação educativa e as auxiliares da Componente de Apoio à Família (CAF) responsabilizavam-se pelas crianças, sendo igualmente a refeição da sua responsabilidade. Destaco que o horário de atendimento aos pais/encarregados de educação não é totalmente adequado, pois, estes, na sua maioria, trabalham e o horário de atendimento que a instituição oferece coincide com o horário laboral. Deste modo, o horário de atendimento deveria estender-se ao horário pós-laboral, para assim permitir a todos os pais/encarregados de educação serem atendidos pelas educadoras.

A Componente de Apoio à Família, nesta instituição, assegurava o serviço e o acompanhamento dos almoços, o prolongamento de horários, antes e depois do período em que as crianças estavam com a educadora e também o acompanhamento das crianças nas interrupções letivas.

Em relação à equipa educativa, fazem dela parte uma educadora coordenadora, três educadoras, uma assistente técnica e quatro assistentes

operacionais. Estas trabalhavam em equipa, reunindo regularmente. Eram igualmente concretizadas reuniões com outros profissionais de educação do Agrupamento.

É importante a adequação das instalações e a relação entre o número de educadores(as) e o número de crianças, pois “... são dois aspetos universalmente aceites como decisivos na qualidade educativa” (ME, 1998, p.63). A relação entre o número de educadoras e o número de crianças, no local onde estagiei, era de quatro para setenta e cinco, ou seja, uma educadora para, aproximadamente, dezoito crianças.

Como atividades extracurriculares, existia um protocolo com a Câmara Municipal de Coimbra, sendo que algumas das crianças praticavam Natação.

A instituição não tinha um Projeto Educativo de Instituição (PEI), mas, um Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), sendo este um projeto para quatro anos, coerente e bastante perceptível. Estava bem estruturado, indicando-nos a análise do contexto, os objetivos a alcançar, as prioridades da ação, o caminho a percorrer e como deverá ser feita a avaliação. A análise do contexto descrevia os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e os constrangimentos. Definia como objetivos “promover a cidadania responsável, a solidariedades e o respeito, potenciando as capacidades de cada um; fomentar o sucesso escolar e profissional de todos; otimizar a reflexão, partilha e corresponsabilização numa perspetiva pluralista; incentivar o rigor, exigência e valorização do trabalho realizado; estimular a criação de valores da diferença, da tolerância, da solidariedade e entreajuda”. As prioridades da ação eram “Organizar para o Sucesso, Formar para a Cidadania e Envolver e corresponsabilizar”. A avaliação deve ser quantitativa, ou seja, baseada na análise de dados estatísticos (alguns dos quais são as “Fichas de avaliação, os resultados escolares por ciclo e anos de escolaridade e a evolução do sucesso escolar por disciplina”); e qualitativa, tendo em conta a eficácia das estratégias adotadas para a obtenção dos objetivos.

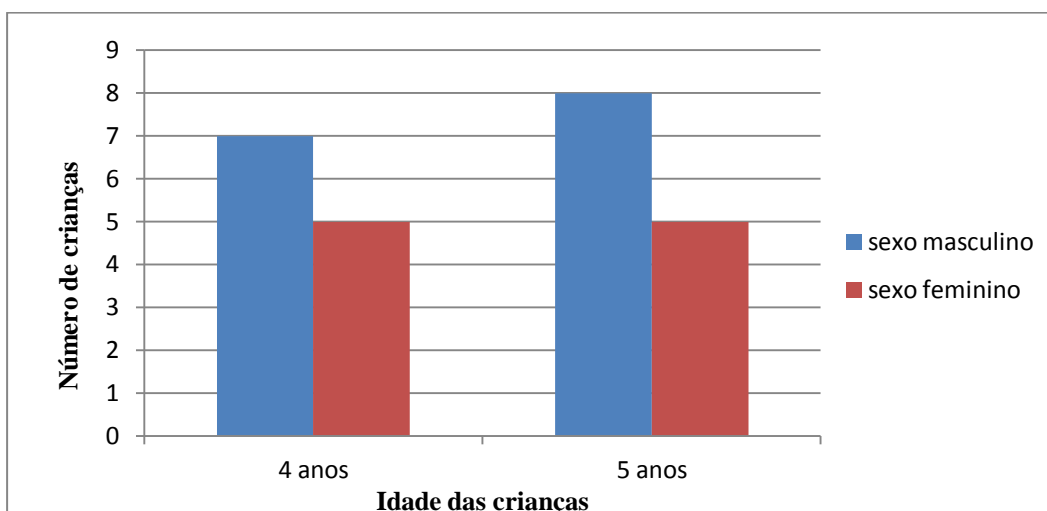
Segundo o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, “a reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional”, isto é, o

Ministério da Educação transferiu a gestão, antes centralizada, para planos regionais e locais, dando mais poder às escolas. O Ministério pretendia alterar o perfil das escolas em relação à cultura, à pedagogia, à administração e ao financiamento. Entre estes fatores de mudança, o que teria maior importância seria o aumento da autonomia. Desta forma, “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação e características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere” (*id.*). Assim, as escolas ficam responsáveis pela gestão dos currículos, ou seja, é competência da escola orientar e acompanhar os alunos, gerir os espaços e os tempos de atividades educativas, gerir e formar o pessoal docente e não docente, gerir os apoios educativos, as instalações e equipamentos e, igualmente, proceder à gerência da administração e do financiamento. O ME define projeto educativo como uma “formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares” (*id.*).

2.1.2. Grupo

O grupo da sala dois, sala onde desenvolvi a minha prática educativa, era constituído por um total de vinte e cinco crianças, todas elas de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos (tendo já algumas completado cinco e seis anos, respetivamente). Vinte e duas crianças já frequentavam o Jardim de Infância no ano letivo anterior, em diferentes salas, três crianças estavam a frequentar este jardim pela primeira vez, tendo vindo de outros jardins.

Gráfico 1 – Constituição do Grupo de Crianças



Duas das crianças do grupo dos quatro anos eram gémeas. Este aspeto suscitou-me curiosidade, por isso, pesquisei e encontrei o artigo *Relacionamento entre irmãos gémeos* (Ferraz, 2008). É muito comum chamar estas crianças de “gémeas” e igualmente vê-las vestidas de igual, mas, tal como a autora do artigo refere, esta situação não é correta, pois “prejudica a personalidade de cada um”, o que impede que cada criança tenha a sua própria personalidade. Também referiu que os brinquedos e os objetos de cada criança devem ter o seu respetivo nome ou devem ser guardados em diferentes locais, de modo a que cada criança saiba o que é seu. A partir do momento que li esta informação tentei evitar ao máximo tratar as crianças por “gémeas”. Apesar de muitos dos irmãos gémeos andarem vestidos de igual forma, estes irmãos não andavam. A maior parte da roupa era diferente, nem que fosse apenas na cor. Por estas crianças serem bastante idênticas e por eu tentar evitar tratá-las por “gémeos”, era através da cor das sapatilhas que as tentava distinguir e tratar cada uma delas pelo seu nome próprio.

Em termos de preferências, o grupo manifestava muito interesse e prazer nas atividades livres: casinha, desenho, recorte e colagem, jogos de construção e nas atividades no exterior: correr e brincar no recreio com os materiais existentes – bolas, baloiços, estrutura onde se insere o escorrega. Pude constatar que o jogo

que as crianças mais gostam é o *Jogo dos Pares*, existindo vários na sala, o que possibilitou haver vários grupos de crianças a jogarem ao mesmo tempo. Durante as horas de conto, as crianças estavam muito atentas, seja qual fosse o tipo de suporte.

As crianças encontravam-se em diferentes níveis de desenvolvimento. Por vezes, era feito um trabalho mais individualizado com algumas delas e, igualmente, eram realizados trabalhos em pares ou em pequenos grupos, pois, “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME, 1997, p. 35).

O tempo de pequenos grupos apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporcionar aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças consideradas individualmente.

Hohmann e Weikart, 2005, p. 375

Eram, igualmente, proporcionados momentos de cooperação, em que a educadora pedia a algumas crianças para ajudarem um colega a terminar uma determinada tarefa.

No início do ano letivo, em grande grupo, foram elaboradas as regras da sala, foi dada a oportunidade às crianças de participarem na elaboração das mesmas, pois é desta forma que as regras “adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração” (ME, 1997, p. 36).

2.1.3. Prática da Educadora

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.

Augusto Cury, 2011, p.17

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar, como indica a Lei de Bases do Sistema Educativo, é da responsabilidade do(a) educador(a) de infância, sendo que este(a) também desempenham funções em instituições sociais que acolhem crianças com idade inferior aos três anos. Segundo o Decreto-Lei referido, o(a) educador(a) cria e desenvolve o currículo, ou seja, “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”, e faz a integração do currículo, isto é, “mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.”

A educadora cooperante elaborou o Projeto Curricular de Grupo (PCG), documento orientador das suas práticas, contextualizado, abrangente e aberto, intitulado por *Com histórias e à volta delas vamos crescer*, específico para o grupo, tendo como pontos principais o Diagnóstico, a Fundamentação das Opções Educativas/Curriculares, a Metodologia e as Propostas de Trabalho/Plano Anual de Atividades. No índice deste projeto ainda faziam parte outros pontos, como Atividades/Relação com outros Parceiros Educativos e Relatório de avaliação, pontos estas que ainda não estavam desenvolvidos.

Tendo em conta a informação contida na circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, este Projeto Curricular de Grupo seguiu as suas

sugestões, embora não estivesse totalmente concluído. No entanto, considero que este projeto era inteligível, dando a conhecer o currículo que estava a ser desenvolvido.

Eram várias as metodologias de trabalho usadas pela educadora, compreendendo o trabalho individual, o trabalho cooperativo, o trabalho em grande e em pequeno grupo, a expressão e a comunicação e a observação, a manipulação e a experimentação. A metodologia usada, segundo o Projeto Curricular de Grupo, abrange aspetos de vários modelos, como o Modelo Curricular *High/Scope* e o Modelo Pedagógico *Reggio Emília*, que foram fontes de inspiração também para os recursos e instrumentos. A educadora indica, no Projeto Curricular de Grupo, que baseou o seu trabalho na Metodologia de Trabalho de Projeto iniciado por Jonh Dewey, recorrendo a uma gramática pedagógica que vai buscar os seus fundamentos à Pedagogia da Participação, defendida por Júlia Formosinho, à pedagogia Diversificada, advogada por João Formosinho, à Pedagogia da Escuta, exercida por Loris Malaguzzi, e à prática de Aprendizagem Partilhada sustentada por Vigotsky.

Acerca de Jonh Dewey, M. Pinazza (em Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T. e Pinazza, M., 2007, p. 84) afirma que “o trabalho de projetos pode ser considerado uma das mais fortes expressões da proposta de educação pela experimentação e pela investigação, defendida por Dewey”. Jonh Dewey defendia que as crianças deviam ser livres para poderem projetar, para elaborar julgamentos acerca das coisas e para poderem selecionar e ordenar meios para alcançar fins importantes. Jonh Dewey introduziu os projetos de grupo, a carpintaria, a tecelagem, a cozinha e construção de velas e, para este autor, deveria ainda haver tempo para a jardinagem, para a costura, para passeios pela natureza e visitas pela vizinhança, isto eram formas de substituir as práticas tradicionais. A pedagogia por projetos evitaria ou resolveria conflitos, contribuindo para o desenvolvimento de convivências democráticas e ainda desenvolvendo atitudes de empatia em relação ao próximo. A criança é tida como investigadora e o adulto como um recurso permanente. Desta forma, o adulto

deve agir como orientador, animador, informador, aglutinador das diversidades e como desbloqueador de conflitos que existam. Em relação a esta pedagogia, durante a minha observação, constatei que havia, algumas vezes, conversas em grupo para as crianças darem a conhecer as suas opiniões e conhecerem as dos colegas, e o mesmo em relação às dúvidas, que poderiam ser esclarecidas entre eles. Nestas situações a educadora agia como uma orientadora, dando por vezes algumas dicas às crianças e proporcionando experiências para que fossem as próprias crianças a constatar dados e a enriquecerem as suas aprendizagens.

João Formosinho, criador da Associação Criança, têm um trabalho de formação, de intervenção e de investigação, cuja finalidade é desenvolver perspectivas sócio-construtivistas, no ramo da educação de infância, que promovam a participação das crianças na sua própria aprendizagem, permitindo que elas próprias construam a sua aprendizagem. Júlia Formosinho (2009), responsável pela formação na Associação Criança, afirma que é necessário “incentivar a participação das crianças de zero aos seis anos, procurando uma pedagogia da participação, da diversidade e da inclusão”. A pedagogia defendida por estes autores diz-nos que as crianças devem ser coconstrutores da sua aprendizagem. Neste modelo participativo, o educador deve inculcar conhecimentos de todas as áreas de modo a responder aos interesses das crianças. Este modelo pedagógico também foi observado durante o estágio. A educadora proporcionava atividades de diferentes áreas de modo a suscitar os interesses das crianças e a elas próprias seguirem o seu caminho para construírem a sua aprendizagem.

Em relação a Malaguzzi, para Ana Lúcia Faria (em Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T. e Pinazza, M., 2007, p. 281) “a principal herança deixada por Malaguzzi foi tornar a criança o centro da sua pedagogia, que a reconhece como ativa, incentiva, envolvida, capaz de explorar, curiosa, aceitando o desafio de exprimir-se nas mais diferentes linguagens com as mais diferentes intensidades”. Malaguzzi defendia que a criança deve ter oportunidade de partilhar com o grupo os seus conhecimentos, a sua criatividade e a sua imaginação por meio de

múltiplas linguagens, que ao saberes das crianças não estão delimitados por assuntos escolares e que a relação criança-adulto deve ser considerada como um conjunto de interesses e envolvimento recíprocos. O(a) educador(a) tem um papel importante, devendo organizar um ambiente rico e estimulante; proporcionar oportunidades de experiência; ser visto como um apoio e uma fonte de pesquisa; refletir sobre a sua prática e ter a escuta como base do currículo emergente. O(a) educador(a) deve observar e escutar e, ainda, deve ser coaprendiz e colaborador(a). No que pude observar, esta pedagogia foi seguida. Como já referi anteriormente, havia espaço para a criança dar a sua opinião, tanto em grande grupo como também a educadora se mostrava sempre disponível em ouvi-las pessoalmente. Como também já expus, a educadora proporcionava momentos de experiências e tinha em conta, por vezes, a opinião das crianças. Também nós, estagiárias, ao planificarmos tínhamos em conta o que as crianças nos tinham dito, a sua opinião, e observávamo-las bastante para as conhecermos melhor.

Relativamente a Vigotsky, segundo Alessandra Pimentel (em Oliveira-Formosinho, J; Kishimoto, T. e Pinazza, M., 2007, p. 221) “a grande veiculação da teoria histórico-cultural no meio educativo explica-se, em parte, pelo destaque ao papel da aprendizagem no desenvolvimento, ou seja, por Vigotsky se opor à equação largamente difundida segundo a qual a aprendizagem tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento. Ao contrário, para este autor, a aprendizagem não segue o desenvolvimento, mas impulsiona-o e promove-o”. Para Vigotsky, através do jogo, a criança é capaz de agir e pensar de maneira mais complexa do que demonstra noutras atividades e definiu o lúdico e a aprendizagem formal como âmbitos de desenvolvimento. O jogo permite que as crianças reconstruam a realidade, por meio de regras que elas próprias estabeleçam e, ainda, possibilita criar, inventar e experienciar situações específicas, o que promove a curiosidade e torna as crianças protagonistas de investigações. Como já referi no capítulo anterior, as crianças gostavam muito de jogar o *Jogo dos Pares*. Elas próprias é que ditavam as regras e por vezes

inventavam novas situações. O jogo era uma situação muito comum entre as crianças, quer dentro da sala, quer no espaço exterior. Principalmente no espaço exterior, em tempo de atividades livres/de intervalo, as crianças estavam muitas vezes em situações de jogo que elas próprias inventavam, o que proporcionava, por vezes, momentos de discussão. Estas situações eram resolvidas pelas crianças e caso a educadora ou nós, estagiárias, observássemos que não tinham chegado a um resultado, ajudávamo-las a resolver a situação.

Partindo da prática por mim vivida durante o estágio, considero que o modelo curricular usado evidenciava bastantes aspetos idênticos ao Modelo *High/Scope* e à Pedagogia-em-Participação, sendo estes os modelos que comparo em relação à organização do tempo e do espaço. Quanto ao Modelo Pedagógico *Reggio Emília*, não concordo que este fosse usado, pois, existia uma rotina diária específica e, segundo o modelo *Reggio Emília* não há uma rotina diária específica, ou seja, “o tempo está organizado de forma a proporcionar às crianças oportunidades de estabelecer diferentes tipos de interação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 104).

O trabalho de projeto é uma metodologia presente no modelo *Reggio Emília* e na Pedagogia-em-Participação, metodologia esta que não se verificou durante a minha prática pedagógica. Foram realizados projetos, mas que partiam apenas da educadora ou faziam parte do Plano Anual de Atividades. Para o modelo *Reggio Emília*, o trabalho de projeto constitui “estudos em profundidades de conceitos, ideias, interesses que emergem no âmbito do grupo – as crianças e o professor” (*id.*, *ibid.*) e para a Pedagogia-em Participação, o trabalho de projeto “é um contexto que permite às crianças fazer escolhas para o desenvolver e que permite continuidade e interatividade de experiências” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 80). Considero que deveria ter sido dado mais espaço aos projetos gerados pelos interesses, dúvidas e curiosidades das crianças, pois, na maior parte das vezes, não havia espaço para as escolhas das crianças. Aqui, a educadora não atuava como um guia, ou seja, não mostrava vários caminhos às crianças dando-lhes

oportunidades de seguir um deles, apenas lhes mostrava um, barrando-lhes o caminho e atenuando as suas aprendizagens.

2.1.4. Espaço

Conforme é indicado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)(ME, 1997, p. 37), “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e a fundamentar as razões dessa organização”.

A sala de atividades divide-se em várias áreas, permitindo assim diferentes aprendizagens. A organização do espaço é a primeira forma de intervenção do(a) educador(a). Para Júlia Formosinho (2011, p. 11), na *Pedagogia-em-Participação*, dá-se muita importância à organização do(s) espaço(s) pedagógico(s): “Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. ... aberto às vivências e interesses das crianças ... organizado e flexível; ... seguro; seja lúdico e cultural.” O espaço deverá ser um lugar para aprender e deve integrar intencionalidades múltiplas, tais como “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (*id.*, *ibid.*). A organização do espaço foi feita pela educadora, sendo esta uma organização flexível e feita de acordo com as necessidades, interesses e evolução do grupo, o que não quer dizer que não fosse sofrer alterações ao longo do ano. As razões para estas opções prendem-se com as dinâmicas do grupo, com as intenções educativas e as finalidades educativas dos materiais.

A sala de atividades, onde estagiei, estava dividida da seguinte forma: área do jogo simbólico (onde havia um quarto e uma cozinha), esta área, para a *Pedagogia-em-Participação*, permite “às crianças que os objetos e as situações sejam ocasiões de elas criarem realidades porque a realidade não é só uma...” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 48); a área da expressão plástica (onde as crianças

geralmente faziam desenhos, recortes e colagens, modelagens e pintura), na Pedagogia-e Participação “as expressões, as tintas e os pincéis são indispensáveis para estas crianças. Ajudam-nas a ver, representar, criar, narrar ” (*id., ibid.*) e no modelo *High/Scope* esta área é um “lugar para explorar materiais” (Hohmann e Weikart, 2005, p. 194) e “deve incluir todo o tipo de papeis, materiais de pintura e impressão, instrumentos para desenhar a cortar e ainda materiais de moldar, modelar e colar” (*id., ibid.*); a área da biblioteca e multimédia (da qual faziam parte um computador e uma estante com diversos livros, sendo que estes últimos eram mudados ao longo do ano), esta área na Pedagogia-em-Participação “é um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o táctil e o espiritual se fundem verdadeiramente” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 34) e no modelo *High/Scope*, nesta área, “as crianças observam a leem livros, simulam a leitura com base na memória” (Hohmann e Weikart, 2005, p. 202); a área da experimentação e da matemática (estavam ao dispor das crianças diversos jogos de mesa), área das construções e garagem (este material estava guardado em diferentes recipientes coloridos) e a área da comunicação, de reunião, de planificação e de avaliação (o tapete). Cada uma destas áreas estava identificada pelas crianças, contendo um registo escrito feito pela educadora. Para esta, o espaço de aprendizagem não é apenas a sala de atividades, fazendo igualmente parte dele todo o espaço do edifício do jardim, incluindo o espaço exterior.

O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças.

ME, 1997, p. 39

Considero que o recreio é um espaço livre onde as crianças se relacionam, interagem e brincam livremente. No local de estágio, havia um intervalo da parte da manhã, onde as crianças iam para o recreio, fazendo o mesmo depois do

almoço. No recreio as crianças brincavam, saltavam, corriam, conversavam umas com as outras, da mesma sala e das outras salas, e, sobretudo, estavam em contacto com a natureza. É importante o(a) educador(a) estar com as crianças no recreio e observá-las. Durante a minha prática, observei aspetos no recreio que não consegui observar dentro na sala, como, por exemplo, quando o meu grupo vinha para o recreio, observei várias vezes que num grupo de meninos, durante as brincadeiras, havia sempre um deles que assumia a liderança, ou seja, este líder era quem dizia o que todos deveriam fazer, com quem deveriam brincar, como brincar, o que esta criança gostava as outras também gostavam. Eu consegui observá-lo como líder com algumas pistas da educadora e sem ele perceber, observando-o muitas vezes de longe. Uma das coisas que achei interessante é que este líder era das crianças mais novas do grupo.

Esta organização de espaço permite o desenvolvimento da criança, dos seus conhecimentos e capacidades. O espaço também permite um leque variado de experiências nas quais as crianças podem experimentar diversos papéis, construindo assim a sua personalidade e, conseqüentemente, construir conhecimentos e desenvolver capacidades.

2.1.5. Tempo

“O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (ME, 1997, p. 40), o que dá origem a uma rotina educativa.

A Pedagogia-em-Participação considera que o tempo educativo integra o tempo de cuidados e o tempo pedagógico.

O tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em

conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo.

Oliveira-Formosinho, 2011, p.72

O tempo pedagógico deve ser pensado pelo(a) educador(a), tendo em conta as suas experiências, considerando o grupo e cada uma das crianças na sua individualidade.

Vários eram os momentos que aconteciam ao longo do dia. O acolhimento era um momento de conversa em grande grupo, onde eram marcadas as presenças por uma das crianças, na Pedagogia-em-Participação este é um “momento de reencontro, de comunicação e de bem-estar, de modo a estimular um bom começo do dia.” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 74). Após o acolhimento, eram combinadas as atividades do dia (de acordo com um plano pré-estabelecido pela educadora com as crianças), ou seja, procedia-se à planificação de parte do dia. Na Pedagogia-em-Participação, a planificação é um “momento em que as crianças têm o direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. É um momento em que a criança ouve e se ouve” (*id.*, *ibid.*) e, no modelo High/Scope, “Cada criança decide o que vai fazer, começando a fazer o que escolheram” (Hohmann e Weikart, 2005, p. 229). Para a Pedagogia-em-Participação, “o papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique essa escuta – planificar é dar à criança poder para se escutar e para comunicar a escuta, para fazer planificações como forma refletida de iniciar a ação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 77). Este era o único momento em que as crianças decidiam o que fazer, a educadora tinha, por vezes, em consideração a opinião e interesses das crianças, mas eram poucos os momentos em que as estimulava para se exprimirem. Considero ser muito importante ouvir a opinião das crianças, devemos dar-lhes mesmo espaço para falarem e refletirem. Desta forma, ajudaremos a criança a construir a sua

personalidade, a seguir as suas preferências, a saber transmitir a sua opinião e a refletir sobre ela, e, sobretudo, a desenvolver-se cognitivamente.

Durante o meu estágio, foram vários os momentos de trabalhos em pequenos e em grandes grupos. Também nós, estagiárias, ao longo da nossa atuação, proporcionámos vários momentos de trabalho em pequenos e grandes grupos. O trabalho em grupo é importante, pois, este “as atividades de grupo incluem os ingredientes da aprendizagem ativa (materiais, manipulação, linguagem expressa pelas crianças, apoio do adulto, flexibilidade e abertura aos indícios das crianças, aos seus interesses, iniciativas e ideias)” (Hohmann, M. e Weikart, D., 2003, p.370). Algumas das crianças tomam o papel de líderes, cabendo-nos a nós, educadores(as), ter o papel de moderadores(as).

A rotina diária praticada no jardim de infância era a seguinte:

Quadro 1 – Rotina Diária do Jardim de Infância

Horários	Atividades
9h	Entrada/Acolhimento das crianças
9h30min.	Atividades livres/Orientadas
10h20min.	Higiene
10h30min.	Lanche/Recreio
11h	Atividades livres/Orientadas
11h50min.	Higiene
12h	Almoço
13h30min.	Higiene
13h40min.	Entrada/Atividades livres/Orientadas
15h30min.	Saída/Lanche

2.1.6. Relação com os Pais e outros Parceiros Educativos

É importante haver uma comunicação de qualidade com os pais ou os encarregados de educação, pois “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p.43).

A relação com os pais ou encarregados de educação, no jardim de infância em que estagiei, era feita de diversos modos. De entre os quais se destacam as reuniões, os momentos de atendimento aos pais/encarregados de educação, de recados para casa, da participação dos pais/encarregados de educação em momentos mais significativos (como as festas) e de atividades a ser desenvolvidas em conjunto com as crianças . Segundo o Projeto Curricular de Agrupamento “estabelecer hábitos de troca de informação, contribui grandemente para o bom relacionamento entre pais e Educadora, e para o alargamento de possibilidades de um trabalho estruturado e coordenado”.

Os pais ou encarregados de educação devem ter “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (*id.*), ou seja, os pais devem participar no projeto educativo da instituição e, também, os auxiliares devem poder participar nesta elaboração. A elaboração do projeto educativo deverá envolver todos os adultos que influenciam a educação das crianças. Como este projeto deve ter em conta o meio onde a instituição está inserida, deverá incluir a participação da comunidade, o que poderá melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças (*id.*).

2.2. Qual o melhor caminho?

“O educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação ...” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de

30 de agosto), ou seja, cabe ao(à) educador(a) proceder à observação, à planificação e avaliação para, assim, desenvolver o currículo. A observação, a planificação e a avaliação são processos que andam lado a lado e dependem uns dos outros.

2.2.1. Observação

A observação é um aspeto muito importante que o(a) educado(a) tem de ter em conta ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O(a) educador(a) deverá, primeiramente, saber o que observar, ou seja, deverá definir o seu campo de observação. É importante saber como observar, para isso, o(a) educador(a) poderá calendarizar a sua observação como, igualmente, escolher a situação a observar, mas, “cada observação deve ter um objetivo e uma incidência claros – de outra forma, é possível observar tudo e não ver nada em concreto” (Vasconcelos, 2007, p. 23). O(a) educador(a) deverá registar a sua observação, sendo que este registo permitirá ter consciência de determinados aspetos que geralmente não tem em consideração.

Serafini e Pacheco (1990, p. 2) propõem a observação como uma estratégia de formação de professores, ou seja, “aprender a observar para aprender a ensinar; aprender a observar para aprender a investigar, aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo”.

Segundo o Ministério da Educação, através do documento *Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas na avaliação da Educação Pré-Escolar* (2005), compete ao educador “... utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), permitindo “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, ao mesmo tempo

que vai fornecendo ao educador elementos concretos para a reflexão e adequação da sua intervenção educativa.”

A observação permite ao(à) educador(a) conhecer a criança, as suas capacidades, interesses, dificuldades, isto é, as suas características, podendo, deste modo, adequar a sua prática educativa. O conhecimento da criança permitirá fazer uma diferenciação pedagógica, sendo a observação a base do processo de planificação e de avaliação, servindo de “suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME, 1997, p. 25).

Assim, considero a observação um aspeto muito importante, sendo esta a base de todo o processo educativo, pois, é através da observação que se conhece a criança e o contexto em que ela está inserida, o que posteriormente determina a nossa ação. Ao longo da minha prática pedagógica, utilizei este processo constantemente, escrevendo notas diárias e, no final de cada semana, uma reflexão. A observação contribuiu para conhecer as crianças, o funcionamento do grupo, as práticas da educadora, o currículo que estava a ser desenvolvido e, mais tarde, saber como atuar.

2.2.2. Planificação

A planificação (ou o planeamento) refere-se à ação e ao efeito de planificar (ou planear), isto é, organizar-se ou organizar algo de acordo com um plano. Implica ter um ou vários objetivos a cumprir, juntamente com as ações requeridas para que esses objetivos possam ser alcançados.

Informação acedida em <http://conceito.de/planificacao>, a 5 de fevereiro de 2012

O(a) educador(a) planifica de acordo com o conhecimento que tem sobre a criança e sobre o grupo, assim, na sua planificação, deverá promover aprendizagens significativas e diversificadas.

As intenções devem refletir os objetivos individuais e a orientação do contexto, e englobar todos os elementos de trabalho desse contexto, incluindo a aprendizagem das crianças, as características distintas da escola, o envolvimento dos pais e os elos com a comunidade.

Siraj-Blatchford, 2007, p.27

A intencionalidade educativa deve ser coerente e consistente, para isso o(a) educador(a) deve refletir sobre a sua ação, “esta reflexão é anterior à ação, ou seja, supõe planeamento; acompanha a ação no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (*id., ibid.*, p. 93).

A planificação deve ser flexível, de modo a que permita ao(à) educador(a) repensar e modificar as suas atividades, sendo esta um instrumento orientador da prática educativa e deve ter em conta as diferentes áreas de conteúdo a trabalhar e a sua articulação.

No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se uma planificação pedagógica que conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade.

Oliveira-Formosinho e Gambôa, 2011, p. 32

A participação das crianças na planificação é importante para a aquisição de capacidades e conhecimentos da parte destas. Como já referi, no meu estágio, as crianças pouco participavam na planificação das atividades. Eram poucas as oportunidades de escolha. Para a Pedagogia-em-Participação “planificar é dar à

criança poder para se escutar e para comunicar a escuta que fez de si. É um processo humanizante – a criança sabe que lhe é garantida a escuta de si e dos outros” (*id., ibid.*).

A planificação pode ser a longo prazo, a médio prazo ou a curto prazo, mas, qualquer que seja a sua duração, a planificação “deve evidenciar que os educadores refletiram profundamente na totalidade da experiência da aprendizagem da criança” (Siraj-Blatchford, 2007, p. 27). Segundo Siraj-Blatchford, a planificação a longo prazo “está relacionada com o facto de a criança ter direito a um currículo abrangente e equilibrado”, a planificação a médio prazo “tem a ver com a continuidade e a progressão entre um determinado estágio de cada área de aprendizagem e o estágio que se lhe segue”, enquanto que a planificação a curto prazo “está relacionada com a diferenciação e com o planeamento das necessidades de grupos específicos ou de crianças individuais”.

Tendo em conta a informação anterior, nós, estagiárias, planificámos a curto prazo, seguindo as orientações da educadora. Durante as aulas de Prática Educativa, referente a este estágio, e depois deste tema discutido entre toda a turma, eu e a minha colega de estágio elaborámos uma tabela que serviu de base para todas as planificações que elaborámos.

Quadro 2 – Tabela de Planificação para o Jardim de Infância

Nome do Jardim de Infância					
Grupo de crianças					
Atividade	Descrição	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos

Nas nossas planificações tivemos em conta os interesses e as curiosidades das crianças. As nossas planificações eram flexíveis e procurávamos articular as

diferentes áreas de conteúdo. Começámos com planificações de atividades pontuais e, posteriormente, com planificações para um ou mais dias. Na maior parte das planificações elaboradas, tivemos como indutor uma história, pelo facto do Projeto Curricular de Grupo se intitular *Com histórias e à volta delas vamos crescer*. Foi importante fazermos estas planificações gradualmente, encontrando-se estas em anexo (Anexo II).

2.2.3. Avaliação

A avaliação é um processo que, na área de educação de infância, se usa há relativamente pouco tempo. A avaliação não fazia parte das crenças educacionais dos educadores de infância (Spodek e Saracho, 1997; Zabalza, 2000, citados em Parente, 2002).

Foram diversos os fatores, a nível social e educacional, que levaram ao uso do processo de avaliação na educação de infância. Maria Cristina Parente (2002) destaca alguns dos fatores, tais como “as mudanças ao nível das conceções da avaliação com implicações nas práticas de avaliação; as mudanças nas metas e objetivos educacionais (...); mudanças no número e diversidade de crianças a frequentar a educação pré-escolar; mudanças decorrentes da convicção das limitações de não as avaliar ou avaliar inadequadamente.” Estes fatores levaram a transformações no processo de avaliação na educação pré-escolar.

O termo *avaliação* é utilizado de diferentes formas, esta é concebida da mesma forma que é gerado o processo de desenvolvimento curricular (Cardona, 2007, p. 10). Para Bredekamp e Rosengrant (1993, citados por Parente, 2002), no âmbito da educação pré-escolar, avaliar é “o processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afetam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais”. Para Maria Cristina Parente (2002), avaliar é “identificar onde está a criança em termos de

desenvolvimento e aprendizagem e apreciar os progressos e mudanças verificadas ao longo do tempo”. Já para Maria João Cardona (2007, p. 10), “a avaliação inscreve-se numa sequência composta essencialmente por três funções de informação: a recolha de informação, a sua interpretação e a consequente adoção de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento da ação educativa”. A avaliação, centrada nos resultados ou nos processos, é que irá permitir ao educador(a) refletir e tomar decisões sobre a sua atuação.

Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é um suporte de planeamento.

ME, 1997, p. 27

A avaliação na educação pré-escolar tem uma dimensão formativa, ou seja, é um processo contínuo que dá mais valor aos processos do que aos resultados. A criança deve ser a protagonista da sua aprendizagem, deverá ser-lhe proporcionada oportunidade de perceber a sua própria sua evolução.

No processo de avaliação deveremos considerar: o que avaliar, porque é que se avalia, como se avalia e com o que se avalia. Devemos avaliar o conteúdo, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem, a prática educativa e o desenvolvimento das capacidades das crianças. A avaliação é um processo importante para nos indicar em que patamar de desenvolvimento estão as crianças, para nos orientar as medidas de reforço ou as adaptações curriculares necessárias e para contribuir para a melhoria das atividades educativas no sentido de servir como ponto de referência na planificação e desenvolvimento dos

processos de ensino-aprendizagem. A avaliação também nos dá os indicadores de qualidade do meio e a implicação e o bem-estar emocional das crianças. A avaliação deverá ser global, contínua e formativa. Não deverá ter um caráter de promoção nem de classificação da criança. Poderão ser utilizadas técnicas/instrumentos de avaliação, tais como escalas de observação, registos, diários, entrevistas, trabalhos, entre outros.

Cármen Pilré (2002) refere ainda alguns dos aspetos que o(a) educador(a) deve avaliar, sendo eles: “o processo educativo (a organização da sala e relação educador/aluno, qualidade da relação com os pais, atenção à diversidade das crianças, cooperação com os docentes do 1.º Ciclo, aproveitamento dos recursos); o processo de aprendizagem (a avaliação do grau de desenvolvimento e das aprendizagens, a avaliação do grau de assimilação dos conteúdos); o projeto curricular (a adequação de objetivos gerais às características das crianças, a adequação das medidas de adaptação curricular adotadas para as crianças com necessidades educativas especiais, e idoneidade da metodologia assim como dos materiais curriculares e didáticos empregados, a validade da sequência dos objetivos e conteúdos); e o contexto na comunidade (as características da comunidade; as características da crianças no meio envolvente; as características sócio-culturais, económicas e familiares)”.

A avaliação é um processo bastante importante na educação pré-escolar. Tal como já foi referido, da avaliação depende a planificação e a adequação da ação educativa. Ao longo da minha prática educativa, usei um sistema de avaliação – o Sistema de Acompanhamento de Crianças.

Durante a prática educativa, o método que utilizei para avaliar foi, essencialmente, a observação e o Sistema de Avaliação de Crianças (SAC).

2.2.3.1. Sistema de Acompanhamento de Crianças

O SAC é um instrumento de apoio à ação educativa do(a) educador(a) de infância. Este sistema foi inspirado na abordagem experiencial em educação (Laevers & Van Sanden, 1997; Laevers, 1993;1998) e no trabalho de Laevers, Vandebussche, Kog e Depondt (1997). Laevers construiu a sua teoria através da observação de crianças, em 1974. Queria fazer uma descrição meticulosa das experiências vividas pelas crianças num contexto educativo. Para Laevers, o modo mais seguro de avaliar a qualidade do contexto educativo é observar que tipo de contexto, de atividades e interações ocorrem (Jau, 2008).

O SAC estrutura-se à volta do princípio de que “a avaliação deve ser processual e tornar possível o desenvolvimento de práticas orientadas não apenas pelos futuros benefícios ou efeitos (...), mas também pela atual qualidade de vida das crianças” (Portugal e Laevers, 2010, p. 10). No processo de observação e registo deve ter-se em conta os processos de implicação e de bem-estar emocional vividos pelas crianças no contexto educativo.

Este sistema segue a linha de pensamento de Vigotsky (1984/1996), isto é, a sua abordagem avaliativa “inclui a determinação do nível real e potencial de desenvolvimento, bem como a qualidade das interações que vão permitir que o nível potencial se converta em real” (Portugal e Laevers, 2010, p. 11), ou seja, através do SAC, tendo em conta os processos de implicação e de bem-estar emocional, poderemos saber até que ponto a criança se desenvolve. Os(as) educadores(as) têm acesso, deste modo, ao nível potencial de desenvolvimento que pode ser ativado com um contexto que estimule interações, através de atividades e relações interpessoais.

Enquadrado numa abordagem experiencial (Laevers e Van Sanden, 1997), abordagem que tem em consideração os interesses e as necessidades das crianças, este sistema, pode ser explicado pelos seguinte esquema que apresenta os seguintes conceitos-chave:

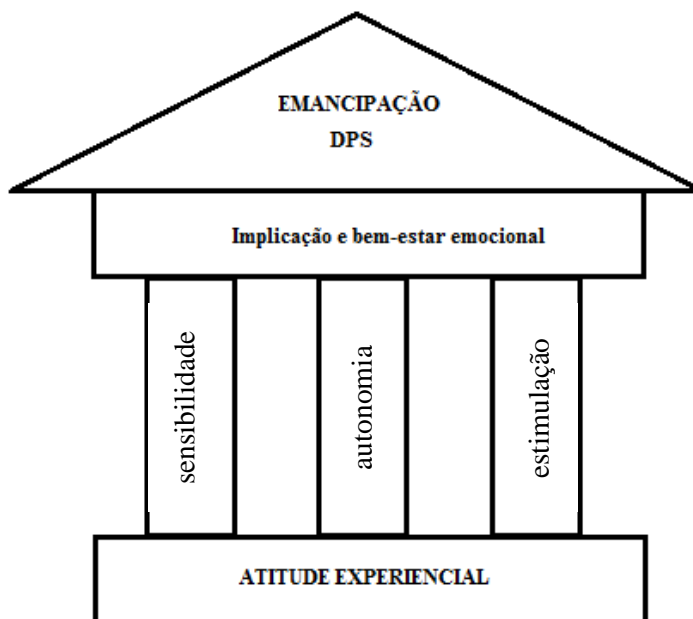


Figura 1: Conceitos-chave em Educação Experiencial (Portugal e Laevers, 2010, p.15)

- Atitude experiencial: atitude atenta ao vivido pela criança e atenção sensível a si próprio (base);
- Implicação e bem-estar emocional: dimensões que fornecem um *feedback* imediato ao educador, acerca da qualidade da situação (trave mestra);
- Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) ou, na terminologia de Laevers, *Emancipação*: desenvolvimento de atitudes e valores, por parte da criança (frontão);
- Estimulação, Autonomia e Sensibilidade: enriquecimento do meio, livre iniciativa da criança e diálogo experiencial, o que permite a ligação entre a experiência e a finalidade do educador (pilares).

Segundo Portugal e Laevers (2010), o Sistema de avaliação de Crianças permite ao(à) educador(a) compreender, com o tempo adequado, quais as crianças em risco relativamente ao seu desenvolvimento e, assim, reorganizar a sua ação educativa, assegurando desta forma que as crianças possuam o que precisam para o seu desenvolvimento.

Laevers define bem-estar emocional como um “estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (*id., ibid.*, p. 20). Os indicadores de bem-estar emocional são:

- abertura e receptividade (a criança está receptiva e disponível para interagir e explorar);

- flexibilidade (a criança adapta-se rapidamente e desfruta de situações novas ou diferentes);

- autoconfiança e autoestima (a criança tem autoconfiança, expressa-se à vontade);

- assertividade (a criança procura ser tida em consideração e respeitada); vitalidade (a criança demonstra muita energia); tranquilidade (vitalidade/atividade associada a um estado de calma e relaxamento);

- alegria (a criança tem prazer no que está a fazer e a experienciar);

- ligação consigo próprio (a criança tem uma boa-relação consigo própria) (*id., ibid.*).

Estes indicadores não precisam de existir todos e ao mesmo tempo, como também não é necessário estarem na sua plenitude. Estes indicadores são expressos em diversos níveis. O nível 1 – Muito Baixo, atribui-se a crianças que “usualmente estão tristes, ..., não demonstram vitalidade ou autoconfiança”; no nível 2 – Baixo, as crianças apresentam “frequentemente sinais de desconforto emocional, ... Por vezes, evidenciam prazer em coisas «negativas»”; no nível 3 – Médio/Neutro ou flutuante, as crianças “parecem estar bem. Ocasionalmente, evidenciam sinais de desconforto, mas estes não são predominantes”; no nível 4 – Alto, as crianças mostram “sinais claros de satisfação/felicidade. Os momentos de bem-estar superam claramente os momentos de desconforto” e o nível 5 – Muito alto, as crianças “parecem sentir-se como «peixes na água», confortáveis. Irradiam vitalidade e tranquilidade, autoconfiança e autoestima.” (*id., ibid.*).

Quanto ao processo de implicação, Laevers define-o como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (*id.*, *ibid.*, p. 25). Os indicadores de implicação são:

- concentração (a criança focaliza-se na atividade que realiza);
- energia (a criança demonstra muito esforço e entusiasmo na atividade, demonstrando através do falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto);
- complexidade e criatividade (a criança dá o seu melhor);
- expressão facial e postura (a postura pode demonstrar alta concentração, entusiasmo ou tédio);
- persistência (está relacionada com o tempo de concentração. A criança resiste a estímulos que a possam distrair);
- precisão (a criança tem um cuidado especial com o seu trabalho, tendendo a ser meticulosa e atenta aos pormenores);
- tempo de reação (as crianças implicadas estão atentas e agem com rapidez quando os estímulos são interessantes);
- expressão verbal (os comentários feitos pelas crianças também indicam o seu grau de implicação);
- satisfação (implicação elevada relaciona-se, geralmente, com prazer).

Os indicadores de implicação são expressos em diferentes níveis (*id.*, *ibid.*). O nível 1 – Muito baixo (ausência de atividade) atribui-se a crianças que “usualmente não se envolvem nas atividades”; no nível 2 – Baixo (atividade esporádica ou frequentemente interrompida), a criança “apenas ocasionalmente realiza uma atividade”; no nível 3 – Médio (atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade), as crianças estão “usualmente envolvidas em diversas atividades, mas raramente ou nunca se verifica «intensidade»”; no nível 4 – Alto (atividade com momentos intensos), as crianças estão muitas vezes “ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. ... A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções” e no nível 5 – Muito alto

(atividade intensa e continuada), as crianças, frequentemente, “evidenciam elevada implicação nas atividades. ... A criança está natural e intrinsecamente motivada” (*id.*, *ibid.*).

O SAC organiza-se em ciclo de observação/avaliação, reflexão e ação, envolvendo três fases (Fase 1 – avaliação; Fase 2 – análise e reflexão; Fase 3 – definição de objetivos e de iniciativas). Estas fases são registadas em fichas próprias e seguem dois percursos, um relativo ao contexto e ao grupo das crianças e, o outro, relacionado com as crianças na sua individualidade.

Ao longo da prática pedagógica apenas seguimos um percurso – o relativo ao contexto e ao grupo de crianças, registando apenas um ciclo (1G, 2G e 3G).

2.2.3.1.1. Abordagem dirigida ao grupo em geral (Ficha 1G) - Avaliação

Nesta primeira fase, o(a) educador(a) faz uma apreciação global dos níveis de bem-estar e implicação do grupo de crianças na instituição educativa, o que permitirá obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo e identificar quais as crianças que necessitam de apoio diferencial. O instrumento de registo será a Ficha 1G (Anexo I-a).

Para proceder ao preenchimento da Ficha 1G, seleccionei situações que refletiam a experiência quotidiana normal da criança na instituição, fiz uma observação e, posteriormente, um registo no dia 8 de abril, a seis crianças, escolhidas aleatoriamente (Anexo I-b). Esta observação e registo foram repetidos no dia 27 de abril, às mesmas crianças (Anexo I-c). Não foi com uma semana de intervalo, como era esperado, pois não houve oportunidade para o fazer.

Penso que foi importante realizar esta avaliação inicial. Houve alguns aspetos que salientei e que, se não tivesse usado este sistema de avaliação não me teria apercebido deles. Mas com apenas duas observações é difícil ter totalmente certeza dos níveis de implicação e bem-estar das crianças. Claro que, se tivessem

sido feitas mais observações, esta avaliação teria sido mais concisa. A avaliação, realizada numa amostra de seis crianças num total de vinte e cinco, não se poderia considerar para todo o grupo. O tempo para a realizar foi escasso e, principalmente, a experiência para pôr em prática este sistema também era pouca. Contudo, não procedi apenas a um preenchimento casual, mas sim a uma observação refletiva e, posteriormente, a uma avaliação.

2.2.3.1.2. Abordagem dirigida ao contexto educativo em geral (Ficha 2G) – Análise e Reflexão

A Ficha 2G (Anexo I-d) permitia “identificar situações-problema ou preocupações que merecem mais atenção, o que, por vezes, significa recolher mais informação para saber melhor o que fazer a seguir” (Portugal e Laevers, 2010, p. 81). Esta segunda etapa foi realizada no início de junho (Anexo I-e).

O preenchimento desta ficha já foi mais complexo que o preenchimento da ficha anterior, pois exigia mais análise e reflexão da nossa parte. Guiei-me bastante pelo documento de instruções de utilização de grelhas e registos mas adequando sempre, o mais possível, à realidade do ambiente do grupo e da sala. Foi muito interessante ouvir a opinião das crianças acerca do Jardim de Infância. É muito importante saber o que elas pensam e, sobretudo, o que elas gostam mais de fazer, o que gostam menos e, a parte mais engraçada, os seus interesses e desejos. Mais uma vez, o tempo foi muito escasso para a realização desta avaliação.

2.2.3.1.3. Abordagem dirigida ao contexto educativo em geral (Ficha 3G) – Definição de objetivos e iniciativas

A Ficha 3G (Anexo I-f) procurou “suportar o (re)conhecimento dos aspetos que se podem enriquecer na experiência educativa, sinalizando pontos que exigem atenção e investimento na sua melhoria e/ou reformulação” (*id.*, *ibid.*). Chegou a terceira e, para nós, última etapa do sistema. Esta avaliação foi feita já próxima do final do estágio (Anexo I-g).

Esta ficha já foi mais fácil de realizar do que a anterior, não tendo, contudo, sido dedicado tempo, no meu ponto de vista, suficiente. Mais análise e reflexão havia a fazer para um melhor contributo na sua realização. Não houve tempo para implementar, o que me deixa um pouco incerta acerca das intenções e iniciativas que registei, isto é, se eram de facto importantes e se o modo de atuar seria o mais indicado.

No geral, foi uma experiência ou, melhor dizendo, uma “amostra” do que poderemos vir a fazer no futuro. Foi difícil fazer esta avaliação, mas, penso que no futuro, de certeza, irei dar mais importância a esta avaliação e fazê-la de forma mais consciente, pois só irá ajudar o meu trabalho e a minha ação enquanto educadora.

CAPÍTULO 3

TORNANDO-ME HÓSPEDE¹

Quem está por pouco tempo numa localidade ou região.

Definição de Hóspede acedida em
<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=h%C3%B3spede>, a 29 de fevereiro de 2012

Esta definição de “Hóspede” refere-se ao estágio vivenciado por mim (a *Hóspede*) durante a prática pedagógica, tendo tido esta a duração de doze semanas (*pouco tempo*) num jardim de infância (*localidade ou região*). Esta prática pedagógica dividiu-se em três fases, explicadas seguidamente.

3.1. 1.ª Fase: Observando o Contexto Educativo

A primeira fase teve a duração de três semanas, acontecendo entre 28 de março e 15 de abril, e consistiu em observar o contexto educativo, isto é, observar a organização do ambiente educativo (cada criança, o grupo, o espaço, o tempo, o meio institucional, a relação com os pais e outros parceiros educativos); observar a prática da educadora; recolher, tratar e sistematizar dados e definir aspetos curriculares relevantes.

No primeiro dia fomos recebidas pela educadora coordenadora, a qual nos fez uma visita guiada pela instituição e apresentou-nos ao pessoal docente, ao pessoal não docente e às crianças das três salas existentes neste jardim.

A educadora cooperante recebeu-nos (a mim e à minha colega de estágio, com a qual trabalhei em grupo) muito bem, apresentando-nos sucintamente o grupo, a sala e a organização do seu trabalho. No primeiro dia observei,

¹ O título escolhido deve-se apenas ao facto do estágio ter durado pouco tempo e não por não me ter sentido à vontade.

principalmente, as crianças e a dinâmica de grupo, começando por participar nas tarefas do dia a dia. Nesta primeira semana, a educadora cooperante sugeriu-nos que contássemos uma história para as crianças perceberem qual o nosso papel na sala, isto é, para que não confundissem o nosso papel com o das auxiliares de educação, ou seja, para nos verem como colegas da sua educadora. Elaborámos, então, a nossa primeira planificação intitulada por *Se os Bichos se Vestissem como Gente* (Anexo II-a).

Do meu ponto de vista, esta tarefa foi bastante positiva, na medida em que o comportamento das crianças foi bastante razoável, conseguindo, desta forma, estabelecer uma relação com elas, pois a sua atitude mudou significativamente, isto é, começámos a fazer parte do grupo.

Nas restantes semanas, o tema mais trabalhado foi a *Páscoa*, por se aproximar a época. A educadora cooperante pediu-nos para fazermos uma prenda (coelho com amêndoas), relacionadas com o tema referido, para as oferecer às crianças, trabalho que nos impediu, de alguma forma, de acompanhar/observar, grande parte do dia a dia do grupo. A educadora foi-nos pedindo auxílio na procura de histórias e atividades relacionadas com o tema, auxílio este que tentei prestar da melhor maneira, tornando-me uma investigadora ativa. O Dia da Mãe também se aproximava, posto isto, eu e a minha colega, a pedido da educadora cooperante, preparámos a prenda para o dia da mãe – pintámos telas com uma única cor para, posteriormente, as crianças fazerem um desenho, e elaborámos a planificação *Mamã Maravilha* (Anexo II-b) para pôr em prática na semana seguinte.

3.2. 2.^a Fase: Atuando Progressivamente

A segunda fase desta prática educativa ocorreu entre 26 de abril e 3 de junho, tendo a duração de seis semanas. Esta fase teve como objetivo

começarmos a nossa atuação prática progressivamente, isto é, atuarmos pontualmente, apesar de na fase anterior já termos iniciado uma atuação pontual.

Iniciámos esta fase pondo em prática a planificação *Mamã Maravilha*, (Anexo II-b). As crianças, no geral, gostaram bastante da história “Mamã Maravilha”, pois, sempre que se virava a página do livro, através das imagens, tentavam adivinhar qual o tipo de “Mamã”, dizendo alto o que pensavam, o que dava a entender que estavam bastante entusiasmadas. Quanto à construção do cartão, tendo como base a história anteriormente referida, foi bem aceite pelas crianças, no geral. Umhas gostavam mais de desenhar do que outras. Houve aquelas que disseram “mas eu não consigo”, as quais foram incentivadas, recebendo um reforço positivo. Houve crianças que descreveram a sua mãe com palavras interessantes, como por exemplo “Mamã Flor” (porque a mãe passeava com ela no Parque Verde), “Mamã Gulosa” (porque a mãe comprava-lhe bolos).

A construção da “Mãe” em tamanho real também foi, igualmente, bem aceite pelo grupo. Uma criança delimitou os contornos da educadora, em papel de cenário e, em pequenos grupos, desenharam a “Mãe”, fizeram o cabelo (enrolando papel crepe amarelo), a saia (fazendo o efeito de concertina com papel crepe azul e rosa) e a camisola (com bolinhas em papel crepe de várias cores).



Figura 2 – Fotografia do trabalho realizado pelo grupo de crianças, em conjunto com as estagiárias e a educadora

Algumas crianças estavam bastante interessadas, pois estiveram sempre ao pé do papel de cenário, observando o que eram feito e pedindo constantemente para intervir. Outras, pelo contrário, não estavam tão interessadas, não demonstrando vontade em participar. Conversei com elas, explicando-lhes o que estávamos a fazer, pedindo-lhes para participarem e que, depois de terminada a atividade, poderiam mostrar às suas mães o que tinham feito. Uma dessas crianças, já mais entusiasmada, respondeu “quando a minha mãe cá vier eu vou-lhe mostrar o sapato que pintei”. Este tipo de conversas com as crianças torna-se bastante importante, não só a nível de ouvirmos a sua opinião, como também para incentivá-las através do reforço positivo, dizendo-lhes “tu és capaz”, oferecendo o nosso apoio

Durante esta fase, houve uma atividade fora da instituição – ida ao *Hospital do Ursinho* (no Centro Comercial *Dolce Vita*), atividade em que cada criança levou o seu “boneco” preferido.

O objetivo é familiarizar as crianças com os procedimentos médicos ... é direcionado para crianças dos três aos cinco anos de idade. Este projeto consiste em criar um hospital modelo, com consultórios, bloco operatório e outras infraestruturas à escala dos mais pequenos. Deste modo, são encenadas consultas, em que a criança assume o papel de pai/mãe que leva o seu "ursinho doente" ao médico, papel aqui assumido por estudantes de medicina. Através da simulação dos vários procedimentos médicos, com a criança a desempenhar um papel ativo e tão diferente daquele que costuma ter perante o médico, pretende-se acabar com o medo dos hospitais e da bata branca, para que esta ganhe uma maior confiança nos médicos e colabore melhor com os mesmos nas suas próprias consultas pediátricas.

Informação acedida em <http://familia.sapo.pt/artigos/atualidade/noticias/989513.html>,
a 9 de maio de 2011.

Esta foi a primeira vez que estivemos com as crianças fora do espaço do Jardim de Infância. Quando chegámos ao *Dolce Vita* tivemos que esperar um tempo, o que deixou as crianças um pouco mais agitadas, como seria já de esperar, pois estavam fora espaço habitual. No geral, todas as crianças gostaram bastante desta visita, demonstrando bastante cuidado com os seus bonecos e com os seus “curativos”. Foi uma atividade interessante, atividade esta que eu já conhecia de outro estágio. O registo desta atividade foi feito já na instituição, tendo sido o registo escrito, ditado por cada criança, realizado por mim e pela minha colega de estágio.

A educadora começou uma actividade acerca do tema *Germinação*, que teve início com o visionamento do filme *Mickey e o Pé de Feijão*, da Walt Disney. A história *João, Pé de Feijão* também serviu de indutor. Houve várias conversas, durante uma das quais foram colocadas vários feijões em vários copos, onde a educadora explicou o que fazer com os copos, questionando e registando a previsão das crianças sobre o que iria acontecer aos feijões. Eu e a minha colega de estágio ajudámos a elaborar um suporte que serviu de registo, pelas crianças, ao longo da atividade.

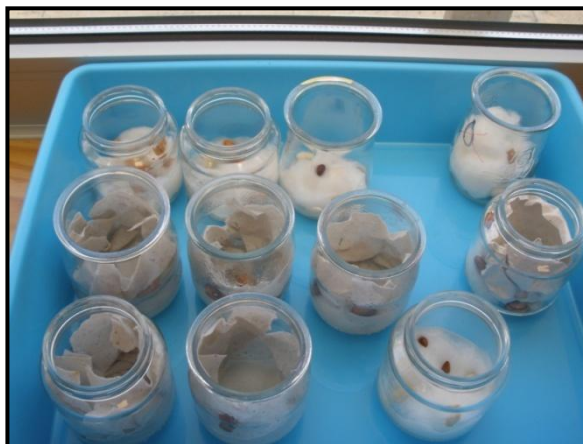


Figura 3 – Fotografia dos copos no início da atividade *Germinação*

Ao passar desta fase, o grupo de crianças participou em várias atividades organizadas pela educadora cooperante e outras por pessoas que não pertenciam à

instituição, como foi o caso de uma educadora que se dirigia ao jardim de infância, quinzenalmente, para fazer atividades com as crianças, seguindo um plano previamente elaborado mas que não tinha ligação com o plano posto em prática pela educadora cooperante, e de uma professora, pertencente ao agrupamento do qual a instituição pertencia, que vinha contar histórias. Estas atividades solicitavam, por vezes, alguma continuação que era feita pela educadora cooperante com o nosso auxílio (por exemplo, um trabalho acerca de uma das histórias lidas pela professora do agrupamento). Nós, as estagiárias, prestámos sempre, de várias maneiras, o nosso auxílio no decorrer das atividades.



Figura 4 – Fotografia de uma das atividades realizadas pela educadora que não pertencia à instituição

Durante esta fase, num dos dias, a educadora cooperante sugeriu que jogássemos *Bowling* com as crianças, em pequenos grupos, no espaço exterior, enquanto ela ficava com as restantes crianças dentro da sala. Depois de escolhermos grupos de 6/8 crianças, aleatoriamente, fomos para o espaço exterior jogar. Durante o jogo, incentivamo-las a contar (com o auxílio dos dedos) o número de *pines* que derrubavam. Através desta atividade verificámos que algumas das crianças demonstraram facilidade em contar e, por outro lado, outras demonstraram algumas dificuldades. Durante esta atividade ficámos, eu e a minha colega de estágio, completamente sozinhas com as crianças. Foi importante

estarmos sozinhas porque, deste modo, conseguimos avaliar, na questão de orientação do grupo de crianças.

Outra das planificações posta em prática foi *Mais Uma Ovelha?* (Anexo II-c), tendo esta surgido através da avaliação das crianças na contagem até nove (número total de *pines*), avaliação feita na atividade referida anteriormente. O principal objetivo da planificação era incentivar as crianças a contar oralmente até dez. A maior parte das crianças demonstrou entusiasmo durante as diferentes contagens, realizadas oralmente, do número de ovelhas, existindo algumas crianças que conseguem contar oralmente até cem. A única criança que não conseguia contar oralmente até dez não estava presente durante a atividade.

Houve uma visita a um Jardim Zoológico por parte do grupo, sendo que nós, as estagiárias, não pudemos acompanhar, pelo facto de esta ser uma atividade já planeada antes da nossa chegada. Em consequência desta visita, preparámos a planificação *Os animais do Parque Zoológico de Montemor-o-Velho* (Anexo II-d). Esta planificação foi composta por várias atividades que aconteceram na sala e no espaço exterior. Ao contrário da maior parte, esta teve como condutor a visita feita pelas crianças. A educadora cooperante aproveitou a situação para repor alguns animais, que se encontravam na sala, que já estavam estragados. E com esses mesmos animais construímos, em conjunto com as crianças, o CIA – Cartão de Identificação Animal, onde cada criança escolheu um animal para preencher o cartão, preenchimento ao longo do qual fizemos perguntas do género “Qual o nome do animal que escolheste?”, “Qual será o seu tamanho?”, “O que é que ele come?”, entre outras. Uma das crianças escolheu a Chita, tendo a educadora intervindo para nos dizer que quando trouxe este animal para a sala, essa criança não a largava. Essa mesma criança, quando perguntada pelo tamanho do animal que escolhera, respondeu “vinte e quatro metros”, quando as restantes crianças disseram apenas “grande” ou “pequeno”. Em relação à implicação das crianças nesta tarefa, umas estiveram mais implicadas do que outras.

No início de junho, celebrámos o Dia Mundial da Criança, onde foram proporcionadas atividades fora do espaço da instituição – visionamento de um filme no cinema, almoço no *McDonald's* e recreio num parque infantil. Aproveitando a situação, pusemos em prática a planificação *Dia Mundial da Criança* (Anexo II-e). Não pudemos pôr em prática tudo o que planeamos, pois o tempo era bastante escasso e as crianças iniciaram as atividades para a festa final de ano.

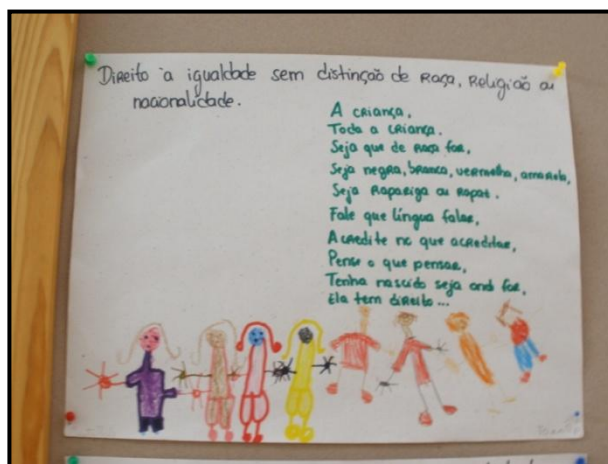


Figura 5 – Fotografia de uma das ilustrações dos Direitos das Crianças

Durante as atividades realizadas, as crianças questionavam repetidamente se os trabalhos feitos iriam ser expostos, aspeto que traduz a importância da exposição dos seus trabalhos para qualquer pessoa pertencente à comunidade educativa ver.

Ao longo da nossa prática pedagógica a educadora, progressivamente, foi-se exteriorizando do grupo, deixando este ao nosso encargo, de modo a avaliar a nossa atuação.

3.3. 3.^a Fase: Desenvolvendo Práticas Pedagógicas

A última fase, com a duração de três semanas, ocorreu durante 6 e 24 de junho. Durante esta fase, era suposto desenvolvermos ao longo de todo o dia a nossa prática pedagógica, o que não aconteceu por estarmos no final do ano letivo e, conseqüentemente, o grupo de crianças, em conjunto com a educadora cooperante, ter que preparar a Festa de Final de Ano.

Depois de falarmos com a educadora cooperante, eu e a minha colega de estágio, elaborámos uma planificação para estas três últimas semanas, intitulada por *A Água* (Anexo II-f). A nossa atuação durou quase todo o dia, ficando cada uma de nós responsável por uma atividade, enquanto que a outra auxiliava. Esta planificação contemplou diversas atividades das diferentes áreas de conteúdo.

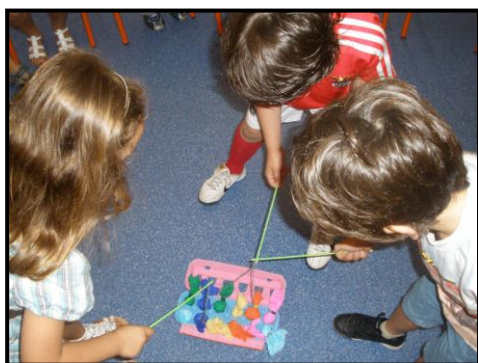


Figura 6 – Fotografia do jogo *Pesca à Linha*



Figura 7 – Fotografia do jogo de tabuleiro *A Água*

No geral, as atividades foram bem aceites pelas crianças, onde estas demonstraram implicação. Também foi importante para nós, estagiárias, pois, assim, avaliámos o nosso próprio trabalho, refletindo sobre ele e, por vezes, renovando a nossa atuação de acordo com a avaliação de atividades anteriores. Por vezes, nestas últimas semanas, tivemos de quebrar o ritmo das nossas atividades para as crianças preparem a Festa de Final de Ano, aspeto que, de algum modo, dificultou o nosso trabalho mas com o qual tivemos de saber lidar.

CAPÍTULO 3

MEDITAÇÃO SOBRE A PASSAGEM PELO SÍTIO DOS GNOMOS

Chegou ao fim mais uma etapa. Este estágio foi para mim uma experiência muito importante e relevante, tanto a nível pessoal como profissional futuro. Já tinha estagiado, anteriormente, noutros Jardins de Infância, mas os objetivos não foram os mesmos, tal como o tempo de intervenção. Penso que evolui bastante, pelo menos senti isso. Senti que, desde o primeiro estágio até ao último, houve um grande crescimento tanto na minha postura, como na minha maneira de pensar e de agir. O tempo de observação e de experimentação nunca é suficiente para nos tornarmos bons profissionais, mas o que é importante é praticar e estarmos sempre dispostos a aprender mais.

Relativamente à Prática Educativa realizada num contexto de Jardim de Infância, foi relevante elaborarmos um dossier. É importante refletirmos acerca da nossa atuação, como também é importante nos inteirarmos dos documentos base que condicionam a ação do(a) educador(a) (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Projeto Curricular de Grupo, Projeto Curricular de Agrupamento, Projeto Educativo de Agrupamento e Plano Anual de Atividades). Só refletindo é que nos damos conta dos nossos erros, para os emendarmos no futuro, das nossas fragilidades e receios, para os combater e ganhar resistência, e , principalmente, para sentirmos que crescemos e evoluímos, ou seja, para termos noção do nosso desenvolvimento.

Gostei muito do grupo de crianças com o qual estagiei, tal como de trabalhar com a educadora cooperante. Recebeu-nos muito bem e questionava várias vezes se precisámos de algumas coisa, dispondo-se sempre que necessitássemos. Penso que a nossa ação ao longo do estágio depende, de alguma maneira, da relação que estabelecemos com esta. Por isso, como me senti sempre bastante à vontade, penso que foi de certo modo “fácil” começar a dar uns passos sozinha. Um dos factos que gostaria de revelar é que, em algumas situações, senti

orgulho das crianças, senti que aprenderam alguma coisa com a minha ajuda e esse sentimento ajuda bastante na nossa ação. É esse sentimento que nos faz trabalhar mais e melhor e sentir que o nosso trabalho é de alguma forma recompensado. O que mais se realçou durante esta experiência foi a importância de ouvir as crianças, aspecto este que ainda hoje, em muitos jardins de infância, não tem a importância merecida.

Se queremos contribuir para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos desde os anos da infância temos de estar conscientes da necessidade de promover organizações, construir instituições de educação de infância como comunidades de práticas e as salas de atividades como comunidades de aprendizagem, onde as vozes das crianças são escutadas no processo de construção do sentido da realidade e onde as suas falas são incorporadas na ação e na investigação; ... temos de providenciar experiências onde as crianças se sintam participantes, se sintam com poder; ... temos de saber construir um quotidiano dialogante nas instituições de educação de infância; ... temos de dar voz às crianças em questões relevantes, tais como as do papel do adulto e o delas próprias no processo de ensino-aprendizagem. As crianças não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas participantes (Woodhead e Faulkner, 2000).

Oliveira-Formosinho, 2002, p. 71

PARTE II

A GRANDE VIAGEM

CAPÍTULO 5

ARTICULAÇÃO CURRICULAR ENTRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Vasco era um menino que fez um percurso normal de jardim de infância. Aos três anos, quando começou a frequentá-lo, o Vasco mostrou algumas dificuldades em adaptar as suas necessidades imediatas ao ritmo e necessidades do grande grupo. Por vezes era agressivo ou mesmo fisicamente violento. A educadora procurou que o Vasco fosse ajustando os seus comportamentos e incentivava-o com a ideia de pertença ao “grupo de amigos”. Este sentido de pertença levou-o a progressivamente ir “ajustando” as suas necessidades individuais às do grupo. Terminados os três anos de jardim de infância, os pais do Vasco inscreveram-no na escola pública da zona, num 1.º ciclo bastante tradicional. Passadas semanas foi a própria professora do 1.º ciclo que telefonou à educadora a contar do Vasco: Que um dia estavam todas as crianças sentadas a trabalhar e o Vasco levantou a mão e disse alto e bom som à professora:

- Senhora Professora, eu estou a ficar cansado de estar tanto tempo sentado. Posso levantar-me?

A professora, desconcertada com a assertividade do Vasco, respondeu-lhe:

- Está bem, podes levantar-te.

O Vasco levantou-se, foi calmamente olhar lá para fora através das janelas.

- Já te consegues sentar? Pergunta a professora.

- Senhora Professora, responde, preciso de estar ainda mais um bocadinho de pé.

Passados mais uns instantes, o Vasco voltou a ocupar o seu lugar, continuando a trabalhar.

Teresa Vasconcelos, 2007, p. 54

Tal como nos indica Teresa Vasconcelos (*id.*, *ibid.*), esta “breve história ilustra uma integração com sucesso no 1.º ciclo, graças ao excelente trabalho feito pela educadora durante os anos pré-escolares.” Integração, segundo o Dicionário Porto Editora, é um “processo pelo qual uma pessoa ou grupo se adapta a uma sociedade ou a uma cultura; assimilação; adaptação.” Esta definição de integração conduz-nos ao trabalho de Piaget que se centrou no desenvolvimento da inteligência infantil, procurando perceber o modo de construção do conhecimento humano – Construtivismo.

O processo de Construtivismo é explicado por uma consequência natural das interações que o sujeito estabelece com o meio. Piaget explica esta interação usando os conceitos de assimilação, acomodação, adaptação e equilíbrio. A assimilação dá-se quando o indivíduo capta o ambiente e organiza-o, possibilitando a ampliação dos seus esquemas. A acomodação é a modificação de um esquema em função das particularidades do objeto a ser assimilado. A adaptação é o equilíbrio constante entre assimilação e acomodação. A equilíbrio é o processo de regulação entre a assimilação e a acomodação (Vieira e Lino em Oliveira-Formosinho, 2007, p. 214). A criança é o próprio agente do seu desenvolvimento. Os processos assimilativos gradualmente estendem o seu domínio e a acomodação leva a modificações da atividade. Do equilíbrio desses dois processos advém uma adaptação ao mundo cada vez mais adequada e uma consequente organização mental.

A criança, que passa da educação pré-escolar para o ensino do primeiro ciclo do ensino básico (1.º CEB), ou seja, que vive uma transição (“Passagem de um lugar, assunto, tom ou estado para outro”, definição retirada do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa), precisa de se adaptar à entrada num novo ciclo. Esta adaptação torna-se mais fácil se a transição for bem sucedida, isto é, as transições por que a criança passa ao longo do seu crescimento podem causar perturbações emocionais ou sociais e, por isso, “assegurar que cada transição seja bem sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança” (Vasconcelos, 2007, p. 44). Uma das maneira de assegurar uma

transição bem sucedida é haver articulação e continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB.

Para Costa e Sampaio e Melo (s/d, p. 142, citados em Serra, 2004, p. 75) articulação resume-se a um “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina”, onde “aparelho ou máquina” se refere ao sistema educativo, “peças” à educação pré-escolar e ao ensino do 1.º CEB e “ponto de união” a mecanismos definidos pelos docentes para promover a passagem/transição entre os ciclos (as “peças”). Esta “união” tem de existir porque as “peças” apresentam diferenças, isto é, existem diferenças metodológicas entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB, se não existissem, tornar-se-ia fácil a transição da criança de um ciclo para o outro. Uma das responsabilidades do(a) educador(a) é facilitar esta articulação.

Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória. ... É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória.

ME, 1997, p. 28

A articulação pode ser facilitada através do planeamento de atividades que integrem docentes e crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB. Este planeamento tornar-se-á mais acessível se houver conhecimento do trabalho que cada um dos profissionais de educação, educadores(as) de infância e professores(as) do 1.º CEB, desenvolve, conhecimento este que pode ser estabelecido através do diálogo entre ambas as partes.

O diálogo e a colaboração entre educadores e professores do 1.º ciclo facilitam a transição e uma atitude positiva da criança face à escolaridade obrigatória.

ME, 1997, p. 91

Os conceitos de articulação e de continuidade estão intimamente ligados às noções de educação e ensino, conceitos estes que andam lado a lado mas que não podem ser confundidos. Para Dinello (1987, citado por Serra, 2004, p. 76) enquanto que “a educação se refere a um processo de aquisição de valores que se vão refletir sobretudo em competências pessoais, o ensino é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico. Podendo a educação e o ensino ser concomitantes, não são idênticos e não seguem as mesmas regras pedagógicas.” Com isto, podemos ligar o conceito de educação à educação pré-escolar e o de ensino ao 1.º CEB, sem que, contudo, não possamos encontrar estes dois aspetos em ambas as etapas (Serra, 2004, p.76).

PARTE III

TERRITÓRIO ESCOLA

CAPÍTULO 6

O PRINCÍPIO

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Lei de Bases do Sistema Educativo² (LBSE)
(Lei n.º49/2005, de 30 de agosto - Artigo 1.º)

A educação escolar obrigatória é, hoje em dia, percebida como uma realidade natural, mas, esta é uma realidade recente e está intimamente ligada ao movimento político da Revolução Francesa e aos seus ideias de liberdade e de igualdade que lhe são adjacentes. Foi no fim do século XVIII (Fernandes, 2011, p. 19) que se gerou a democratização da educação, isto é, o direito de todos à educação, o que levou a que o Estado se responsabilizasse por este campo educacional, garantindo assim o acesso à educação, garantindo bens sociais e culturais da sociedade. Institucionalizada a educação, tornou-se necessário a constituição de uma estrutura administrativa, ou seja, de um sistema educativo, e de uma escola pública apoiada na democratização da educação. Contudo, é apenas no século XX que se expandem os ideias de uma conceção democrática (id., ibid.).

Freire (1974, citado por Fernandes, 2011, p. 21) sustentou a “importância da alfabetização desde que promotora de uma educação problematizadora, libertadora e cognoscente”, esta aspiração levou à organização das sociedades de

² Lei que sofreu alterações introduzidas pelas Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro e Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto.

modo a garantir o acesso de todos aos saberes e bem culturais e sociais, institucionalizando, assim, a generalização e gratuidade do ensino, vulgarmente hoje designado por escola de massas. Para Araújo (1996, p. 162, citado por Fernandes, 2011, p. 22), escola de massas refere-se à “intervenção do Estado na educação escolar, tornando-se obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação de pessoal docente, entre outros”. Deste modo, foi criado o Sistema Educativo público, com a LBSE, Lei N.º 46/1986, de 14 de outubro.

O princípio de igualdade foi orientador das políticas educativas a partir da revolução de abril de 1974, mas é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 que se afirma, pela primeira vez, um discurso sobre a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares e se consagram princípios de uma educação humanista no quadro do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos.

Fernandes, 2011, p. 21

Esta lei determina o quadro geral do Sistema Educativo. Este sistema compreende a educação pré-escolar, a educação escolar (ensinos básico, secundário e superior) e a educação extraescolar (“atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultura e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional”) (LBSE, Capítulo II, Artigo 4º). Com esta lei “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos de Constituição da República” (LBSE, Capítulo I, Artigo 2º).

Em relação à obrigatoriedade da escolaridade em Portugal, houve avanços e recuos na sua definição legal. Em 1840, foi decretada a escolaridade obrigatória para rapazes e raparigas em escolas separadas (Araújo, 1996, citado por Fernandes, 2011, p. 24); a obrigatoriedade da instrução primária (dos sete aos

quinze anos) data de 1844, com a Reforma de Costa Cabral; a reforma de 1911 dividiu o ensino primário em três graus (elementar, complementar e superior), tornando-se obrigatória as três classes do primeiro grau (Carvalho, 1986, p. 578, citado por Fernandes, 2011, p. 24); em 1919, a escolaridade obrigatória passou de três anos para cinco; depois do Golpe de Estado de 28 de maio de 1926, a escolaridade obrigatória diminuiu para quatro anos; com a Constituição de 1933, diminuiu para três anos e em 1956 alargou, de novo, para quatro anos. Em 1964, deu-se o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos e, em 1986, com a LBSE, para nove anos. Com a publicação da Lei N.º 85/2009, de 27 de agosto, lei em vigor, a escolaridade obrigatória foi alargada para doze anos.

Esta lei estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Lei N.º 85/2009, de 27 de agosto), isto é, os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória que se matricularam no ano letivo de 2009/2010 em qualquer dos anos de escolaridade dos 1.º ou 2.º ciclos ou no 7.º ano de escolaridade estão sujeitos ao limite da escolaridade obrigatória previsto na presente lei (*id.*), ou seja, a escolaridade obrigatória alargada para 12 anos começa no próximo ano letivo (2012/2013), ano em que irá haver uma maior contenção no orçamento da Educação, mas, quando se é professor, no que diz respeito a aumentar a qualificação em Portugal, as motivações pedagógicas sobrepõem-se aos cálculos orçamentais que têm de ser feitos. Rosário Tavares, diretora da Escola Básica e Secundária de Sever de Vouga (Magazine de Educação, Edição n.º 10, março de 2012), afirma que “Não nos podemos deixar tolher pelas circunstâncias que o país vive, até porque a educação é fundamental para que depois o próprio país consiga dar a volta aos seus problemas.”. Esta situação impõem algumas questões pedagógicas.

São precisamente as questões pedagógicas que levam os professores a pensar que, mais do que alargar a 12 anos, é preciso reformular a oferta

educativa para dar uma resposta eficaz a esta medida, “sobretudo para que não se confunda política educativa com o pensamento de que a escola deve apenas assumir um papel de custódia das crianças até aos 18 anos”, refere António Duarte, diretor do Agrupamento de Escolas da Guia, no Pombal.

Magazine de Educação, Edição n.º 10, março de 2012

Acedida em <http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/me10-escolaridade-obrigatoria-a12-anos2>, a 5 de abril de 2012

A Política Educativa é um conceito que se confunde muitas vezes com o conceito de Política Curricular e, por isso, torna-se importante clarificá-los. Política Educativa, para Bolívar (1999, p. 158, citado por Fernandes, 2011, p. 68), corresponde “às grandes decisões educativas dentro da política estatal, na qual a [...] política curricular [tem] uma dimensão relevante mesmo quando compreende outros agentes ou instâncias (pais, meios de comunicação, associações profissionais, etc.) que influem na referida tomada de decisões”, ou seja, cabe à política educativa resolver problemas e determinar políticas alternativas capazes de responder às dificuldades da sociedade. O conceito de Política Curricular está intimamente relacionada com o conceito tratado anteriormente. Para Fernandes (2011, p. 73) , este segundo conceito, diz respeito a “um conjunto de princípios educativos e curriculares, de regras e de estratégias que visam definir e orientar a oferta educativa, quer em termos de conteúdos curriculares, quer dos processos para a sua concretização e avaliação”. Nos últimos anos, um dos princípios que organizou as políticas educacionais foi o de inclusão. O Ministério da Educação publicou, em 1998, um documento orientador das Políticas Educativas, intitulado por “Educação, Integração, Cidadania”.

O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspetos a

considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efetivos envolvimento dos alunos e atividades de apoio ao estudo.

Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro

A escola aparece como o elemento central da Política Curricular, “constituindo o palco onde se cruzam diferentes lógicas de ação e onde os professores contracenam com os alunos e outros agentes educativos locais” (Fernandes, 2011, p. 73). A Política Curricular engloba as decisões de administração educacional central e regional e as decisões tomadas no interior das escolas e das salas de aula, atribuindo, assim, “um papel central aos atores a aos contextos nas tomadas de decisões” (*id., ibid.*). Gimeno Sacristán (1988, p. 186, citado por Fernandes, 2011, p. 74) refere-se a Política Curricular como correspondendo a “toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular [e que] planeia parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo. Na medida em que o regula, a política é o primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados”. O currículo é um conceito que será abordado, tal como a visibilidade que este alcançou, no próximo capítulo.

Ainda sobre este tema, no passado dia 26 de março, do ano corrente, o Ministério da Educação e Ciência apresentou a versão final da Revisão da Estrutura Curricular, entrando em vigor no próximo ano letivo (2012/2013). Esta revisão atualizou o currículo, principalmente a nível do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e a nível do ensino secundário, reforçando as disciplinas fundamentais, tais

como a Língua Portuguesa e a Matemática, entre outras. Foram, igualmente, garantidas atitudes para um melhor acompanhamento dos alunos, tais como:

- “implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades, de homogeneidade relativa a disciplinas estruturantes, ao longo de todo o Ensino Básico, atendendo aos recursos da escola e à pertinência das situações;

- fomentar, no 1.º ciclo, a coadjuvação nas áreas das Expressões, por professores de outros ciclos do mesmo Agrupamento de Escolas, que pertençam aos grupos de recrutamento destas áreas;

- promover no 1.º ciclo um acompanhamento mais eficaz face ao desempenho dos alunos, através de apoios específicos;

- dar continuidade ao Apoio ao Estudo no 1.º ciclo, a par das outras atividades de enriquecimento curricular;

- promover o rigor na avaliação obtendo dados fiáveis sobre a aprendizagem, através da introdução de provas finais no 4.º ano e da sua manutenção no 6.º e no 9.º ano, a Português e a Matemática” (Ministério da Educação e da Ciência, 2012).

Outro dos aspetos visados por esta revisão foi o reforço da autonomia pedagógica e organizativa das escolas, levando à “autonomia das escolas na gestão do currículo e numa maior liberdade de escolha das ofertas formativas” (*id.*).

O ensino deverá acolher e criar condições a todos os alunos, tanto para colmatar dificuldades de aprendizagem como para desenvolver as suas capacidades.

Ministério da Educação e da Ciência, 2012
(Revisão da Estrutura Curricular – 26/03/2012)

CAPÍTULO 7

O ITINERÁRIO

O pensamento sobre o currículo é tão antigo como a própria educação.

Pratt, 1980, p. 15 (citado por Fernandes, 2011, p. 34)

No Capítulo 2 foram descritas as várias visões de currículo, neste capítulo iremos apresentar o surgimento do conceito de currículo e a sua evolução.

Para Silva (2000, p. 10, citado por Fernandes, 2011, p. 37), o currículo “aparece pela primeira vez como um objeto específico de estudo e de pesquisa, nos Estados Unidos, dos anos vinte [...] em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificam a massificação da escolarização”, ou seja, para este autor o campo de estudos do currículo surge associados à institucionalização da educação. Nesta linha de pensamento, surge Bobbitt, pedagogo americano, professor universitário e escritor que se especializou no campo do currículo.

Ele [Bobbitt] sentiu que o currículo consistia numa forma de preparar os estudantes para os seus futuros papéis na nova sociedade industrial. Ele influenciou o currículo, mostrando como é que as disciplinas clássicas deveriam ser substituídas por aquelas que correspondessem às necessidades sociais. Em 1918, Bobbitt escreveu “The Curriculum”: um resumo do desenvolvimento relativo à teoria do currículo. Esta matéria tornou-se uma especialização oficial nas ciências da educação. O ponto de entrada de um currículo era, de acordo com Bobbitt, ver quais os resultados a serem atingidos.

Bobbitt sentiu que o currículo tinha que se adaptar às necessidades de um indivíduo e às necessidades da nova sociedade industrial, sendo que não deveria ser ensinado a ninguém algo que não fosse utilizar mais tarde. As pessoas só deveriam adquirir habilidades que fossem necessárias para executar as suas tarefas pessoais. De acordo com Bobbitt, a educação era principalmente uma preparação para a idade adulta e não para a infância ou adolescência.

Informação acedida em http://en.wikipedia.org/wiki/John_Franklin_Bobbitt,
a 25 de Abril de 2012

Bobbitt distinguiu cinco passos para a elaboração de um currículo: 1 – análise da experiência humana; 2 – análise de tarefas; 3 – derivação de objetivos; 4 – seleção de objetivos; 5 – planeamento em detalhe (*id.*). Foram mais os primeiros teóricos do campo curricular, isto é, houve mais autores que incidiram os seus estudos no campo do currículo, tais como: Charters, Thorndike, Ross, Finey, Peters e Snedden (Apple, 1999, pg. 119, citado por Fernandes, 2011, p. 38).

Tyler, em 1949, seguindo o modelo curricular de Bobbitt, publicou o livro *Princípios Básicos de Currículo e de Ensino*. Para Leite (2002, p. 58, citado por Fernandes, 2011, p. 38), “esta obra corresponde a um momento histórico na construção de um quadro teórico no domínio curricular e é, unanimemente, considerada o grande marco da especialização curricular a partir do qual se evidencia a necessidade de mais teorizações sobre o currículo”. O modelo curricular proposto por Tyler, nos anos 50, seguiu uma lógica na qual era esperada que o currículo se estruturasse numa sucessão de respostas às seguintes perguntas:

“1. Que objetivos deve a escola procurar alcançar?

2. Que experiências educativas devem ser proporcionadas aos alunos para que alcancem os objetivos pretendidos?

3. Como organizar, de modo eficiente, estas experiências educativas?

4. Como determinar se os objetivos desejados são alcançados?” (Tyler, 1949, p. 12, citado por Fernandes, 2011, p. 39).

Segundo Fernandes (*ibid.*), esta obra foi uma guia de “grande utilidade” para os professores.

Em Portugal, esta corrente expandiu-se através de programas de formação de professores(as) e, posteriormente, nos programas de ensino, principalmente, na década de 70, período de democratização escolar, com o BSCS (*Biological Sciences Curriculum Study*) (*id.*, *ibid.*).

7.1. Como é constituído?

7.1.1. Agrupamento

Agrupar escolas de diferentes níveis educativos implica que os docentes trabalhem em conjunto, o que arrasta consigo a ideia, ainda que incipiente, da possibilidade de articular curricularmente os níveis educativos que esta nova escola (agrupamento vertical de escolas) integra.

Serra, 2004, p. 95

Um Agrupamento Vertical de Escolas abrange várias instituições escolares, de diferentes níveis de ensino, e que, na maioria, se organiza em espaços físicos diferenciados, havendo uma escola-sede (sede de agrupamento) e órgão de gestão comuns (*id.*, *ibid.*). A criação de um agrupamento de escolas é importante para a articulação curricular, pois, como Serra (2004, p. 97) afirma, “os agrupamentos levam a que nasça uma articulação curricular espontânea, ainda que ténue nos seus efeitos curriculares, dado que não é intencional, mas muito rica ao nível social e relacional”.

O Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio de 1998³, legislou os agrupamentos verticais de escola, aprovando o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário.

Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

Artigo 3.º, Capítulo I, Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de maio de 1998

O Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA) são instrumentos constituintes do processo de autonomia das escolas. O Artigo 3.º, do Capítulo I, do Decreto Lei n.º 115-A, de 4 de maio de 1998, entende estes documentos como:

“a) Projeto educativo — o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;

b) Regulamento interno — o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar;

c) Plano anual de atividades — o documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função

³ Posteriormente à sua publicação, este diploma foi globalmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos“ (*id.*, *ibid.*).

A escola, na qual efetuei a minha prática pedagógica, pertencia a um Agrupamento de Escolas, sendo este constituído por dois jardins de infância, cinco escolas do 1.º CEB, uma escola do 2.º e 3.º CEB. Estas escolas situam-se na cidade de Coimbra.

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

Qualquer documento elaborado pelo Agrupamento tem como base documentos como o Programa de 1.º CEB, o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, o PEA, o PCA, o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Regulamento Interno (RI), consultando sempre a legislação em vigor.

O PEA tem a duração de quatro anos (2009-2013), não tem título e foca-se em três prioridades: “Organizar para o sucesso”, “Formar para a Cidadania” e “Envolver e corresponsabilizar”.

O Projeto Educativo deve ser atrativo, benéfico e funcional para a comunidade educativa, distinto de qualquer outro, seletivo em todas as decisões, coerente com os princípios que estabelecer, distribuidor de responsabilidades, flexível no seu desenvolvimento, rendível quanto aos recursos, inovador, atento às realidades locais e às aspirações de cada um, potenciador da melhoria organizacional e do sucesso escolar e educativo e aberto à sociedade.

Alves, J. Matias (1992)

O PCA tem duração de um ano, não tem título, sendo um documento mais específico, onde aponta alguns problemas, necessidades e possíveis soluções para cada escola. Este documento está intimamente relacionado com a ideia de gestão flexível do currículo. O Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro, atribui às escolas a responsabilidade de a partir do currículo nacional, onde se definem as competências e as aprendizagens comuns a todos os alunos, se organizarem de modo a adequar o currículo ao contexto em que se inserem a fim de responderem eficazmente às necessidades e expectativas da população que servem.

O Projeto Curricular do Agrupamento desenvolver-se-á a partir dos objetivos e do plano de ação preconizados no Projeto Educativo no que respeita ao currículo, entendido este último como o documento que estabelece as linhas orientadoras da ação educativa das escolas do agrupamento, de acordo com as suas características, respeitando as linhas da política nacional.

Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro

O RI, segundo o próprio, “define o regime de funcionamento das escolas do Agrupamento, dos seus órgãos de gestão e administração, das estruturas de orientação educativa, dos serviços de apoio educativo, das instalações e os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, sendo um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas.” Este Regulamento, tal como o Projeto Educativo de Agrupamento, tem a duração de três anos (2010/2013).

7.1.2. Escola

A Escola de 1º CEB, na qual estagiei, situa-se numa zona residencial de Coimbra, ao lado do jardim de infância em que efetuei a minha prática educativa

referente à educação pré-escolar, formando estes dois estabelecimentos um Centro Educativo. O meio institucional da Escola do 1.º CEB é a mesma do jardim de infância, referida no Capítulo 2.

A Escola do 1.º CEB era constituída por um total de onze turmas, isto é, três turmas do 1.º ano, duas turmas do 2.º ano, três turmas do 3.º ano e três turmas do 4.º ano. Os alunos, desde o momento em que são admitidos na escola, mantêm-se nas mesma turma até ao final do 1.º CEB, exceto proposta, devidamente fundamentada, pelos intervenientes responsáveis pelo percurso escolar do aluno.

A Biblioteca da escola pertence à Rede de Bibliotecas Nacional e estava à espera do mobiliário adequado, pelo que ainda não tinha entrado em funcionamento.

De acordo com o definido no Despacho nº 13 599, de 28 de junho, todas as escolas do 1º Ciclo deste Agrupamento de Escolas oferecerão aos seus alunos duas horas diárias de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

As escolas, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo, de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Artigo 9.º, Capítulo II, Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro

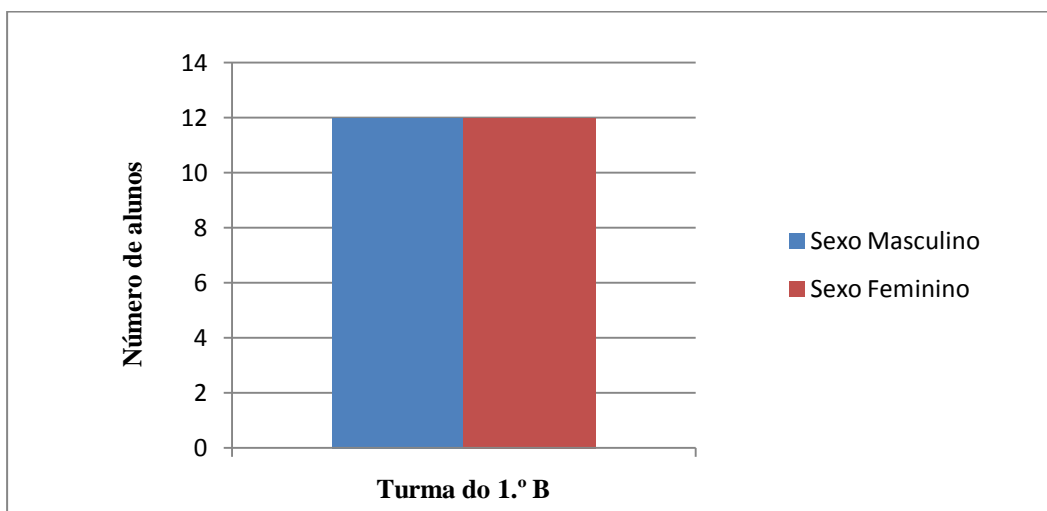
A Câmara Municipal de Coimbra assumiu-se como entidade promotora destas atividades, celebrando um protocolo de colaboração com a instituição. É a Câmara Municipal a responsável pela gestão financeira e o recrutamento de professores para as AEC, sendo a supervisão pedagógica destas da responsabilidade do(a) professor(a) titular de turma, quem também leciona o

Apoio ao Estudo. As AEC proporcionadas eram Atividade Desportiva, Expressão Artística, Expressão Musical, Inglês e Apoio ao Estudo. Os professores das AEC tinham um papel ativo na organização e no planeamento das atividades, principalmente, nas atividades em épocas festivas.

7.1.3. Turma

O ano de escolaridade com o qual trabalhámos, ao longo da Prática Educativa, foi o 1.º ano e com a turma B. O 1.º B era, no ano letivo de 2011/2012, constituído por vinte e quatro alunos, sendo doze do sexo feminino e doze do sexo masculino. Todos os alunos desta turma nasceram em 2005, tendo completado 6 anos no final do ano transato (2011).

Gráfico 2 – Constituição do 1.º B



Os(as) alunos(as) começavam a componente letiva às nove horas e terminavam às quinze horas e trinta minutos, sendo que vinte e dois alunos da turma frequentavam as AEC, terminando, assim, o seu horário letivo às dezassete horas e trinta minutos.

Quadro 3 - Horário dos alunos da turma do 1.º B

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

Legenda:

LP – Língua Portuguesa

MAT - Matemática

ING - Inglês

EM – Estudo do Meio

EXP - Expressões

MSC - Música

EXP ART – Expressões Artísticas

ACT DESP – Atividade Desportiva

AP EST – Apoio ao Estudo

Todos os(as) alunos(as) frequentavam o 1.º ano pela primeira vez, tendo, por isso, tido apenas um(a) professor(a) até ao momento.

Toda a turma frequentou um jardim de infância, no ano letivo anterior, sendo que dezassete alunos da turma frequentaram o jardim de infância situado ao lado da escola, pertencente ao mesmo Centro Escolar, como tal, cinco dos(as) vinte e cinco alunos(as) estiveram na sala de jardim de infância onde fiz a minha prática educativa referente a esta área, e onze alunos no mesmo jardim de infância, noutra sala, por isso, já conhecia a maior parte da turma e eles(as) a mim.

Nenhum(a) dos(as) alunos(as) veio referenciado do jardim de infância como tendo Necessidades Educativas Especiais, nem nenhum(a) aluno(a) foi

referenciado até ao momento final de estágio, como tal, não existiam alunos(as) com Necessidades Educativas Especiais.

A educação especial pressupõe a referência das crianças e jovens que eventualmente dela necessitem, a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, detetando os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades.

Artigo 5.º, Capítulo II, Decreto-Lei N.º 3/2008

7.2. Percorrer o Trilho

O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos.

Anexo n.º 2, Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto

O Decreto-Lei acima citado aprova os perfis de desempenho profissional do(a) educador(a) de infância e do(a) professor(a) do 1.º CEB, sendo que, o Anexo n.º 2 se refere ao perfil específico de desempenho profissional do(a) professor(a) do 1.º CEB. Este anexo descreve as medidas que um(a) professor(a) de 1.º CEB deve tomar durante o progresso da sua profissão, estando estas relacionadas com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Um dos deveres dos(as) professores(as) do 1.º CEB é desenvolverem o currículo, para isso, elaboram planificações, isto é, “a prática educativa escolar pressupõe uma planificação” (Vilar, 1993, p. 5). O conceito de planificação já foi

explorado no Capítulo 2, pelo que, neste capítulo iremos explorar outras realidades relacionadas com este conceito.

Gairín (1990, citado por Vilar, 1993, p. 13) indica-nos três perspetivas de planificação: Planificação Estratégica – “intrinsecamente ligada aos marcos ideológicos, compete essencialmente à Administração educativa e muito pouco aos professores”; Planificação Tática – “mais ligada aos marcos normativos, compete essencialmente à escola e aos professores, muito embora a administração educativa tenha ainda um papel importante, sobretudo de controlo”; e Planificação Operativa – “ligada aos marcos de operacionalidade do sistema, compete essencialmente aos professores, muito embora sujeitos ao controlo, tanto da escola como da administração educativa” (*id.*, *ibid.*).

Para Rey e Santamaría (1992, citados por Vilar, 1993, p. 16), a planificação pode definir-se pela sua duração (aspeto já referenciado no capítulo 2), pela sua amplitude, pelo seu âmbito de incidência e pelas suas características. Quanto à amplitude, uma planificação pode ser integral – “sempre que abarca todos os aspetos e define todo o processo”, ou setorial “desde que abarque apenas algum ou alguns aspetos ou setores que vão estar sujeitos à planificação”; respeitante ao âmbito de incidência, uma planificação pode ser estatal – “quando cobre todo o território tutelado pela Administração Central”, local – “sempre que faz a cobertura de uma comunidade educativa alargada” ou a nível de escola – “quando se reporta exclusivamente à planificação de um estabelecimento”; relativamente às suas características, a planificação pode ser centralizada – “sempre que alguém tem que cumprir algo que é decidido em outra instância”, descentralizada – “sempre que acontece a situação contrária à anterior”, imperativa ou fechada – “quando as decisões têm um carácter prescritivo ou obrigatório para quem tem que as aplicar na prática” ou indicativa ou aberta – “quando as propostas têm um carácter meramente indicativo para quem tem que as aplicar na prática” (*id.*, *ibid.*).

Tendo em conta as informações anteriores, nós⁴ planificávamos a curto prazo, as nossas planificações eram setoriais, de escola (de turma) e indicativas ou abertas, seguindo sempre as orientações da professora cooperante. A estrutura das nossas planificações era sempre a mesma:

Quadro 4 – Organização da Planificação do 1.º CEB

Mapa de atuação
Planificação da sessão
Competências a desenvolver
Estratégias/Atividades
Recursos
Materiais
Humanos
Bibliografia
Anexos

Zabalza (1987, citado por Vilar, 1993, p. 23) indica-nos que, ao examinarmos uma planificação, encontramos sempre “um conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que acuarão como apoio conceptual e justificação do que se decide; um propósito, fim ou meta a alcançar que configura o sentido a seguir; e uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento”. Para este autor, numa planificação “há duas ideias subjacentes: uma ideia cognitiva, segundo a qual a planificação é uma atividade mental interna do professor e uma ideia mais «externa», que reflete os passos concretos que são dados durante o desenvolvimento da própria planificação“ (*id.*, *ibid.*).

Alguns investigadores da educação realçaram o papel dos objetivos na planificação, tendo-os como “elementos nucleares”, surgindo, deste modo, um

⁴ Refere-se ao grupo de estagiárias.

modelo de planificação geral, conhecido por “pedagogia dos objetivos” (Vilar, 1993, p. 46).

[...] em educação, os objetivos são metas úteis, concretas, próximas e exequíveis. [...] é possível e desejável discriminar ainda mais e melhor os objetivos, para perspetivarmos os diferentes níveis de generalização dos mesmos.

Vilar, 1993, p. 47

Vilar (*ibid.*) indica-nos que não existem um consenso na classificação dos diferentes níveis de objetivos, por parte dos investigadores, mas propõe a seguinte classificação destes: metas e finalidades; objetivos gerais; objetivos específicos; objetivos operativos (*id.*, *ibid.*).

Outro tipo de planificação proposta por Vilar (*ibid.*) é a planificação em função de atividades.

A «atividade» é a manifestação mais acabada da vitalidade de uma pessoa e/ou grupo. No processo de ensino e aprendizagem, a «atividade» constitui-se como a “unidade de análise para compreender a realidade”.

Medina, 1990, p. 468 (citado por Vilar, 1993, p. 48)

A planificação em função de atividades é uma planificação ativa, isto é, é uma planificação aberta, que não antecipa tudo o que vai acontecer, vai-se construindo sobre e pela prática. Segundo Vilar (1993, p. 54), “um modelo deste tipo é, por definição, muito exigente”. O mesmo autor enuncia princípios de organização das atividades escolhidas:

- de significação – “assenta essencialmente em três perspetivas, ou seja, a epistemológica, a psicológica e a didática”;

- de gradualidade – “pretende-se que as atividades se levem a cabo do simples para o complexo, de esquemas assumidos para esquemas organizadores, da aprendizagem dirigida para a aprendizagem pela descoberta, ...”;

- de autonomia para o aluno – “trata-se de um princípio fundamental porque, ao pressupor-se o protagonismo do aluno, a atividade deve permitir a passagem da «hétero» para a «autoavaliação», permitir a opcionalidade intra e interdisciplinar e reduzir a «homogeneização» no tratamento dos conteúdos básicos” (*id.*, *ibid.*).

Há mais um modelo que deve ser referido – o modelo em função dos conteúdos. Este é um modelo que “ênfatiza a visão clássica de ensinar” (Vilar, 1993, p. 55) e por isso é denominado por “modelo instrutivo” (*id.*, *ibid.*).

Todos os modelos enumerados apresentam vantagens e desvantagens, para muitos autores é discutível adotar um determinado modelo de planificação exclusivamente.

A planificação deve assentar num modelo que seja capaz de resolver a «tensão» das vantagens e inconvenientes dos diferentes «modelos parciais» que, implícita ou explicitamente, têm sido assumidos como modelos paradigmáticos da planificação.

Vilar, 1993, pág. 56

Para superarmos todas, ou quase todas, as fraquezas de cada modelo devemos optar por um modelo integrado, isto é, relacionando-os e complementando-os, adequando-os ao contexto.

Através de um modelo integrado, a planificação é encarada como um procedimento superador da fragilidade dos elementos constituintes de um todo, ao considera-lo em permanente interrelação e complementaridade.

(*id.*, *ibid.*)

Esta opção exige que o professor assuma uma percepção global do processo de ensino-aprendizagem e tome decisões adequadas em relação aos objetivos, aos conteúdos, à atividade docente e discente e à avaliação didática curricular (*id., ibid.*).

O professor, ao assumir a tarefa de ensinar de forma crítica e construtiva, deve dar sentido e respostas adequadas às interrogações que lhe são colocadas quando planifica para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, respeitando o caráter integrador desse sentido e dessas respostas.

(id., ibid.)

7.2.1. Fundamentação das minhas práticas

Todo o ato pedagógico tem uma função.

M. Postic, 1971 (citado por Altet, 2000, p. 54)

Começaremos a desenvolver este ponto com a definição de “ato pedagógico” e de “função”. Para M. Postic (*id., ibid.*), ato pedagógico é “qualquer intervenção verbal ou não-verbal do professor, com a finalidade de estabelecer a comunicação com os alunos para transmitir uma mensagem, ou para controlar, ou ainda com o objetivo de apreciar o comportamento dos alunos, obter modificações das suas atitudes ou exercer uma regulação das suas atividades”; função é “o papel assumido pelo conjunto de atos pedagógicos que concorrem para atingir uma determinada finalidade, a fim de permitir ao professor adaptar-se à situação pedagógica criada”. Com isto, podemos afirmar que a função do(a) professor(a) está descrita no Anexo n.º 2 do Decreto-Lei N.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do

ensino básico), decreto este que enumera os deveres dos(as) professores(as), deveres estes que são desenvolvidos ao longo do processo de ensino-aprendizagem através dos atos pedagógicos, ou seja, através da interação do professor com os alunos.

Altet (2000, p. 54) identificou cinco funções didáticas essenciais desempenhadas pelos atos pedagógicos:

- a função de informação-transmissão a nível do conteúdo (o(a) professor(a) “produz informação; dá exemplos; dá explicações; faz perguntas; controla, aceita respostas; reformula, reorganiza as respostas; utiliza as aquisições anteriores, combina as informações”);

- a função de organização-estruturação a nível da situação de aprendizagem (o(a) professor(a) “define um objetivo; define a tarefa; levanta o problema; estrutura a situação de aprendizagem; dá instruções; varia os modos de apresentação; organiza a turma; organiza o trabalho”);

- a função de estimulação-ativação a nível do aprendente (o(a) professor(a) “solicita, incita; explicita, repete; explora os contributos dos alunos; dá um tempo para refletir; dá uma pista; dá uma ajuda; acompanha, orienta; reforça, encoraja”);

- a função de avaliação a nível da tarefa (o(a) professor(a) “retroage, fornece *feedback*; verifica a compreensão; controla, corrige; reorienta; manda corrigir por um outro aluno; manda confrontar; avalia”);

- a função de regulação a nível do clima da aula (o(a) professor(a) “regula; aceita os sentimentos dos alunos; graceja, ri e descontraí; dá um reforço à turma; faz uma pausa; silêncio”).

Ao longo da minha prática pedagógica tentei assumir estas funções, umas mais que outras, tendo sempre o apoio da professora cooperante, que tanto tinha estas funções para com os(as) alunos(as) como para conosco, o que facilitava, na maioria das ocasiões, a nossa prática. As minhas opções iniciais foram tomadas, principalmente, a partir da observação, observação do contexto, isto é, observação da interação da professora cooperante com os alunos e interação entre os próprios

alunos. Outros fatores contribuíram, tais como a planificação anual preparada pelos docentes do 1.º ano, tendo como base o documento Programas do 1.º CEB.

Ao longo da minha prática, as opções que tomei foram devidas aos fatores apresentados anteriormente, à reflexão em grupo (de estagiárias) com a professora cooperante e com o professor responsável pela prática pedagógica, à reflexão individual, e, principalmente, à reação dos alunos perante os meus atos pedagógicos, ou seja, às interações verbais entre mim e os alunos, tentando, com tudo isto, moldar a minha atuação para obter melhores resultados. A minha atuação dependeu da minha reflexão.

O modo como cada professor vê a realidade serve de barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos. Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. (...) Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros.

Zeichner, 1993, p. 18

CAPÍTULO 8

O ALOJAMENTO

Lugar onde se aloja.

Definição de Alojamento acedida em
<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=alojamento>, a 2 de maio de 2012

O nome dado é este capítulo refere-se ao estágio vivenciado por mim durante a prática pedagógica, a nível de 1.º CEB. Este nome deve-se ao facto de esta prática, ou seja, este “alojamento”, ter durado apenas treze semanas e está, de algum modo, relacionado com o Capítulo 3, referente ao estágio vivenciado a nível de jardim de infância. A prática pedagógica referente ao 1.º CEB decorreu durante três dias por semana (segunda, terça e quarta-feira), sendo que, a primeira semana destinou-se apenas à observação da turma e de todo o processo educativo envolvente e os restantes dias foram de intervenção, havendo sempre momentos de observação. Eu dividi esta prática pedagógica em três etapas.

8.1. No início

A primeira etapa teve a duração de três semanas, acontecendo entre 10 e 26 de outubro.

No primeiro dia fomos recebidos pela professora cooperante, sendo que este não foi o primeiro contacto que tivemos, pois, dias antes do estágio dirigimo-nos à escola para a conhecer. Neste dia, apercebi-me que a professora cooperante era a minha professora do 1.º ano do 1.º CEB. Depois de conhecermos todos os alunos⁵, apresentamo-nos.

⁵ Como foi referido no ponto **7.1.3. Turma**, já conhecia a maioria dos alunos.

Na primeira semana pudemos perceber a dinâmica da turma e as suas rotinas, sendo umas dessas rotinas a distribuição de folhas de linhas pelos(as) alunos(as), para estes escreverem a data, o nome completo, os tarefeiros do dia⁶ e o estado do tempo. Do mesmo modo, também percebemos que a professora cooperante escrevia, no quadro, a letra de imprensa a vermelho e a letra manuscrita a preto, os(as) alunos(as) apenas escreviam com letra manuscrita, ou seja, o que estava a preto. Nesta primeira semana observámos a professora cooperante a apresentar uma vogal (“u”) e um número (“2”). Ao longo desta semana, apercebemo-nos dos alunos que têm maior dificuldade, quais os mais rápidos a escrever, os que já têm mais facilidade na caligrafia das letras, os que já têm mais dificuldade na caligrafia das letras e os que têm um maior conhecimento das letras. No início do ano letivo, três dos alunos já sabiam ler.

A minha primeira atividade, incluída no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, foi a da Roda dos Alimentos (Anexo III-a).



Figura 8 – Fotografia da atividade *Roda dos Alimentos*

Estava um pouco ansiosa/nervosa, pois, esta foi a primeira vez que intervirmos a nível de 1.º CEB e porque estávamos quase no final do dia. Depois de começar a dirigir-me aos(às) alunos(as), aos poucos, fui-me sentindo mais à vontade e a professora cooperante foi intervindo, dando dicas de modo a melhorarmos a nossa atuação, sempre com o objetivo de nos ajudar e orientar. Senti-me bem depois desta primeira experiência.

⁶ Eleitos por ordem alfabética.

No fim da segunda semana, começámos, a pedido da professora cooperante, a fazer a avaliação do comportamento dos alunos, atribuindo uma bola vermelha (mau comportamento), amarela (comportamento razoável) ou verde (bom comportamento) a cada aluno, consoante o seu comportamento. Esta atividade fez com que os alunos percebessem melhor o nosso papel.

Ainda durante esta etapa, no âmbito da disciplina de Matemática, procedi à recolha das preferências dos alunos para, posteriormente, fazer o tratamento de dados e trabalhar várias representações gráficas (Tabela, Gráfico de Barras, Diagrama, Pictograma).

8.2. A meio

A segunda etapa teve a duração de sete semanas, acontecendo entre 31 de outubro e 14 de dezembro.

Nesta etapa surgiu a primeira atividade de articulação com as crianças do jardim-de-infância, pertencente ao Centro Educativo. Esta atividade teve como principal objetivo comemorar o Dia das Bruxas, para isso, os(as) alunos(as) do 1.º B, com a nossa ajuda, prepararam uma prenda para oferecer às crianças do jardim de infância – uma abóbora com imagens pintadas por eles.



Figura 9 – Fotografia do trabalho realizado pelos(as) alunos(as) alusivo ao Dia das Bruxas

No âmbito da disciplina de Estudo do Meio, tinha que trabalhar o objetivo “Identificar características familiares (semelhança com o pai, com a mãe, cor do cabelo, cor dos olhos, ...)”. De início, não sabia o que haveria de fazer para tornar a aprendizagem dos alunos mais sólida, relativamente a este tema. Deste modo, emergiu a ideia de contar a história “Os Três Ursinhos e a Caracolinhos de Ouro” e, partindo daqui, explicar as características familiares usando as imagens das personagens (planificação da atividade no Anexo III-b).



Figura 10 – Fotografia (1) das personagens da história “Os Três Ursinho e a Caracolinhos de Ouro”



Figura 11 – Fotografia (2) das personagens da história “Os Três Ursinho e a Caracolinhos de Ouro”

Esta foi uma atividade que me deu bastante prazer em preparar e, posteriormente, apresentá-la, pois, demorei a prepará-la mas os(as) alunos(as) perceberam bem e, assim, atingiram-se os objetivos propostos.

Contar histórias, anedotas sobre o assunto faz recordar e memorizar mais facilmente e introduz uma componente de humor na relação pedagógica.

Sanches, 2001, p. 56

Outra atividade, importante de salientar, é a de apresentação do morfema “t” (Anexo III-c). Foi a primeira consoante que eu apresentei e quis ser criativa para os(as) alunos(as) terem motivação na sua aprendizagem e para a apresentação das letras não ser sempre elaborada da mesma forma. Para isso, comecei por apresentá-la com uma música, apesar de não me sentir muito à vontade a cantar. Foi uma atividade que deu bastante trabalho a preparar, demorou mais tempo que o pensado mas os(as) alunos(as) mostraram, durante o seu desenvolvimento, entusiasmo, tendo ficado com a música no ouvido, pois, nos dias seguintes ainda a cantavam, o que para mim se tornou bastante gratificante.

Fui a primeira, do grupo de estagiárias, a desenvolver a atividade “Hora do Conto”, que consistia em trabalhar um conto e estava relacionado com o Plano Nacional de Leitura. O conto escolhido foi “A Que Sabe a Lua?” (planificação da atividade no Anexo III-d).

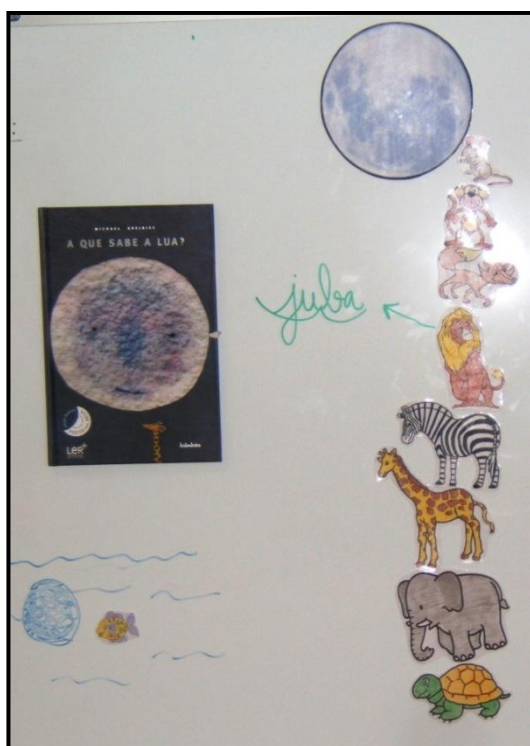


Figura 12 – Fotografia da exposição das personagens da história “A Que Sabe a Lua?”

Ler, contar e recontar histórias e outros textos em voz alta na aula estimulam a leitura e facilitam as aprendizagens e a desinibição dos alunos.

Sanches, 2001, p. 56

Tal como na maioria das atividades, nesta também preparei muitos materiais pedagógicos, pois, é um facto que motiva e chama a atenção dos(as) alunos(as). Depois desta atividade, apercebi-me que há uma grande diferença entre *ler um texto* e *contar uma história*, sendo que, para *contar uma história* é preciso muito treino.

Era uma vez... O conto de literatura oral se perpetuou na história da humanidade através da voz dos contadores de histórias. Ao contar uma história, o contador empresta o seu corpo, (...) seus afetos ao texto narrado. Contar histórias estimula o hábito da leitura, a criatividade, contribui para expandir o vocabulário, incitar a memória auditiva e visual, imprescindível para a formação de crianças e jovens.

Informação acedida em http://www.contadordehistorias.com.br/index_site.html,
a 3 de maio de 2012

De entre várias atividades, surgiu uma que, de início, foi difícil de preparar, pois, o objetivo a desenvolver era “Reconhecer a sua identidade sexual”. Esta teria que ser uma atividade muito bem preparada e pensada para, assim, não haver qualquer tipo de constrangimentos e porque este objetivo está relacionado com tema de Educação Sexual, tema este que, segundo a Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, se tornou obrigatório nos estabelecimentos de ensino básico e secundário. Esta atividade (planificação no Anexo III-e) durou uma tarde inteira, o que foi um

pouco cansativo para mim mas, correu melhor que aquilo que eu esperava o que me deixou mais tranquila.

No âmbito da disciplina de Matemática, a atividade mais difícil, para mim, foi a da “Subtração”, que me deixou de início a pensar “Como irei explicar este conceito aos(as) alunos(as)?”. Decidi, assim, apresentá-lo com um filme (planificação da atividade no Anexo III-f). Foi um conceito que os(as) alunos(as) não perceberam de início, tendo que, deste modo, fazer bastantes exercícios práticos. Esta atividade fez-me perceber que há conteúdos, como o de subtração, que têm de ser praticados muitas vezes para os(as) alunos(as) os assimilarem e que estes têm de ser aplicados em acontecimentos do dia a dia.

Tornar a aprendizagem funcional para que as aprendizagens escolares aconteçam em situações o mais próximo possível do quotidiano dos alunos; para que possam aplicar o que estão a aprender na vida de todos os dias; para que possam ver a utilidade daquilo que aprendem.

Sanches, 2001, p. 55

8.3. No fim

A última etapa teve a duração de três semanas, acontecendo entre 3 e 18 de janeiro.

Nesta última etapa, nas duas última semanas, começámos a atuar um dia inteiro, apesar de na etapa anterior ter havido dias em que atuei quase o dia todo. Esta experiência foi, de início, bastante cansativa, mas só deste modo podemos ter uma melhor noção do que é dar aulas e de toda a dinâmica que isso envolve.

Relativamente à disciplina da Matemática, a atividade mais relevante foi a atividade em que trabalhei o Diagrama de *Venn* e o Diagrama de *Carroll* (planificação no Anexo III-g).



Figura 13 – Fotografia do Diagrama de Venn e do Diagrama de Carroll

Este tipo de atividades parece, de início, complexo para alunos(as) de 1.º ano mas, estes(as) gostam de atividades práticas, em que eles(as) próprios(as) participam e, deste modo, conseguimos motivá-los(as) a gostar de matemática, disciplina detestada por muitos(as) e que, por acaso, eu sempre gostei. Penso que o modo como o(a) aluno(a) encara uma determinada disciplina, ou conteúdo, está relacionado com o modo de como o(a) professor(a) o leciona e a motivação que apresenta.

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, a atividade mais importante de referir é a da apresentação do morfema “r” (planificação no Anexo III-h).



Figura 14 – Fotografia a meio da apresentação do morfema “r”



Figura 15 – Fotografia no fim da apresentação do morfema “r”

Relativamente a esta atividade, estava um pouco expectante em relação à reação dos alunos, pois o morfema “r” é uma letra que pode ter dois sons e não sabia se os alunos iriam perceber bem esse facto. Depois do desenvolvimento da atividade, penso que eles perceberam. Contudo, terão que continuar a praticar bastante. Para a apresentação do morfema, fiz com que fossem os próprios alunos a perceberem dos dois sons que o morfema “r” pode ter, não lhes apresentando este caso no início.

A última atividade que apresentei foi, no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, a de representação da família numa Árvore Genealógica (planificação no anexo III-i).



Figura 16 – Fotografia do trabalho de um(a) dos(as) alunos(as)

Esta foi uma atividade desenvolvida no fim do dia, por isso, não houve tempo para todos os alunos acabarem os seus trabalhos, episódio que se repetiu algumas vezes, tendo sido alguns destes expostos na sala de aula.

Este estágio foi bastante provocante e penso que consegui vencer este desafio. No início não tinha grandes expectativas e até estava um pouco desanimada e desmotivada, pois, vim para este mestrado um pouco por obrigação profissional. A minha única experiência a nível de 1.º CEB era uma semana de observação, por isso, não sabia como iria decorrer este estágio. Correu melhor do que aquilo que alguma vez poderia esperar e, deste modo, consegui ter noção das minhas competências a nível de 1.º CEB, que até aqui eram desconhecidas. Aprendi muito mas espero aprender ainda muito mais.

CAPÍTULO 9

REFLEXÃO ACERCA DA PASSAGEM PELO TERRITÓRIO ESCOLA

Se, etimologicamente, ensinar (em latim: insignare) é sinalizar ou impor a sua marca, o ato de ensinar, ao sabor da evolução das finalidades educativas, passou, sucessivamente, da transmissão de informações para o desenvolvimento do saber-fazer, para a formação da pessoa para, nos nossos dias, chegar à conceção do “ensino que dê resposta” (L. Not, 1989) e à formação de uma segunda pessoa no qual o professor se adapta às necessidades dos alunos.

Altet, 2000, p. 13

Existem muitos conceitos, importantes de clarificar, relacionados com o ato de ensinar, sendo um deles o conceito de “ensino”. Para Altet (2000, p. 13), o ensino é um “processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem”, isto é, o ensino é um processo interativo de comunicação, propositado, entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a). Outro conceito, relacionado com os anterior, é o conceito de “ensino-aprendizagem”, algumas vezes referido ao longo deste trabalho. O processo de ensino-aprendizagem é um “sistema (...) com objetivos que o professor, a partir da sua planificação, tenta realizar com os alunos na aula, por meio de uma série de sucessivas adaptações. (...) O processo de ensino-aprendizagem na sala de aula é grandemente mediatizado pela linguagem, pela reflexão, pela afetividade, pelos hábitos sociais” (*id., ibid.*, p. 39).

A pedagogia e a didática são mais dois conceitos importante de explicitar, pois, tratam-se de termos que, hoje em dia, ainda são pouco distintos, e, por isso, confundíveis. Este aspeto deve-se ao facto de se tratarem de definições ambíguas e polissémicas (Altet, 2000, p. 18). Altet (*ibid.*) apresenta-nos algumas

designações para estes conceitos. Em relação à pedagogia, esta é definida por alguns como uma “arte de conduzir uma aula e de fazer gestão de uma turma, apoiando-se no dom inato do «pedagogo» que, intuitivamente, se adapta judiciosamente à situação dando prova de «bom senso»” (*id.*, *ibid.*), ou, por exemplo, definida por G. De Landsheere (s/d, citado por Altet, 2000, p. 18) como “uma mistura de ciência, de arte e de ... folclore”. A didática é um termo cada vez mais usual e que se desenvolveu bastante nos últimos anos. Em 1979, G. Mialaret (s/d, citado por) definiu este termo como um “conjunto de métodos, técnicas e processos para o ensino”, para Altet (*ibid.*, p. 20), hoje em dia, a didática está ligada “aos conteúdos disciplinares e os pontos de vista dos especialistas das didáticas das diferentes disciplinas não são idênticos, nem no debate de ideias nem no avanço das investigações”. Com isto, podemos distinguir didática de pedagogia, mas a finalidade de ambas é o processo de ensino-aprendizagem. O processo de didática incide no aluno como “aprendente” e no professor como “técnico do saber e nos seus modos de aquisição”, e para o processo de pedagogia o aluno é “uma pessoa global” e o professor “um mediador da relação” (*id.*, *ibid.*, p. 22).

Didática e pedagogia são, assim, duas abordagens complementares na análise do processo ensino-aprendizagem e ambas procuram produzir saberes que permitam compreender as práticas do ensino e da aprendizagem.

Altet, 2000, p. 22

9.1. Como vou agora “fazer aprender”?

A partir de agora, em primeiro lugar, vou ter em conta o contexto e a turma. Vou investir no envolvimento com os(as) alunos(as), pois “exigir o envolvimento dos alunos é provavelmente o aspeto mais importante das estratégias de

aprendizagem, mas o aluno tem de perceber em que é que aquela forma de atuar (a estratégia) o vai ajudar a resolver os seus problemas específicos (Sanches, 2001, p. 45).

Diz-me e eu esquecerei.

Ensina-me e eu lembrar-me-ei.

Envolve-me e eu aprenderei.

Provérbio Chinês aceso em <http://www.hottopos.com.br/videtur12/proverin.htm>,
a 3 de maio de 2012

Outro aspeto muito importante a ter em conta, antes, durante e depois de planificar, é observar⁷. Depois desta experiência, sempre que for possível, prepararei material didático de modo a prender a atenção dos(as) alunos(as) e os deixar mais motivados(as), irei pô-los(as) a procurar os saberes, ou seja, orientá-los(as) para descobrirem por si mesmos(as), fazendo, deste modo, com que as aprendizagens sejam mais consolidadas e, sobretudo, farei os possíveis para tornar a sala de aula um lugar confortável, onde os(as) alunos(as) gostem de estar.

A diferenciação também é cada vez mais importante ter em conta, não para pôr algum(a) aluno(a) de lado, mas para apoiar todos(as) de diferentes maneiras, ajustando-me às suas dificuldades ou às facilidades, para que não desmotivem.

Por fim, é necessário ensinar os(as) alunos(as) a pensar, isto é, a raciocinar. Para Haigh (2010, p. 149), o raciocínio pode ser:

- Lógico – “processo dedutivo em que uma afirmação ou um facto numérico dependes do(s) passo(s) anterior(es) para o seu resultado” (processo associado, sobretudo, à Matemática e às Ciências);
- Crítico – “continua a ser um processo dedutivo, mas estamos à procura de argumentos racionais baseados em provas (processo associado a disciplinas como História e Formação Cívica);

⁷ Importância já referida no ponto **2.2.1. Observação**.

- Criativo – “processo imaginativo que envolve o pensamento lateral e é divergente e inovador” (processo associado a Arte, Design, Teatro e Música) (*id.*, *ibid.*).

9.2. O que se evidenciou ao longo do estágio?

O que mais se evidenciou ao longo do estágio foi o facto de, por vezes, não termos tempo de fazer o que tínhamos planeado e de fazer da maneira como tínhamos planeado. Basta, algumas vezes, o comportamento dos(as) alunos(as) não ser o mais adequado, ou o que esperávamos, para termos que conseguir uma maneira de dar a volta para pudermos desenvolver os objetivos pretendidos.

Outro fator que se verificou foi a importância dos reforços positivos e da exposição dos trabalhos.

Estar muito atento aos pequenos passos e introduzir reforços positivos, oportunamente, é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos. Desvalorizamos pequenos progressos, talvez à espera de poder fazer um grande elogio e esquecemo-nos que cada pequeno gesto pode ter mais significado para cada um do que uma homenagem a que talvez nunca cheguemos.

Sanches, 2001, p. 58

Neste estágio foi importante darmos reforços positivos aos(às) alunos(as) e nós próprias recebermos da professora cooperante. Este foi um dos motivos que me trouxe bastante força para continuar esta experiência.

No estágio anterior, já me tinha apercebido que para as crianças é importante e motivo de orgulho ver um trabalho seu exposto, razão esta que pode fazer com que os(as) alunos(as), no desenvolvimento de trabalhos, demonstrem mais motivação.

Outro dos aspetos que mais se evidenciou foi o reconhecimento das minhas competências, pois, como foi a primeira experiência a nível de 1.º CEB, não sabia do que conseguia fazer e, depois de tudo, sinto-me muito orgulhosa e, sobretudo, capaz.

9.3. Como vou superar as minhas dificuldades?

Para superar as minhas dificuldades vou continuar a ler, a investigar e a experimentar. Acima de tudo, preciso de muito prática, pois, na minha maneira de ver (e na de muitos) é com a prática que se aprende. Vou investigar porque tenho de estar atualizada e experimentar para saber quais as melhores opções a tomar, para o benefício dos alunos e para o meu próprio benefício.

Por fim, vou tentar sempre gostar de ser professora e valorizar esta profissão.

Há profissões que tudo têm de bom na perspetiva dos seus profissionais. Será que a nossa não tem nada de bom? A valorização tem de começar por nós próprios para poder chegar aos outros. Não olhemos mais para nós como os últimos da escala, olhemos para as coisas boas que podemos usufruir com a nossa profissão (e são tantas...) e façamos sentir aos outros muita inveja de não serem professores...

Sanches, 2001, p.86

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte apresento as considerações finais relativas à elaboração deste relatório, pois, as conclusões acerca de cada um dos estágios foram expostas no fim de cada uma das partes referentes aos mesmos, ou seja, do estágio em educação pré-escolar no fim da primeira parte (Capítulo 3) e do estágio em 1.º CEB no fim da terceira parte (Capítulo 9).

Quando comecei a elaboração deste relatório tive algumas dificuldades, as principais centraram-se na sua estruturação e na elaboração dos textos, pois, pediam-nos “sejam criativos” e eu pensava “como poderei ser criativa na estruturação de um trabalho destes?!”, esta preocupação espelhava a minha falta de preparação, que foi adquirida, principalmente, com a orientação da Prof. Doutora Ana Coelho através das suas dicas, citando uma delas “O seu relatório está ao nível dos relatórios de estágio de observação da licenciatura” – esta frase, inicialmente, fez-me sentir frustrada mas, depois de refletir sobre ela, fez mudar a minha maneira de pensar e de agir.

Posteriormente, pesquisei bibliografia para ter como base ou como indutor na elaboração dos textos e para poder confrontar com a realidade por mim experienciada ao longo dos estágios, atividade esta que se foi tornando mais fácil ao longo desta experiência. Enquanto que parte da bibliografia foi aconselhada pelos professores orientadores, a outra parte foi procurada por mim. Esta procura e seleção de teoria foi muito importante, pois, os conhecimentos que obtive ficaram muito mais consolidados desta forma.

Outro dos obstáculos que tentei ultrapassar foi a exteriorização dos meus sentimentos para, desta forma, os poder descrever.

Foi, de igual forma, importante a avaliação semanal, relativa ao estágio em 1.º CEB, feita com a professora cooperante e com as colegas de grupo de estágio, onde se trocaram ideias e, através da avaliação, refletimos acerca da nossa ação, para emendar os erros cometidos anteriormente e melhorar futuramente. Esta reflexão/avaliação também foi feita com o Mestre Philippe Loff, no momento após a sua observação das nossas aulas. Se é importante refletirmos

individualmente, também é muito importante refletirmos em grupo, pois, há aspectos, negativos ou positivos, que não damos conta.

O sentimento que mais se realçou, em mim, durante toda esta experiência, foi a noção das minhas competências, parte delas desconhecidas até aqui, principalmente a nível de 1.º CEB. Apercebi-me delas durante o desenvolvimento dos estágios, mas, sobretudo, com os reforços positivos vindos da professora cooperante e do Mestre Philippe Loff, que tanto nos reconfortou quando nos sentimos mais desesperadas.

Outra das dificuldades por mim sentida, foi respeitar o número limite de páginas, tenho consciência de que havia muitos mais aspectos a considerar e a refletir.

Relativamente ao processo global, experiência obtida através da prática educativa e da elaboração deste relatório, posso afirmar que este fez com que eu refletisse muito acerca das minhas ações enquanto educadora/professora e permitiu-me desenvolver/crescer a nível profissional e como pessoa, pois, experimentei, errei (“errar é humano” e é através do erro que aprendemos), modifiquei e agi. Tenho noção que ainda tenho muito para aprender e esperarei por isso.

Termino, deste modo, o meu relatório com uma citação de Augusto Cury, citação que traduz o meu objetivo profissional futuro.

Educar é realizar a mais bela e complexa arte da inteligência. Educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrima. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos dececionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração.

Augusto Cury, 2011, p. 9

BIBLIOGRAFIA

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas, dos professores e das situações Pedagógicas*. Porto Editora. Porto.
- Alves, J. (1992). *Organização, gestão e projeto educativo nas escolas*. ASA. Porto.
- Assembleia Geral 1386 (1959). *Declaração dos Direitos da Criança, 7.º Princípio*. Acedido em: 4, abril, 2012, em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>.
- Cardona, M. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora. Porto.
- Cardona, M. (2007, agosto). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, Número 81: 10-15. Acedido em: 29, dezembro, 2010, em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo81.pdf>.
- Carvalho, I. (1996). Currículo no pré-escolar? Sim, mas cuidado. *Revista Educação*, Número 12: 65-72.
- Ceia, C. (2010). *Normas para apresentação de trabalhos científicos*. Editorial Presença. Lisboa.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Circular n.º 4/DGIDC/DEPEB/2011 de 11 de abril. *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

Cury, A. (2001). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Pergaminho. Lisboa

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro. *Diário da República n.º 29 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de junho. *Diário da República n.º 133 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 267/97 de 2 de outubro. *Diário da República n.º 228 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio. *Diário da República n.º 102 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República n.º 15 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

- Fernandes, P. (2011). *O currículo do ensino básico em Portugal: Políticas, Perspetivas e Desafios*. Porto Editora. Porto.
- Ferraz, A. (2008, 8 de janeiro). *Relacionamento entre irmãos gémeos*. Acedido em: 26, abril, 2011, em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modulos/smartsection/item.php?itemid=1017>.
- Formosinho, J. (2009, 26 de novembro). Ouvir as crianças antes de ensinar. *Expresso*. Acedido em: 28, setembro, 2011, em: <http://expresso.sapo.pt/ouvir-as-criancas-antes-de-ensinar=f549716>.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Academia do Livro. Alfragide.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 34 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Magazine de Educação (2012, março). *Magazine de Educação do Espaço Professor*, Edição n.º 10. Acedido em: 5, abril, 2012, em: <http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/me10-escolaridade-obrigatoria-a12-anos2>.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e projeto na Educação pré-escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (2000). *A educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Ministério da Educação (2012). *Revisão da estrutura curricular*. Acedido em: 16, abril, 2012, em: http://www.portugal.gov.pt/media/550035/20120326__revisao_estrutura_curricular.pdf.
- Montero, L. (2001). *A construção do conhecimento profissional docente*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. e Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Artmed. Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009, abril). À conversa com Júlia Formosinho. *Cadernos de Educação de Infância*, Número 86: 4-8. Acedido em: 29, setembro, 2011, em: <http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/conversacom.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O espaço e o tempo em pedagogia-em-participação*. Porto Editora. Porto.













- Oliveira-Formosinho, J. e Gâmbôa, R. (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto Editora. Porto.
- Parente, C. (2002). *Avaliação na educação pré-escolar, um percurso de transformações*. Acedido em: 28, dezembro, 2010, em: http://www.sprc.pt/paginas/RCI/Cadernos/2002/avaliacao_preescolar3.html.
- Pilré, C. (2002). *Avaliação em educação de infância ... algumas considerações*. Acedido em: 29, dezembro, 2010, em: http://www.sprc.pt/paginas/RCI/Cadernos/2002/avaliacao_preescolar4.html.
- Porto Editora (2012). *Infopédia – Enciclopédia e Dicionário Porto Editora*. Acedido em: 28, janeiro, 2012, em: <http://www.infopedia.pt/pesquisa.jsp?qsFiltro=0&qsExpr=>.
- Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento de crianças*. Porto Editora. Porto.
- Priberam (2012). *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Acedido em: 28, fevereiro, 2012, em: <http://www.priberam.pt/DLPO/>.
- Recomendação n.º 3/2001 de 21 de abril. *Diário da República n.º 79 – 2.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Sanches, I. (). *Comportamentos e estratégias da atuação na sala de aula*. Porto Editora. Porto.

- Serafini, Ó. E Pacheco, J. (1990). A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(2): 1-19.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto Editora. Porto.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editores. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2000, Janeiro-Abril). Educação de infância em Portugal: perspetivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, Número 22. Acedido em: 22, novembro, 2011, em: <http://www.rieoei.org/rie22a05.htm>.
- Vasconcelos, T. (2007). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Texto Editores. Lisboa.
- Vasconcelos, T. (2007, agosto). Transição jardim de infância – 1.º ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, Número 81: 44-46. Acedido em: 23, fevereiro, 2012, em: <http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/artigo281.pdf>.
- Vilar, A. (1993). *O professor planificador*. ASA. Porto.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. EDUCA. Lisboa.

ANEXOS

Anexo I – Sistema de Acompanhamento de Crianças

I – a: Ficha 1G

Grupo:		N.º de Crianças:		N.º de adultos:		Data:		Tempo:	
Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)		Observações		Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)	
1						4			
		Imp.	B-E					Imp.	B-E
2						5			
		Imp.	B-E					Imp.	B-E
3						6			
		Imp.	B-E					Imp.	B-E

I – b: Ficha 1G preenchida a 8 de abril de 2011

Grupo: 4/5 anos		N.º de Crianças: 23		N.º de adultos: 4		Data: 8 de abril de 2011		Tempo: 11h20 às 11h37			
Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)		Observações		Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)		Observações	
1	Tomás	3 Imp.	4 B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Brinca sozinho com os colegas; - Interrompe a atividade para chamar algum colega para brincar com ele, como ninguém vem, arruma e vai ter com outro colega; 		4	Carolina C.	5 Imp.	5 B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Joga ao Jogo da Memória com mais dois colegas; - Fica muito satisfeita quando encontra pares; 	
2	Renata	5 Imp.	5 B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Joga ao Jogo da Memória sozinha; - Um colega pergunta-lhe se pode brincar com ela, ela aceita imediatamente; 		5	José	2 Imp.	3 B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Procura colegas para brincar; - "Intromete-se" no jogo de uns colegas, ocupando o lugar de um deles e é repreendido por esse mesmo colega; - vai jogar com outros colegas; 	
3	Martim F.	4 Imp.	4 B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Joga no computador; - Está acompanhado por mais dois colegas; - Vão jogando à vez; - Vai mostrando impaciência enquanto espera; 		6	João P.	4 Imp.	4 B-E	<ul style="list-style-type: none"> - Joga com um colega ao Jogo da Memória; - Quer ganhar mas não mostra muito entusiasmo. 	

I – c: Ficha 1G preenchida a 27 de abril de 2011

Grupo: 4/5 anos		N.º de Crianças: 23		N.º de adultos: 3		Data: 27 de abril de 2011		Tempo: 11h15 às 11h29			
Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)		Observações		Nome da Criança		Implicação Bem-Estar Emoc (de 1 a 5)		Observações	
1	Tomás	3 Imp.	4 B-E	<p>- Faz um desenho acerca do "Hospital dos Ursinhos", que visitou ontem;</p> <p>- Fala com os colegas, parando de pintar;</p> <p>- Brinca com o balde dos lápis;</p>		4	Carolina C.	4 Imp.	5 B-E	<p>- Faz um desenho acerca do "Hospital dos Ursinhos", que visitou ontem;</p> <p>Interrompe o desenho para falar com o colega do lado (por pouco tempo);</p>	
2	Renata	5 Imp.	5 B-E	<p>- Faz um desenho acerca do "Hospital dos Ursinhos", que visitou ontem;</p> <p>- Desenha, sem interrupções;</p>		5	José	3 Imp.	4 B-E	<p>- Está no tapete com alguns colegas, à espera que todos terminem uma tarefa;</p> <p>- Vai brincando com os colegas do lado;</p>	
3	Martim F.	4 Imp.	4 B-E	<p>- Faz um desenho acerca do "Hospital dos Ursinhos", que visitou ontem;</p> <p>- Vai falando com o colega do lado</p>		6	João P.	4 Imp.	5 B-E	<p>- Faz um desenho acerca do "Hospital dos Ursinhos", que visitou ontem;</p> <p>- hesita na escolha da cor do lápis</p> <p>- Desenha e fala com os colegas ao mesmo tempo.</p>	

I – d: Ficha 2G

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

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

Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional, etc)	Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagradava
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> •
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none"> • 	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • 	<ul style="list-style-type: none"> •

I – e: Ficha 2G preenchida no início de junho de 2011

ANÁLISE DO GRUPO	
O QUE ME AGRADA	O QUE ME PREOCUPA
<p>O que está a correr bem?</p> <p>Que aspetos positivos se devem realçar como evidências de bons níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>	<p>O que é preocupante?</p> <p>Que aspetos me inquietam e impressionam relativamente às evidências de neutro ou fracos níveis de bem-estar e implicação no grupo.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Em geral, o grupo de crianças implica-se bastante nas atividades que realizam, quer sejam estas em grande grupo, em pequeno grupo ou individualmente. • As crianças sentem-se à vontade no ambiente educativo, demonstrando segurança, bem-estar e energia. Isto transparece-se pela forma como andam pela sala e como comunicam entre si e com os adultos. • As crianças mostram satisfação, na maior parte das vezes, ao longo do dia. Têm uma boa relação entre si e com o adulto. Apesar de, por vezes, não haver respeito entre si, têm respeito pelos adultos. No geral, é um grupo com um comportamento bastante positivo, tirando um caso de uma criança que, em alguns dias, torna-se bastante perturbadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existe um grupo de crianças que não frequenta o espaço da "casinha", prefere o computador, as construções ou os jogos de mesa. Enquanto que outras crianças, se lhes fosse permitido, estavam constantemente na "casinha". • A situação que mais me preocupa é o caso da Sabrina. Está constantemente agitada, perturba os colegas e, por vezes, o trabalho da educadora. Pede muitas vezes atenção, dirigindo-se à educadora, com qualquer questão, interrompendo-a quando esta está a falar com outra pessoa ou mesmo quando esta está a falar para o grupo de crianças, queixa-se com dores, de cabeça ou noutra parte do corpo, acabando por destabilizar o grupo. Outro caso que me preocupa é o do Francisco. É a única criança que ainda tem bastantes dificuldades a escrever o seu nome, não conta corretamente oralmente até 10, têm dificuldade na execução em muitas das tarefas realizadas.

ANÁLISE DO CONTEXTO	
FATORES QUE CONTRIBUEM PARA ALTOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO	FATORES QUE CONTRIBUEM PARA BAIXOS NÍVEIS DE BEM-ESTAR E IMPLICAÇÃO
<p>1. Ambiente estimulante (estruturas bem equipadas, variedade de materiais e experiências, etc):</p> <p>Existe uma grande diversidade de jogos na sala, muitos deles levados pela educadora. A educadora vai repondo o material danificado.</p>	<p>1. Ambiente empobrecido (infraestruturas limitadas, material desgastado e inadequado, oferta diminuta de experiências, etc):</p>
<p>2. Atmosfera positiva e bom clima de grupo (atmosfera agradável, interações positivas, sentido de pertença, etc):</p> <p>Existe uma boa relação entre o grupo, quer entre si quer com os adultos.</p>	<p>2. Atmosfera inibidora e fraco clima de grupo (interações frias, demasiado ruído ou silêncios constrangedores, crianças e adultos da sala mantêm contactos fugazes e impessoais, etc):</p>
<p>3. Espaço para iniciativa (é favorecida a escolha das crianças relativamente a atividades, assuntos, negociações, regras, etc):</p> <p>No início do dia, na maior parte dos dias, as crianças escolhem o que querem fazer; por vezes, a educadora proporciona momentos de negociação e democracia, quando por exemplo pede ao grupo de crianças para escolherem entre duas atividades (fazem aquela que teve mais votos).</p>	<p>3. Falta de oportunidade para iniciativa (atividades predominantemente impostas e conduzidas pelos adultos, pouca flexibilidade na estruturação dos dias, na negociação e na tomada de decisões, fraca responsabilização da criança, etc)</p>
<p>4. Organização eficiente (plano do dia acessível e voltado para as crianças, gestão de tempo sem momentos "vazios/mortos", orientação e acompanhamento adequados, gestão do grupo apropriada, etc...)</p> <p>Sempre que há um momento "morto" ele é preenchido de algumas maneiras. Alguma das vezes com o "Jogo do Saco", feito pelas crianças e o qual elas gostam bastante; durante a sua execução estão implicadas.</p>	<p>4. Organização insuficiente (o plano do dia não é voltado para as crianças, o tempo é mal gerido e explorado, especialmente nas rotinas de transição, a orientação não é usada de modo otimizado, a gestão do grupo é desajustada, etc)</p>
<p>5. Estilo do adulto adequado (atenção aos sentimentos e necessidades das crianças, intervenção estimulante e promotora da iniciativa da criança, etc)</p> <p>As crianças é que escolhem a área para a qual querem ir. A educadora intervém caso essa criança tenha ido para lá muitas vezes ultimamente ou os lugares já estejam preenchidos.</p>	<p>5. Estilo do adulto inapropriado (os sentimentos e disposições das crianças não são tomados em conta, pouco ou nenhum estímulo ao ímpeto exploratório das crianças, desvalorização das iniciativas das crianças, etc)</p>

Fatores inerentes à criança (dia de aniversário, nascimento de um irmão, celebração familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (poucas crianças na sala, dia de atividade excepcional, etc)	Fatores inerentes à criança (doença, crise familiar, etc)	Circunstâncias excepcionais (presença de novo adulto na sala, falta de adulto de referência, etc)
Os dias de aniversários são normalmente comemorados com um bolo de aniversário na hora do lanche.			Às 6.ªs feiras, quinzenalmente, a Carolina (adolescente que pertence ao Agrupamento, tem Trissomia 21) está presente na sala.

OPINIÕES DAS CRIANÇAS SOBRE O JI	
O que lhes agrada	O que lhes desagradava
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Brincar com os Brinquedos que a Educadora trouxe</i> - João • <i>De andar de baloiço, de jogar futebol mas não me deixam e gosto de brincar na casinha.</i> - Sabrina • <i>De brincar, fazer desenhos, ver livros, jogar jogos, ...</i> - Renata • <i>De brincar no computador e na manta.</i> - José Pedro 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Não gosto de ir para a casinha.</i> - João • <i>Gosto de tudo o que há cá.</i> - Sabrina • <i>Gosto menos de jogar o jogo de memória.</i> - Renata • <i>Nada. Gosto de fazer tudo.</i> - Zé Pedro
Interesses ou desejos <ul style="list-style-type: none"> • <i>Um campo de futebol.</i> - João • <i>Um comboio de brincar, um barco e livros muito giros.</i> - Sabrina • <i>Relva para podermos brincar e água na relva.</i> - Renata • <i>Uma piscina.</i> - Zé Pedro 	

INFORMAÇÕES GERAIS	
Características/recursos da comunidade e famílias	Projeto do Agrupamento/Instituição
<ul style="list-style-type: none"> • Alguns encarregados interessam-se pelo progresso do seu educando, falando com a educadora no momento que o vão levar ao jardim ou que o vão buscar. • O jardim de infância situa-se num espaço urbano, envolvido por espaços comerciais, transportes públicos, serviços de saúde e algumas escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • No Plano Anual de Atividades fazem parte atividades em articulação com o 1.º CEB, para minimizar a transição entre os ciclos. • Os objetivos do PEA são: organizar para o sucesso, formar para a cidadania e envolver e corresponsabilizar. • O PCC intitula-se por "Com Histórias e à Volta Delas Vamos Crescer!"

I – f: Ficha 3G

Ações para o período de 19 de junho a 29 de julho Grupo: 4/5 anos		
Prioridades!: [1] Oferta Educativa [2] Clima de Grupo [5] Espaço para Iniciativa [4] Organização [3] Estilo do Adulto [] Outros aspetos		
OBJETIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)		
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Ações concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA		
CLIMA DE GRUPO		
ESPAÇO PARA INICIATIVA		
ORGANIZAÇÃO		
ESTILO DO ADULTO		
OBSERVAÇÕES		

I – g: Ficha 3G durante o mês de junho de 2011

Ações para o período de 19 de junho a 29 de julho		Grupo: 4/5 anos
Prioridades: [1] Oferta Educativa [2] Clima de Grupo [5] Espaço para Iniciativa [4] Organização [3] Estilo do Adulto [] Outros aspetos		
OBJETIVOS (Considerando a análise da ficha 2G, que fins gostaria de alcançar?)	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o grupo de crianças para a tomada de decisões; • Estimular as crianças a permanecer em cantinhos de que menos gostam • Estimular a partilha e comunicação em grupo 	
Âmbito	Intenções/necessidades de mudança	Iniciativas/Ações concretas a desenvolver
OFERTA EDUCATIVA	- Enriquecer o espaço exterior, criando mais oportunidades para movimentações e libertação de energias	- Levar para o exterior as andas, cordas, bolas, jogo de bowling, ...
CLIMA DE GRUPO	- Regular e reduzir os conflitos - Enaltecer a proximidade e a escuta das crianças e entre elas	- Ajudar e incentivar as crianças a resolver conflitos, promovendo o diálogo e reflexão sobre o seu comportamento - estar disponível para ouvir as crianças, para conhecer as suas opiniões, dificuldades e sentimentos
ESPAÇO PARA INICIATIVA	- Incentivar o espírito criativo das crianças - Dar espaço para a tomada de decisões e para o compromisso de responsabilidades	- Promover ações em que a criança faça escolha, ou seja, que decida o que quer fazer, como, quando e com quem - Aumentar a iniciativa das crianças nos diversos momentos de escolha ao longo do dia
ORGANIZAÇÃO	- Estimular a comunicação e partilha em equipa e com os pais ou encarregados de educação	- Definir encontros regulares para reflexão, quer em equipa quer com os pais ou encarregados de educação; tornando-os em momentos dinâmicos de partilha de experiências
ESTILO DO ADULTO	- Dar valor aos comportamentos agradáveis das crianças e dar reforços positivos logo após esses comportamentos;	- Ter uma postura observadora e atenta, elogiar a criança quando faz progressos ou tem um comportamento agradável; de modo a que as crianças se tornem mais confiantes em si próprias
OBSERVAÇÕES		

Anexo II – Planificações de Atividades do estágio em Educação Pré-escolar

II – a: Planificação *Se os Bichos se Vestissem como Gente*

(para a 1.ª semana)

Jardim de Infância Montes Claros Grupo dos 4/5 anos					
Atividade	Descrição	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos
- Conto da história “Se os bichos se vestissem como gente”	- Contar a história “Se os bichos se vestissem como gente”; - Ao longo do conto, explorar a história e as imagens; -Desenhar um animal vestido como se fosse uma pessoa, tendo em conta a história lida anteriormente.	Área da expressão e da comunicação: - Domínio da linguagem oral - Domínio da expressão plástica	- Fomentar o diálogo; - Dialogar sobre o conto; -Partilha de informação. - Representar, através do desenho, como um animal ficaria vestido como os humanos. - Desenvolver a motricidade fina; - Utilizar e explorar diversos materiais de desenho.	- Expressa ideias de forma clara e lógica; - Constrói frases corretamente; - Expressa ideias e opiniões em grupo; - Expressa-se através da representação gráfica; - Utiliza diversos materiais de pintura e de desenho.	- Livro “se Os bichos se vestissem como gente” de Luísa Ducla Soares” - Material de pintura e desenho.

II-b: Planificação *Mamã Maravilha*

(para a 4.ª semana)

Jardim de Infância Montes Claros Grupo dos 4/5 anos					
Atividade	Descrição	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos
- Conto da história "Mamã Maravilha"	- Contar a história "Mamã Maravilha"; - Ao longo do conto, explorar a história e as imagens;	Área da expressão e da comunicação: - Domínio da linguagem oral	- Fomentar o diálogo; - Dialogar sobre o conto;	- Comunica com clareza.	- História "Mamã Maravilha", de Elen Lescoat e Orianne Lallemand, da Editorial Presença
- Construção dos cartões para o Dia da Mãe	- Desenhar num cartão (que fará parte da prenda para a mãe) a sua mãe, tendo como base a história anterior; - Registar o que é dito pelas crianças acerca do seu desenho;	- Domínio da expressão plástica	- Explorar as características dos diversos materiais disponíveis; - Representar, através do desenho, o que significa a "Mãe" para cada um deles. - Desenvolver a motricidade fina;	- Expressa-se através da representação gráfica; - Utilizar diversos materiais de pintura e de desenho;	- Cartões de cartolina; - Material de pintura;
- Construção da "Mãe" para o placard da sala	- Com vários materiais e várias técnicas, construir uma "mãe" (em tamanho real).		- Utilizar e explorar diversos materiais de desenho.		- Papel de cenário; - Material de desenho; - Papel crepe; - Material de pintura.

II-c: Planificação *Mais uma Ovelha*

(para a 7.ª semana)

Jardim de Infância Montes Claros Grupo dos 4/5 anos					
Atividade	Descrição	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos
Conto	<ul style="list-style-type: none"> - Contar a história “Mais Uma Ovelha” - Explorar a história - Imitar o pastor e contar de as ovelhas de 1 a 4 e depois de 5 a 10 - Uma criança fazer de pastor e as restantes de ovelhas - Contar oralmente o número de ovelhas (crianças); 	<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia <p>Área de Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da expressão plástica: expressão tridimensional, meio de representação e comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> - prestar atenção à história; - recontar a história; 	<ul style="list-style-type: none"> - Com ou sem auxílio, constrói o origami da ovelha - Conta oralmente até 10 (ou mais) - Ordenar até 10 (ou mais) - Representa os números até 10 (ou mais) 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Mais uma Ovelha?”, de Mij Kelly - Papel - Materiais de escrita
Construção da Ovelha Origami	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer o origami da Ovelha (em pequenos grupos ou individualmente, com a ajuda da educadora); - Colocar algodão sobre a ovelha; - Cada criança coloca um número na sua ovelha de modo a construir uma sequência; - Expor as ovelhas construídas pelas crianças, ordenadas de forma crescente ; - Em grande grupo contar as ovelhas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral: fomentar o diálogo - Domínio da abordagem à escrita: registo - Domínio da matemática: classificação, ordenar 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir um origami, representando uma ovelha; - fazer a contagem oral das ovelhas da história e do número de crianças na sala - numerar as ovelhas - ordenar as ovelhas 		

II-d: Planificação *Os Animais do Parque Zoológico de Montemor*

(para a 8.ª semana)

Jardim de Infância Montes Claros Grupo dos 4/5 anos					
Atividade	Descrição	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos
Visualização de imagens em Power Point	<p>Antes da visualização das imagens, em grande grupo, ter um pequeno diálogo com as crianças sobre a visita ao Parque Zoológico de Montemor-o-Velho.</p> <p>Depois da visualização, ter novamente outro diálogo com as crianças acerca das imagens vistas.</p>	<p>Área da expressão e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da linguagem oral (Fomentar o diálogo, o interesse em comunicar) <p>Área do conhecimento do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> - curiosidade e desejo de saber 	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar sobre a visita de estudo ao parque zoológico de Montemor-o-Velho; - Relatar a experiência da visita; - Partilhar informação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha ideias e informação com o resto do grupo. 	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computador ;
Atividades rítmicas - expressivas a partir dos animais	<p>No espaço exterior, em grande grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pedir às crianças que, à medida que a educadora diz um nome de um animal, façam a respetiva locomoção; - fazer o mesmo mas com os sons do respetivo animal; <p>Jogo: encontra o teu par</p> <ul style="list-style-type: none"> - A educadora diz ao ouvido de cada criança o nome de um animal, de modo a que cada duas crianças, fiquem 	<p>Área de Expressão e comunicação</p> <p>Domínio das expressões motora, dramática e musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exp. motora: jogos de movimento; - Exp. Dramática: jogo simbólico/jogo dramático; - Exp. Musical: emissão de sons 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as características dos animais: locomoção, sons emitidos, ... - Interagir com os colegas nas atividades; - Expressar corporal e vocalmente um animal; 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende que os animais apresentam características próprias e únicas. - Exprime corporal e vocalmente um animal. 	

<p>Construção do cartão de identificação dos animais</p>	<p>com o mesmo animal; - num espaço limitado, as crianças vão fazendo a respetiva locomoção e o som do animal com que ficaram, de modo a encontrarem o seu par; - o jogo acaba quando todos encontrarem o par.</p> <p>Em pequenos grupos, cada criança elabora um cartão de identificação para um animal.</p>	<p>Área de Conhecimento do Mundo - Saberes sobre o “mundo”; - Biologia;</p> <p>Área de Conhecimento do Mundo - Biologia;</p> <p>Área da expressão e comunicação - Domínio da Expressão plástica;</p>	<p>-Reconhecer as características dos animais; - Documentar a visita de estudo;</p>	<p>-Identifica e reconhece os diferentes animais. - Utiliza diversos materiais para representar.</p>	<p>- Cartolina; - Tesoura; - Lápis de cor; - Canetas de cor; - Cola.</p>
---	---	---	--	---	--

II-e: Planificação *Dia Mundial da Criança*

(para a 9.ª semana)

Jardim de Infância Montes Claros Grupo dos 4/5 anos					
Atividade	Descrição	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos
- Diálogo	- Diálogo com as crianças acerca do: <ul style="list-style-type: none"> • Dia Mundial da Criança; • Dia anterior (foram ao cinema, almoçaram no McDonald's e foram ao Parque Infantil) - Preenchimento da tabela "O que mais gostei/o que menos gostei";	Área de Expressão e Comunicação <i>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</i> <ul style="list-style-type: none"> • Linguagem oral; Área de Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> • Saberes sobre o "mundo"; 	- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar; - Partilhar informação;	- Expressa ideias de forma clara e lógica; - Constrói frases corretamente; - Expressa ideias e opiniões em grupo; - Narra acontecimentos do passado; - Utiliza diferentes meios de expressão e comunicação que lhe permitem representar o mundo e dar-lhe sentido; - Expressa ideias de forma clara e lógica; - Constrói frases corretamente; - Expressa ideias e opiniões em grupo; - Representa graficamente pessoas, objetos e ideias.	- Tabela "O que mais gostei/o que menos gostei";
- Leitura do poema "Os direitos das Crianças" de Matilde Rosa Araújo	- Em grande grupo, leitura do poema e exploração do texto e dos direitos das crianças; - Construção de um livro a partir do poema lido;	Área da expressão e da comunicação: <i>Domínio da linguagem oral</i> <i>Domínio da expressão plástica</i>	- Fomentar o diálogo; - Dialogar sobre os direitos das crianças; - Partilhar informação; - Representar graficamente os direitos da criança.	- Expressa ideias de forma clara e lógica; - Constrói frases corretamente; - Expressa ideias e opiniões em grupo; - Representa graficamente pessoas, objetos e ideias.	- Poema de Matilde Rosa Araújo, retirado da internet - Material de desenho e de pintura; - Folhas brancas;

<p>- Jogo das Silhuetas</p>	<p>- Dividir as crianças em grupos de 2; - Colar na parede uma folha branca; - Uma das crianças coloca-se entre o ponto de luz e a folha branca; - A outra criança desenha o seu perfil; - As crianças trocam de função; - Depois de todos fazerem, misturar as silhuetas e, em grande grupo, adivinhar a quem pertencem;</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação <i>Domínio da expressão plástica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meio de representação; expressão bidimensional; 	<p>- Desenvolver a motricidade fina; - Associar uma silhueta a uma criança;</p>	<p>- Representa graficamente pessoas;</p>	<p>- Lanterna ou candeeiro; - Folhas brancas; - Lápis ou marcador;</p>
<p>- Música “Dia da Criança”</p>	<p>- Ouvir a música “Dia Mundial da Criança”; - Cantar a música “Dia Mundial da Criança”;</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação <i>Domínio da expressão musical</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escutar; cantar; 	<p>- Escutar e cantar a música;</p>	<p>- Memoriza e reproduz cantigas;</p>	<p>- Música “Dia da Criança”, de Cristina Carvalho (Edições Convite à Música);</p>
<p>- Construção de Medalhas do Dia da Criança</p>	<p>- Em pequenos grupos, cada um vai representar em papel a sua imagem.</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação <i>Domínio da expressão plástica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meio de representação; expressão bidimensional; 	<p>- Explorar as características dos diversos materiais disponíveis; - Desenvolver a motricidade fina; - Utilizar e explorar diversos materiais de desenho; - Representar graficamente pessoas e objetos.</p>	<p>- Utiliza materiais de execução de técnicas de expressão plástica; - Identifica diferentes texturas e tipos de material.</p>	<p>- Material de desenho e de pintura; - Folhas brancas.</p>

II-f: Planificação A Água

(para a 10.ª, 11.ª e 12.ª semanas)

Jardim de Infância Montes Claros Grupo dos 4/5 anos					
Atividade	Descrição	Áreas de Conteúdo	Objetivos	Competências	Recursos
Leitura do livro "Chape Chape Chape"	- Em grande grupo, leitura do livro e exploração do texto e das imagens;	Área de expressão e comunicação <i>Domínio da linguagem oral</i>	- Fomentar o diálogo; - Partilha de informação;	- Expressa ideias de forma clara e lógica; - Constrói frases corretamente; - Expressa ideias e opiniões em grupo;	- Livro "Chape, Chape, Chape" de Mick Manning e Brita Granstrom, da editora Caminho
Diálogo e Registo	- Dialogar com as crianças acerca do tema principal do livro "Chape, Chape, Chape" (a Água); - Construção da Tabela "O que já sei sobre a água/O que quero saber sobre a água";	Área de expressão e comunicação <i>Domínio da linguagem oral</i> - fomentar o diálogo <i>Domínio da abordagem à escrita</i> - registo	- Fomentar o diálogo; - Partilhar informação; - Registar Informação;	- Expressa ideias de forma clara e lógica; - Constrói frases corretamente; - Expressa ideias e opiniões em grupo;	- Tabela "O que já sei sobre a água/O que quero saber sobre a água" (Anexo 1);
Experiências * Estados de Água	- Colocar um recipiente com água na rua; - Colocar um recipiente com água no congelador; - Fazer o registo prévio do que irá acontecer; (Após ½ dias) Colocar os recipientes, anteriormente referidos, numa mesa	Área de expressão e comunicação <i>Domínio da linguagem oral</i> Área do conhecimento do mundo - Curiosidade e desejo de saber	- Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar e participar. - Adquirir noções: <ul style="list-style-type: none"> • Estado sólido • Estado 	- Expressa ideias de forma clara e lógica; - Constrói frases corretamente; - Expressa ideias e opiniões em grupo; - Prevê o que irá acontecer; - Regista o que	- 3 recipientes; - água; - Folha de Registo "Estados da Água" (Anexo 2);

	<p>na sala de atividades;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocar um recipiente com água ao pé dos anteriores; - Comparar os três recipientes e falar acerca dos três estados da água (Sólido, líquido, gasoso); - Registrar o que aconteceu; - Comparar o que aconteceu com o que foi previsto; - Colocar água com groselha em cuvetes de gelo; - Mais tarde, colocar palitos para fazer gelados; - Distribuir pelas crianças; 	- Sensibilização às ciências	<p>líquido</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estado gasoso <p>- Registrar previsões e factos;</p>	<p>previu;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regista o que aconteceu; - Sistematiza conhecimentos; 	
* Misturar com Água	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar em cima da mesa diversas substâncias e vários recipientes transparentes com a mesma quantidade de água; - Perguntar às crianças o que acontecerá quando se misturar as substâncias na água; - Registrar as previsões; - Registrar os factos; - Comparar os registos; - Sistematizar o que se aprendeu; 		<p>- Prever, experimentar e observar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o que acontece quando se misturam diferentes substância com água; 		<ul style="list-style-type: none"> - Recipientes com a mesma quantidade de água; - Diversas substâncias (açúcar, sal, arroz, café, azeite, ...); - Folha de Registo “Misturar com Água” (Anexo 3);
* Flutua ou não Flutua?	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar em cima da mesa diversos objetos e uma tina transparente com água; 		<ul style="list-style-type: none"> • o comportamento (flutuação/nã 		<ul style="list-style-type: none"> - Objetos diferentes (chaves, rolha de cortiça,

<p>* Mais, menos ou a mesma água?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntar às crianças o que acontecerá a cada um dos objetos depois de colocados na água; - Registrar as previsões; - Registrar os factos; - Comparar os registos; - Sistematizar o que se aprendeu; - Colocar na mesa dois copos iguais, altos e estreitos; - Colocar a mesma quantidade de água nos dois; - Colocar na mesa uma taça, larga e baixa (que leve a mesma quantidade de água de um dos copos); - Verter a água de um dos copos para a taça; - Perguntar “Esta taça contém mais, menos ou a mesma quantidade de água do copo?” - Registrar o que observaram e o que as crianças pensam; - Explicar o que aconteceu e porquê; 		<p>o flutuação) de diferentes objetos na água;</p> <ul style="list-style-type: none"> • o que acontece ao volume e à forma da água, depois desta ser transferida para outro recipiente diferente; 		<p>caneta, tampa de garrafa, colher, ...);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tina transparente com água; - Folha de registo “Flutua ou não flutua?” (Anexo 4); - 2 copos iguais (altos e estreitos); - 1 taça (larga e baixa - que leve a mesma quantidade de água do copo); - Folha de registo “Mais, menos ou a mesma água?” (Anexo 5);
<p>Construção do texto “Se eu fosse uma Gotinha de Água...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo acerca das gotinhas de água; - Perguntar às crianças o que fariam se fossem uma gotinha de água; - Construção do Texto “Se eu fosse uma Gotinha de Água...”; - Ilustração do texto; 	<p>Área de expressão e comunicação <i>Domínio da linguagem oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - fomentar o diálogo <i>Domínio da abordagem à</i> 	<ul style="list-style-type: none"> -Fomentar o diálogo; -Partilhar informação; - Registrar Informação; - Ilustrar o texto; 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressa ideias de forma clara e lógica; - Constrói frases corretamente; - Expressa ideias e opiniões em grupo; - Utiliza 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina grande; - Materiais de pintura;

<p>Construção do jogo “Pesca à Linha”</p>	<p>- Pintar o interior de uma caixa de ovos; - Moldar 6/12 bolas de papel e embrulhá-las em quadrados de papel crepe de várias cores; - Prender com um elástico o papel crepe; - Fazer olhos numa folha à parte e colá-los nos peixes; - Colocar um clipe no elástico; - Cortar uma tira completa de papel crepe e colá-la à volta de um pau de espetada (sem bicos); - Amarrar um gancho na extremidade do pau; - Jogar - ganha quem conseguir pescar mais peixes;</p>	<p><i>escrita</i> - registo</p> <p>Área da expressão e comunicação <i>Domínio da Expressão plástica</i></p> <p>Área da expressão e comunicação <i>Domínio da Expressão plástica</i></p> <p><i>Domínio da matemática</i> - contagem oral</p>	<p>- Desenvolver a motricidade fina; - Construir o jogo seguindo as orientações; - Contar oralmente os peixes pescados;</p>	<p>diversos materiais para representar;</p> <p>- Sabe utilizar os materiais de execução de técnica de expressão plástica: tesouras, pincéis, ... - Conta oralmente (até 6 ou 12);</p>	<p>- Caixa de ovos (de 6 ou 12); - Tintas; - Papel crepe de várias cores; - Cola; - Tesoura; - Clipes; - Papel; - Ganchos;</p>
<p>Leitura do Livro “O Sonho de Mariana”</p>	<p>- Em grande grupo, leitura do livro e exploração do texto e das imagens;</p>	<p>Área de expressão e comunicação <i>Domínio da linguagem oral</i></p>	<p>-Fomentar o diálogo; -Partilha de informação;</p>	<p>- Expressa ideias de forma clara e lógica; - Constrói frases corretamente; - Expressa ideias e opiniões em grupo;</p>	<p>- Livro “O Sonho de Mariana”, de António Mota, ilustrado por Danuta Wojciechowska, da editora Gailivro</p>
<p>Registo do Ciclo da Água</p>	<p>- Fazer o esquema do Ciclo da Água;</p>	<p>Área do conhecimento do mundo - Curiosidade e desejo de saber - Sensibilização às</p>	<p>- Representar o ciclo da água; - Adquirir noções: <ul style="list-style-type: none"> • Evaporação </p>	<p>- Percebe o Ciclo da Água; - Adquire novos conceitos;</p>	<p>- Papel de cenário; - Material de pintura e desenho;</p>

<p>Jogo de Tabuleiro</p>	<p>- Com o grande grupo, construir o jogo de tabuleiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Decidir casas “boas” e casas “más”; - Decidir número de casas; - Construir um dado e <i>pins</i>; - Construir tabuleiro; - Jogar, em pequenos grupos. 	<p>ciências</p> <p>Área de expressão e comunicação</p> <p><i>Domínio da expressão motora e plástica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Motricidade Fina - Meio de representação - Expressão bidimensional <p><i>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o diálogo - Registo - Familiarização com o código escrito <p><i>Domínio da Matemática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Número - Ordenar - Contagem oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Condensação • Precipitação • Regresso ao mar <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir Motricidade fina; - Utilizar materiais de execução de técnicas de expressão plástica; - representar graficamente objetos e situações; - Identificar números; - Reconhecer letras; - Expressar ideias de formas clara e objetiva; - Expressar ideias e opiniões em grupo; - Saber a sequência dos números; - Contar oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostra os conhecimentos acerca da utilização de materiais de execução de técnicas de expressão plástica; - Expressa ideias em grupo e mostra ser capaz de ouvir e aceitar as ideias dos colegas; - Identifica números, correspondendo uma certa quantidade a um número; - Conta oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartão; - Materiais de desenho e pintura; - Palitos e borracha; - Papel; - Cola; - Materiais de escrita.
---------------------------------	---	---	---	---	---

Anexo III – Planificações de atividades do estágio em 1.º CEB

III-a: Planificação da atividade *Roda dos alimentos*

Planificação da sessão

Competências a desenvolver

- Conhecer a importância de uma alimentação saudável;

Estratégias/Atividades

- Construção da Roda dos Alimentos:
 - Conto da história “A Roda dos Alimentos”, colocando imagens no quadro quando estas foram referenciadas na história. (no fim da história a Roda dos Alimentos estará construída);
 - Breve conversa acerca da Roda dos Alimentos – das suas proporções, etc.;
 - Construção individual da Rodas dos Alimentos, recortando alimentos de panfletos de supermercados ou outros.

Recursos Materiais

- Roda grande, em cartão
- Imagens de alimentos
- História “A Roda dos Alimentos”
- Manual de Expressões
- Panfletos de supermercado

III-b: Planificação da atividade *Os Três Ursinhos e a Caracolinhos de Ouro*

Planificação da sessão

Competências a desenvolver

- Identificar características familiares (parecenças com o pai, com a mãe, cor do cabelo, cor dos olhos, ...)
- Explorar as possibilidades de diferentes materiais (exemplo: papel colorido, recortando, colando e procurando texturas).

Estratégias/Atividades

- Identificar características familiares (semelhanças com o pai, cm a mãe, cor do cabelo, dos olhos,..):
 - Conto da história “Os Três Ursinhos”, colocando a imagem das personagens (pai Urso, mãe Ursa, filho Ursinho, Caracolinhos de Ouro) no quadro;
 - Explorar a história;
 - Observar semelhanças entre os três ursos (olhos, focinho, boca, pelo);
 - Observar a menina Caracolinhos de Ouro;
 - Imaginar como seriam os pais da Caracolinhos.

Recursos Materiais

- Imagens: Pai Urso, Mãe Ursa, Ursinho e Caracolinhos de Ouro
- História “Os Três Ursinhos e a Caracolinhos de Ouro”

III-c: Planificação da atividade *Apresentação do Morfema T*

Planificação da sessão

Competências a desenvolver

- Apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;
- Apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Corresponder um som a uma letra;
- Identificar morfemas e fonemas em palavras;
- Reconhecer que a mesma letra pode ser representada por diferentes formas gráficas;

Estratégias/Atividades

- Apresentação do morfema “t” e “T”:
 - Audição da música “O texugo Tenor” (ler o texto e depois cantá-lo);
 - Colocação da imagem do texugo no quadro;
 - Ilustração da música “O texugo Tenor”;
 - Divisão silábica das palavras “texugo”, “Tenor”, “cantar”, “tambor”;
 - Solicitar aos alunos palavras com a letra t;
 - Preenchimento da tabela das consoantes com as sílabas “ta”, “te”, “ti”, “to” e “tu”;
 - Solicitar aos alunos nomes começados pela letra T;
 - Exposição da fotografia do Tomás e escrita do nome “Tomás”, em letra de imprensa e em letra manuscrita;
 - Caligrafia do “t” e do “T”;
 - Resolução da Ficha de Língua Portuguesa.

Recursos Materiais

- Imagem de um texugo e do "Tomás"
- Música “O texugo Tenor”
- Ficha de Língua Portuguesa

III-d: Planificação da atividade *A que Sabe a Lua?*

Planificação da sessão

Competências a desenvolver

- Ouvir os outros;
- Esperar pela sua vez;
- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;
- Apreender o sentido global de textos ouvidos;

Estratégias/Atividades

• Hora do Conto - Leitura do conto “A que sabe a Lua?”, de Michael Grejniec, da editora Kalandraka:

- Exploração da capa do livro – apresentação do título, do autor e exploração da imagem;
- Apresentar uma lua, em tamanho grande, e desafiar os alunos a responder à pergunta “A que sabe a lua?”;
- Distribuição de cartões para os alunos desenharem a sua resposta e a registarem (as estagiárias ajudarão os alunos com mais dificuldades);
- Leitura do conto;
- Exploração do conto, fazendo perguntas aos alunos;
- Colocação das personagens do conto no quadro;
- Introduzir a palavra “leoa”, fêmea do leão, mostrando uma imagem;
- Comparar o leão com a leoa;
- Realização da ficha de trabalho - Hora do conto.

Recursos Materiais

- Livro “A que Sabe a Lua?”
- Imagens das personagens
- Ficha de Trabalho

III-e: Planificação da atividade *Educação Sexual*

Planificação da sessão

Competências a desenvolver

- Identificar os símbolos dos sexos feminino e masculino;
- Reconhecer as principais diferenças entre o corpo dos rapazes e das raparigas (cabelo, adereços, vestuário, sexo, ...).

Estratégias/Atividades

- Reconhecer a sua identidade sexual:
 - Expor, em tamanho grande, o boneco articulado (utilizado na semana anterior) no quadro, de modo a relembrar as partes constituintes do corpo – cabeça, tronco e membros;
 - Apresentação em *PowerPoint* e leitura do conto “Será que a Joaquina tem Pilinha?”, de Thierry Lenain, da editora Dinalivro;
 - Explorar o texto e as imagens, fazendo algumas perguntas aos alunos;
 - Entregar uma folha onde os alunos desenharam a parte que mais gostaram do conto;
 - Explorar as imagens (imagens que também serão expostas no quadro, em tamanho grande), no lado oposto da folha anteriormente distribuída, ler e explicar as palavras (menina, menino, sexo feminino e sexo masculino) e apresentar os símbolos correspondentes aos sexos feminino e masculino;
 - Expor imagens de meninas/meninos e mulheres/homens no quadro;
 - Partindo das imagens, levar os alunos a reconhecer as principais diferenças entre os rapazes e o das raparigas (cabelo, adereços, vestuário, ...);
 - Entregar uma folha com uma criança nua (para os rapazes um menino nu, para as raparigas uma menina nua) para os alunos construírem o seu autorretrato, utilizando diferentes materiais (tecidos, papel crepe) na sua construção;
 - Expor os trabalhos realizados pelos alunos.

Recursos Materiais

- ✓ Livro “Será que a Joaquina tem Pilinha?”, de Thierry Lenain
- ✓ Imagens de meninas e meninos nus
- ✓ Materiais diversos (tecidos, papel crepe, ...)

III-f: Planificação da atividade *Subtração*

Planificação da sessão

Competências a desenvolver

- Compreender a subtração nos seus diferentes sentidos;
- Subtrair utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito;

Estratégias/Atividades

- Apresentação da subtração:
 - Visualização do filme sobre a subtração;
 - Explorar o filme, inserindo o conceito de subtração (associado ao sentido de retirar);
 - Distribuição de ficha de trabalho pelos alunos (anexo IX);
 - Resolução dos problemas, em conjunto, no quadro, com o auxílio de imagens (podendo alguns serem dramatizados) (anexo X);
 - Construção de um esquema de subtração, no quadro, para completar em conjunto (anexo XI);
 - Resolução dos exercícios das páginas 62 e 63 do manual de Matemática.

Recursos Materiais

- Filme “Subtração”
- Ficha de Trabalho
- Manual de Matemática

III-g: Planificação da atividade *Diagramas*

Planificação da sessão

Competências a desenvolver

- Classificar dados utilizando diagramas de Venn e de Carroll;

Estratégias/Atividades

- Composição e decomposição de figuras geométricas: utilização de Blocos Lógico;
Organização e classificação de dados: tabela, Diagrama de Venn e Diagrama de Carroll:
 - Colocar algumas peças dos Blocos Lógicos no quadro;
 - Relembrar propriedades das figuras geométricas – quadrado, retângulo, círculo e triângulo;
 - Solicitar aos alunos que agrupem as peças, usando critérios – forma, cor, tamanho, número de lados, ... ;
 - Elaborar numa cartolina, em conjunto com os alunos, um Diagrama de Venn e, com os mesmos critérios, um Diagrama de Carroll;
 - Resolução de uma ficha de trabalho (serão distribuídas figuras geométricas em cartolina vermelha, amarela e verde para os alunos recortarem e colarem de modo a resolver o terceiro exercício).

Recursos Materiais

- Blocos Lógicos
- Cartolinas
- Ficha de Trabalho

III-h: Planificação da atividade *Apresentação do Morfema R*

Planificação da sessão

Competências a desenvolver

- Mobilizar conhecimentos prévios;
- Apropriar-se de padrões de entoação e ritmo;
- Apreender o sentido global de textos ouvidos;
- Corresponder um som a uma letra;
- Identificar morfemas e fonemas em palavras;
- Reconhecer que a mesma letra pode ser representada por diferentes formas gráficas;
- Reter o essencial de um pequeno texto ouvido;

Estratégias/Atividades

- Apresentação do morfema “r”:
 - Leitura e exploração do trava-línguas “O Rei e o Rato”, adaptado de Luísa Costa Gomes (o trava-línguas será escrito no quadro e será colado na folha do dia);
 - Solicitação aos alunos para sublinhar a palavra nova que aparece de linha para linha (“raio”, “rum”, “redonda”, “raivosos”);
 - Questionar o som que é repetido neste trava-línguas – “r” (som forte), e rodeá-los na primeira frase;
 - Explicação do som fraco de “r” – quando está entre vogais;
 - Colocação de uma imagem de um rato, na tabela das consoantes, e escrita das sílabas “ra”, “re”, “ri”, “ro” e “ru” (“r” – som forte);
 - Colocação de uma imagem de um caracol, na tabela das consoantes, e escrita das sílabas “...ra...”, “...re...”, “...ri...”, “...ro...” e “...ru...” (“r” – som fraco);
 - Solicitar aos alunos que digam frases com palavras que tenham o som forte do “r” e frases com palavras que contenham o som fraco do “r”;
 - Exposição de duas frases (“O Rui rema no rio em Roma.” e “A Lara tira o caracol da pera amarela.”) e da respetiva ilustração;
 - Expor uma cartolina vermelho e uma verde (o vermelho por baixo da frase (“O Rui rema no rio em Roma.”; e o verde por baixo da frase “A Lara tira o caracol da pera amarela.”);
 - Explicação aos alunos de que serão distribuídos cartões com palavras escritas; os alunos terão que ler a palavra (à vez e em voz alta), ilustrá-la e depois colocar o

cartão na cartolina vermelha (se o som do “r” for forte) ou na cartolina verde (se o som do “r” for fraco); (A colocação dos cartões nas cartolina será feita à vez, cada aluno, depois de solicitado, mostrará o cartão aos colegas, lê a palavra e coloca-o no lugar correto);

- Solicitação de nomes próprios com o som “r” forte e fraco;
- Colocação de alguns cartões com nomes próprios com o som “r” forte e fraco;
- Exposição da fotografia do Rafael e do Ricardo (alunos da turma) com o respectivo nome escrito em letra de imprensa e em letra manuscrita;
- Resolução de uma ficha de trabalho.

Recursos Materiais

- Trava-língua “O Rei e o Rato”
- Imagem de um rato e de um caracol
- Tabela das consoantes
- Cartolinas
- Cartões
- Ficha de Trabalho

III-i: Planificação da atividade *Árvore Genealógica*

Planificação da sessão

Competências a desenvolver

- Representar a sua família;

Estratégias/Atividades

- Os membros da sua família – representar a sua família:
 - Relembrar e explorar a *Árvore Genealógica* do Vasco (elaborada no dia anterior);
 - Explicação da atividade a elaborar (os alunos terão que pintar uma árvore, cortar etiquetas e colá-las na árvore de modo a representarem a sua família, construindo assim a sua *Árvore Genealógica*);
 - Distribuir uma folha com uma árvore;
 - Distribuição de etiquetas, para os alunos cortarem e desenharem a sua família;
 - Exposição dos trabalhos elaborados pelos alunos.

Recursos Materiais

- Folha com árvores
- Etiquetas
- Tesoura e cola