

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

O que eu “cresci”: uma formação em dois contextos

Ana Catarina Gonçalves Cardoso

Coimbra

2013

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

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

Relatório Final

O que eu “cresci”: uma formação em dois contextos

Ana Catarina Gonçalves Cardoso

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

Junho de 2013

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho, o qual espelha o meu percurso de formação e de estágio, não posso deixar de manifestar, o meu mais sincero agradecimento a todos os que, de uma maneira ou de outra, me ajudaram a torná-lo uma realidade.

À Professora Doutora Ana Coelho e ao Mestre Philippe Loff, agradeço o privilégio de uma orientação profícua com sugestões oportunas e críticas construtivas, apoiando-me, encorajando-me e incentivando-me em todos os momentos deste trabalho.

Às Cooperantes de Estágio, que abrindo-me as portas das suas salas de atividades/aula, tornaram possível a realização da parte prática deste trabalho.

Às crianças do jardim de infância e à turma do 1.º CEB, com as quais tive o privilégio de estagiar, quero endereçar um agradecimento muito especial pela participação espontânea e entusiasta nas atividades propostas e pelo relacionamento formativo e afetivo potenciado.

Às minhas colegas de Mestrado, principalmente àquelas que demonstraram amizade e companheirismo, fico grata pelos saberes e experiências partilhados.

Num plano mais pessoal, mas não menos importante, uma palavra de agradecimento, especialmente, aos meus pais, pelo otimismo que sempre me transmitiram, incentivando-me e encorajando-me nos momentos bons e menos bons do meu percurso de formação.

À minha irmã que, também colega de estágio, me acompanhou neste percurso e que em diferentes momentos e aspetos deste trabalho me incutiu um elevado sentido de exigência e a vontade de prosseguir.

Por fim, a todos os meus amigos, que me auxiliaram nesta longa caminhada e que, de certa forma, fizeram com que eu chegasse até aqui.

Relatório final: O que eu “cresci”: uma formação em dois contextos

Resumo: No âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi realizado o presente relatório de estágio, no qual se efetua uma descrição do meu percurso de aprendizagem enquanto estagiária, nos níveis educativos da Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este foi realizado numa perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação à prática educativa. Desta forma, as experiências de estágio proporcionaram a continuidade educativa entre as duas valências, espelhando as semelhanças e as diferenças entre a Educação Pré-escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do processo, promoveram-se experiências que se constituíram como aprendizagens significativas, diversificadas, integradoras, socializadoras e ativas. Tentei sustentar a minha prática numa aprendizagem baseada na ação, valorizando o papel da criança e assumindo o adulto o papel de apoiante e facilitador.

Os estágios desenvolvidos permitiram-me refletir sobre a importância das dimensões pedagógicas, que influenciam a ação educativa bem como encontrar estratégias que levassem as crianças a construir os seus próprios conhecimentos.

A base do relatório aqui apresentado está na apresentação dos elementos fundamentais do trabalho desenvolvido de articulação entre a teoria e a prática educativa, embora sempre com uma atitude de constante reflexão.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, reflexão, prática educativa, experiências de aprendizagem.

Abstract: Within the framework of the Master in Presschool and First level Education, it was held this internship report, in which is made a description of my learning journey as an intern in the educational levels of Presschool and First level Education.

This report was accomplished from a personal and professional development perspective, promoting a critical and reflexive towards the educational practice. Thus, the internship experiments allowed the educational abidance between the two valences. This became clear the comparison between the two levels of education, reflecting the similarities and the differences between the Pre-School Education and the First level Education.

Throughout the process, experiments were promoted so that they could be constituted as meaningful, diverse, inclusive, ative and socializing learning. I tried to support my practice in a apprenticeship based in action, highlighting the role of the child and having the adult assuming the role of supporter and facilitator.

The stages developed have allowed me to meditate on the importance of the pedagogical dimensions which influence the educational action and well as to find strategies that would lead children to construct their own knowledge.

The basis of the report now presented relies on the presentation of the fundamental elements of the work developed from the articulation between theory and educational practice, though always with an attitude of constant reflection.

Keywords: Presschool education, First Level Education, reflection, educational practice, learning experiences.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO	5
SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
1.1. Caracterização da Instituição cooperante	9
1.2. Caracterização dos espaços e materiais da sala	10
1.3. Caracterização do grupo	15
1.4. Organização do tempo	18
1.5. Envolvimento familiar	23
1.6. Papel do educador	25
1.7. Avaliação das aprendizagens	28
SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	33
2.1. Agrupamento	35
2.1.1. Escola	36
2.1.1. 1. Caracterização	36
2.1.1. 2. População escolar	37
2.1.1. 3. Espaço e recursos materiais	37
2.1.1. 4. Tempo	41
2.1.2. Turma	43
2.1.2.1. Caracterização	43
2.1.2.2. Espaço da sala de aula	44
2.1.2.3. Recursos didáticos	45

2.1.2.4. Tempo	46
2.1.2.5. Aprendizagens	47
2.2. Papel do professor	52
2.3. Pais/Encarregados de Educação	55
CAPÍTULO I – AS PRÁTICAS EDUCATIVAS	57
PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE	71
Experiência-chave 1: A abordagem experimental das Ciências no jardim de infância.....	73
Experiência-chave 2: A formação em contexto do modelo pedagógico – Movimento da Escola Moderna	79
Experiência-chave 3: a importância dos manuais escolares.....	84
Experiência-chave 4: uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita.....	90
Experiência-chave 5: A articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico	95
Estudo de caso: “Eu e as minhas mãos”	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	125
Anexo 1	127
Anexo 2	128
Anexo 3	129
Anexo 4	130

APÊNDICES	131
EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	133
Apêndice 1. Jogos de mesa.....	135
Apêndice 2. Jogos de mesa.....	135
Apêndice 3. Casa das bonecas.....	136
Apêndice 4. Casa das bonecas.....	136
Apêndice 5. Cantinho do “faz-de-conta”.....	137
Apêndice 6. Visita ao “Hospital do ursinho”	137
Apêndice 7. Visualização de um filme	138
Apêndice 8. Picotagem da imagem de um dinossauro	138
Apêndice 9. Pintura do cartaz “A Era dos Dinossauros”	139
Apêndice 10. Cartaz “A Era dos Dinossauros”	139
Apêndice 11. Pintura do dinossauro	140
Apêndice 12. Dinossauro feito em pasta de modelar	140
Apêndice 13. Construção do dinossauro	141
Apêndice 14. Colocação das bolas de crepe no dinossauro	141
Apêndice 15. Máscaras	142
Apêndice 16. Material para as máscaras	142
Apêndice 17. Pintura livre	143
Apêndice 18. Brincadeira com farinha	143
SEMANA DAS “EXPERIÊNCIAS”	145
Apêndice 19. Experiência “Dissolve ou não?”	147
Apêndice 20. Experiência “Afunda ou não?”	147
Apêndice 21. Desenho da experiência “Dissolve ou não?”	148

Apêndice 22. Experiência do “Vulcão”	148
Apêndice 23. Pintura do “Vulcão”	149
Apêndice 24. “Vulcão” em erupção	149
Apêndice 25. Experiência dos ímanes	150
Apêndice 26. Experiência “A água que separa as cores”	150
Apêndice 27. Estendal da experiência “A água que separa as cores”	151
Apêndice 28. Experiência das sombras	151
SEMANA DA MATEMÁTICA	153
Apêndice 29. Desenho da história “Mais uma ovelha?”	155
Apêndice 30. Pintura da ovelha	155
Apêndice 31. Colocação do algodão na ovelha	156
Apêndice 32. Cartaz da história “Mais uma ovelha?”	156
Apêndice 33. Jogo da memória	157
Apêndice 34. Ordenação dos números (ordem crescente)	157
Apêndice 35. Moldura de 10	158
Apêndice 36. Ficha da moldura de 10	158
Apêndice 37. Jogo de correspondência	159
Apêndice 38. Formar conjuntos com os blocos lógicos	159
Apêndice 39. Ficha dos padrões	160
Apêndice 40. Avaliação da atividade “Formar conjuntos com os blocos lógicos”	160
SEMANA DA SEGURANÇA	161
Apêndice 41. Livro “Porque é que os animais não conduzem?”	163

Apêndice 42. Desenho da história “Porque é que os animais não conduzem?”	163
Apêndice 43. Técnica de pintura	164
Apêndice 44. Pintura de sinais de trânsito	164
Apêndice 45. Cartaz da história “Porque é que os animais não conduzem?”	165
Apêndice 46. Visualização de um fato	165
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	167
Apêndice 47. Árvore genealógica	169
Apêndice 48. Caso de leitura	169
Apêndice 49. Exemplo de uma ficha de Língua Portuguesa	170
Apêndice 50. Exemplo de uma ficha de Matemática	170
Apêndice 51. Exemplo de uma ficha de Estudo do Meio	171
Apêndice 52. Exemplo de um exercício para trabalho de casa	171
Apêndice 53. Diagrama de Venn	172
Apêndice 54. Diagrama de Carroll	172
Apêndice 55. Cartolina da “Dona Adição e Dona Subtração”	173
Apêndice 56. Aluno a realizar de uma ficha	173
Apêndice 57. Treino do grafema no quadro	174
Apêndice 58. Cartolina sobre o tema “A noção de dezena”	174
Apêndice 59. Atividade sobre o tema “O meu corpo”	175

Abreviaturas

AFD – Atividade Físico Desportiva

ALE – Atividades Lúdico Expressivas

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EEC – Ensino Experimental das Ciências

EM – Ensino da Música

EPE – Educação Pré-escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

ING – Inglês

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCS – Projeto Curricular de Sala

PEE – Projeto Educativo de Escola

PEI – Plano Educativo Individual

Índice de tabelas

Tabela 1 – Funcionamento das atividades na Educação Pré-escolar

Tabela 2 – Horário de funcionamento da Instituição

Tabela 3 - Distribuição do tempo em função das diferentes áreas disciplinares, não disciplinares e das atividades de enriquecimento curricular

INTRODUÇÃO

O Estágio Pedagógico afigura-se como um processo dinâmico que visa a transformação da identidade pessoal e profissional do professor estagiário. Nesse âmbito, assume particular importância a formação académica e pedagógica, bem como a formação teórica e/ou prática.

É no contexto da formação prática que os estágios se integram, representando, “incontestavelmente, um momento importante na formação para o ofício de professor” (Paquay & Wagner, 2001, p. 144).

De acordo com o Decreto-lei n.º 107/2008, de 25 de junho, a concretização do presente Relatório de Estágio é uma condição exigida para a obtenção do grau de profissionalização na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Constitui um documento que surge como parte integrante das unidades curriculares de Prática Educativa I e II e visa contribuir para o desenvolvimento de competências profissionais do futuro educador/professor.

Este trabalho contempla a descrição objetiva dos factos ocorridos e as ações de reflexão, cientificamente sustentadas, das Práticas Educativas em contexto Pré-escolar e 1º CEB. Neste sentido, exige-se “um professor reflexivo, um professor que pense em, sobre e para a ação. Um professor que (...) reveja a sua experiência, que analise a realidade que vive como docente e a que vivem os seus alunos, que resolva os problemas educativos que se colocam em função de critérios e que observe em que medida as suas estratégias o conduzem aos objetivos pretendidos” (Simão, 2002, p. 85).

As práticas educativas no Pré-Escolar e no 1º CEB foram, assim, delineadas e implementadas na perspetiva da integração do currículo. A estrutura obedeceu, igualmente, a uma coerência e sequência dos conhecimentos teórico-práticos, mediante procedimentos e instrumentos de observação, de planificação, de execução, de avaliação e de reflexão.

O presente relatório de estágio encontra-se estruturado em dois capítulos fundamentais: um de carácter mais descritivo e, portanto, sobre os contextos de estágio e outro de natureza mais reflexiva fazendo referências às experiências-chave.

Na **parte um** consta uma descrição e análise crítico-reflexiva do conjunto das experiências de estágio. Referirei os autores que me permitiram sustentar os pontos de vista que defendo relativamente aos domínios abordados. Esta parte do relatório organiza-se em duas secções: **Secção A** relativa à Educação Pré-Escolar e a **Secção B** relativa a 1.º CEB. Desta forma, inclui elementos relativos aos dois contextos de intervenção mas também ao percurso de estágio realizado pela estagiária.

A **parte dois** abrange as experiências-chave que correspondem a aspetos identificados por mim como relevantes do meu percurso formativo. Primeiramente serão apresentadas as experiências-chave relativas à Educação Pré-Escolar, seguindo-se as referentes ao 1.º CEB e, depois a experiência-chave sobre um tópico transversal aos dois níveis de ensino. Por fim, mas não menos importante, será apresentada uma experiência-chave relativa à investigação desenvolvida.

Numa **última parte**, tem-se por objetivo fundamental realizar uma síntese reflexiva do percurso de formação, sintetizando os principais resultados do conjunto das experiências de estágio, analisando-os, relacionando-os e confrontando-os entre si.

PARTE I – CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO

SECÇÃO A – EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1. Caracterização da Instituição cooperante

“Cada modalidade de educação (...) tem características organizacionais próprias e especificidades que decorre da sua dimensão e dos recursos materiais e humanos de que dispõe” torna-se, portanto, necessário conhecer e caracterizar a dimensão institucional. (ME, 1997, p. 41)

Deste modo, é importante conhecer a história da Instituição, as suas dinâmicas, o meio em que se insere, os objetivos na realização do seu trabalho e os recursos de que dispõe uma vez que todos estes elementos possibilitam um melhor conhecimento da realidade institucional.

A Instituição localiza-se no distrito de Coimbra. Com mais de cinco décadas de experiência destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 5 anos de idade. Está organizada em 3 salas de creche e 5 salas de jardim de infância, com capacidade para receber aproximadamente 190 crianças.

Segundo o PEE, a Instituição é um estabelecimento público que abarca a valência de Creche e jardim de infância.

Dispõe de espaços de apoio interiores como, por exemplo, cozinha, refeitório, dormitórios, ginásio, salão polivalente, e espaços exteriores como campo de futebol com relva sintética, terraços, parque infantil, horta pedagógica. A existência de espaços verdes, que se encontram nas imediações, torna-se uma mais-valia para as crianças da Instituição.

Privilegiando uma pedagogia baseada em práticas que façam sentido para as crianças, a Instituição valorizada assim o caráter lúdico das aprendizagens.

Os agentes educativos têm como finalidades educativas promover a autoestima e autoconfiança das crianças; respeitar a criança como ser individual; integrar a criança de forma alegre e harmoniosa, despertando a sua curiosidade e criatividade, educando-a como um todo. Privilegiam a relação Escola – Pais, Pais – Escola, pois estes são dois contextos sociais que contribuem para a educação harmoniosa da criança.

O horário de funcionamento da Instituição é das 07:30 às 18:00, funcionando a componente letiva das 9h00 às 12h00.

Quanto aos recursos humanos da Instituição exercem funções docentes sete Educadoras de Infância acumulando uma Educadora as funções de coordenação. Existe, ainda, uma Educadora de Educação Especial.

As funções não docentes são desempenhadas por vinte assistentes operacionais, uma animadora sociocultural, uma cozinheira, uma assistente operacional de apoio à cozinha, uma assistente operacional de apoio à cozinha e um funcionário administrativo.

No que diz respeito aos recursos materiais disponíveis na Instituição salienta-se todo o material didático, televisões, leitores de DVD, computadores, projetores, entre outros. Os equipamentos e materiais são adequados às necessidades e especificidades das diferentes faixas etárias que constituem a população da Instituição.

1.2. Caracterização dos espaços e materiais da sala

A organização do espaço é um dos aspetos essenciais para desencadear aprendizagens significativas nas crianças. Como tal, a sala, um espaço onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, deve representar um “ (...) ambiente de vida” (Zabalza, 1998, p. 132)

saudável, sendo fundamental que esta se torne um espaço acolhedor, onde as crianças gostem de estar.

O jardim de infância deve ser um espaço de múltiplas descobertas e aprendizagens. A criança deve gostar do ambiente que a rodeia, sentindo que este espaço lhe pertence. Pretende-se que ele seja rico e motivador, com materiais diversificados e facilitadores do desenvolvimento e aprendizagens da criança.

“Os objetos e materiais que motivam as crianças são essenciais para a aprendizagem ativa. A sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados”
(Hohmann & Weikart, 2009, p. 162).

Pensar a organização do espaço e dos materiais como elementos fundamentais de uma ação educativa intencional, parece ajudar a promover a autonomia, dando mais tempo às crianças para experimentar, escolher, negociar, falar, resolver problemas e conflitos.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997, p. 31), “o contexto institucional de educação deve organizar-se como um ambiente facilitador de desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”. Deve, por isso, ser objetivo do educador organizar um espaço educativo funcional que promova situações motivadoras para as crianças. “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 (...) essa organização.” (ME, 1997, p. 37).

O espaço deve proporcionar situações de interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, situações de exploração e de aprendizagem, ou seja, a sala deverá estar organizada de modo a possibilitar aprendizagens diversificadas.

O educador deverá ter em conta que o espaço educativo seja flexível, isto é, que a organização possa ser modificada de acordo com os interesses, propostas e necessidades apresentadas pelo grupo. Assim, acredito ser benéfico que esta organização seja participada pelas crianças pois o facto de elas compreenderem como o espaço está organizado e saberem o que podem fazer nele, é importante para a sua autonomia. “O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.” (ME, 1997, p.38)

O espaço educativo da sala é, assim, um fator condicionante das atividades de aprendizagem das crianças, influenciando as estratégias e as situações vivenciadas. O espaço educativo apesar de ser previamente estruturado deverá proporcionar diversas situações de exploração e de funcionamento. Deverá, por isso, ser organizado em várias áreas de aprendizagem diferenciada e estimulante, com o objetivo de provocarem questões e o interesse nas crianças que fazem parte do grupo.

As cinco salas da Instituição referentes ao pré-escolar são idênticas, no entanto a organização destas varia consoante as necessidades e interesses do grupo de crianças. As salas são compostas por grupos heterogéneos sendo que existem duas salas de 4 anos e duas salas de 5 anos.

A organização do ambiente educativo é fundamental e deve refletir as indicações fornecidas pela metodologia de trabalho utilizada. Desta forma, o espaço estava organizado de acordo com os princípios orientadores do MEM.

A sala apresentava grande luminosidade, uma dimensão aceitável e uma porta que dava acesso ao espaço exterior. O mobiliário era de um modo geral, agradável, harmonioso e em bom estado de conservação.

Segundo Hohmann; Bannet e Weikart (1990) “o espaço da sala de aula funciona melhor para as crianças quando está dividido em diferentes áreas de trabalho. Estas áreas ajudam às crianças a verem quais são as suas opções já que cada área oferece um conjunto único de materiais e oportunidades de trabalho.”

As áreas em que se organizava a sala são determinantes no tipo de atividades e materiais que oferecem. O espaço educativo encontrava-se, essencialmente, organizado em quatro áreas de atividades: área da casa; área dos jogos, dividido entre os jogos de mesa e jogos de tapete; área da expressão plástica e área da biblioteca. Dispunha, ainda, de um espaço central para os projetos a serem desenvolvidos.

A área da casa tinha dois espaços: o quarto e a cozinha facilitando o livre acesso às crianças para ir do quarto para a cozinha. O espaço e os materiais estavam organizados de forma a facilitar as interações em pequeno grupo, o desenvolvimento de competências sociais, a iniciativa e ao desenvolvimento da imaginação e criatividade, bem como a autonomia. Nesta área encontravam-se todo o tipo de material que permitia as brincadeiras de “faz-de-conta” sendo que este espaço se encontrava interligado com outro denominado de “o cantinho dos disfarces”. Muitas vezes, as crianças iam ao “cantinho dos disfarces” e, de seguida, usufruíam da “área da casa”.

Na área do tapete eram realizados diversos jogos tais como: tratores, uma caixa com *leggos* para poderem fazer as suas próprias construções, carros, pistas de carros, etc., todos arrumados dentro de caixas de plástico transparente e devidamente etiquetados.

A área dos jogos de mesa ocupava um espaço maior, pois as crianças podiam realizar esses jogos nas mesmas mesas onde realizavam os trabalhos. Os jogos de mesa estavam arrumados num armário, em prateleiras baixas, de fácil acesso às crianças. Estas atividades possibilitam o desenvolvimento de competências matemáticas, a resolução de problemas, o respeito pelos outros, o trabalho colaborativo e a capacidade de gestão de conflitos.

Na área de expressão plástica as crianças tinham à disposição, material para o desenho, a escrita, os recortes, as colagens, bem como vários tipos de papel, materiais de pintura, tintas de várias cores, pincéis, jornais e revistas, materiais de modelagem como, por exemplo, plasticina de várias cores. Este material também se encontrava acessível às crianças em armários com prateleiras. Estas atividades contribuem para o desenvolvimento da atenção/concentração e empenhamento das crianças nas tarefas, a autonomia e a responsabilidade bem como a exploração de diversos materiais de forma a desenvolver o sentido estético e artístico.

A área da biblioteca situava-se perto da porta, num canto da sala. Os livros estavam arrumados num expositor de forma a pôr em evidência a sua capa e a puderem ser manuseados no colchão ou na mesa mais próxima dessa área.

As mesas estavam dispostas no centro da sala agrupadas em pequenos conjuntos de forma a facilitar a formação de pequenos grupos e a permitir uma fácil deslocação entre as diferentes áreas.

Nas paredes exteriores da sala existiam placares de cortiça para a exposição dos trabalhos das crianças.

A organização do espaço e dos materiais foi pensada de forma a permitir às crianças a realização de experiências de aprendizagem através

da sua própria ação e reflexão. Por isso, é tão importante o papel do educador nesta tarefa.

Na Educação Pré-escolar as crianças, como é natural, têm preferência por certas áreas, talvez por se identificarem mais com determinado aspeto e/ou brincadeira. Desta forma, a sala de jardim de infância deve refletir não só o quotidiano das crianças, mas também o gosto das mesmas.

1.3. Caracterização do grupo

De acordo com Silva (1997), se o educador/professor estabelece uma relação individualizada com cada criança, que pressupõe uma pedagogia diferenciada centrada na cooperação, a criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

O grupo era constituído por 23 crianças, 14 raparigas e 9 rapazes com idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos de idade. Relativamente à proveniência geográfica das crianças, estas vivem dentro da cidade ou em zonas vizinhas.

O grupo era díspar, dadas as diferenças de meses nas idades das crianças, as diferentes experiências de cada um e o nível diferenciado das capacidades adquiridas. Desta forma, esta diferença existente entre as crianças tornava-se um fator facilitador da aprendizagem, da cooperação e do enriquecimento das interações entre pares.

Situamo-nos, por isso, na conceptualização preconizada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ao afirmar que:

“a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do

desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Silva, 1997, p. 35).

O grupo era bastante participativo e interessado e, dependendo das propostas realizadas, eram notórias as intervenções por parte de algumas crianças. No entanto, existiam crianças que, por vezes, destabilizavam o grupo pois, mesmo motivados com as atividades propostas, necessitavam constantemente da atenção de um adulto.

As crianças mais velhas e mais autónomas demonstravam espírito de entreatuda e cooperação, mostrando sempre disponibilidade para auxiliar os colegas mais novos.

Era um grupo que gostava de partilhar as suas vivências, com ímpeto exploratório e grande vontade de aprender e apreender novos conhecimentos. Apresentava algum sentido de união, sendo bem visível os laços de afetividade que se estabeleciam. No entanto, existiam algumas crianças que necessitavam da intervenção de um adulto para resolver os conflitos, nomeadamente entre pares.

A rotina diária era reconhecida por todos como sendo um momento de grande importância. Com tarefas bem distintas, as mesmas eram cumpridas por todos de forma autónoma e rigorosa.

Na utilização dos materiais todos demonstravam cuidado na sua manipulação e eram capazes de escolher as atividades que pretendiam realizar, conseguindo frequentar todas as áreas sem nenhuma ficar excluída.

Quanto às preferências deste grupo posso referir que gostavam de música, dança, canções, histórias, ver imagens, jogos e *puzzles*, de fazer e experimentar. Gostavam de brincar ao “faz-de-conta”, jogos de pequena e maior dimensão, jogos de encaixe ou construções e brincadeira livre, assim como as brincadeiras no exterior.

Este grupo revelava um grande interesse pela área da expressão plástica, em especial no desenho, na pintura e na modelagem e pela área da casa incluindo o “cantinho dos disfarces”.

No que diz respeito à organização do grupo, as crianças desenvolviam as atividades principalmente em pequenos grupos de trabalho. Pretendia-se, desta forma, promover o espírito de entajuda entre os mais velhos e os mais novos e, entre aqueles que têm mais facilidade numa determinada tarefa e aqueles que têm maior dificuldade.

A organização do grupo deve potenciar momentos para que as crianças possam trabalhar em pares, em grupos de pares e/ou em grande grupo, para que seja possível construir novos entendimentos sobre os outros e sobre si próprio. “Na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças que constitui a base do processo educativo” (Silva, 1997, p. 34).

O grupo era recetivo a novas experiências de atividades, sempre predisposto a levar a cabo tanto as atividades propostas como as que surgiam por iniciativa própria. Revelaram uma atitude de questionamento face ao mundo que as rodeia. Gostavam de atividades diversificadas e dinâmicas, demonstrando grande empenho na concretização das tarefas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (ME, 1997, p. 34), “o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças, que constitui a base do processo educativo.”

O funcionamento do grupo vai ser influenciado pelas características individuais das crianças, pelo número existente de crianças de cada sexo, pela diversidade de idades das crianças e pela dimensão que o grupo tem (ME, 1997).

O grupo é, assim, um fator de grande influência na organização do espaço e do tempo, devido às suas características próprias, anteriormente referidas. No entanto, também é verdade que a organização do espaço e do tempo influencia a organização do grupo.

É fundamental que uma Instituição assente as suas opções pedagógicas na interação social entre as crianças com diferentes competências bem como no apoio que o educador dá a essas situações interativas, pois são estratégias facilitadoras e promotoras de aprendizagem.

O trabalho cooperativo, ou seja, a entreaajuda entre as crianças do grupo para a resolução de uma tarefa em parceria, deve estar por isso na base de toda a organização da sala e o educador deve ter a responsabilidade de elaborar um projeto pedagógico de modo a abranger este tipo de situações.

1.4. Organização do tempo

“A maioria das organizações humanas funciona de acordo com rotinas amplamente desconectadas das suas razões de ser, e é necessário não apenas competência, mas também energia e, às vezes, coragem para se questionar constantemente porque se faz o que se faz...”

Perrenoud (2000, p. 49)

Segundo Barbosa e Horn (2001), “na seleção das atividades diárias é indispensável que o educador observe com o que as crianças brincam, como brincam, o que lhes chama mais a atenção e em que espaços elas preferem ficar”. Isto garante que as atividades realizadas não se tornem uma sequência monótona, que nada tenha a ver com as crianças.

A organização do tempo é feita pela educadora e pelas crianças, uma vez que as referências temporais são fulcrais para que a criança se possa sentir segura e compreenda o tempo no seu contexto diário, o presente, passado e futuro.

Ao longo do dia aconteceram momentos de rotina que decorreram segundo uma determinada sucessão e ritmo, sendo planeados intencionalmente pela educadora. Os dias foram diferentes porque as propostas de atividades da educadora, das crianças bem como das estagiárias os modificaram.

Foi sempre tido em conta: o tempo estruturado/planificado com rotinas educativas flexíveis e os diferentes tipos de atividades que proporcionaram o trabalho individual, a pares, em pequeno e grande grupo. Durante o dia, existiram momentos de trabalho em grande grupo, dinamizados pela educadora e momentos de trabalho individual ou em pequenos grupos, em que é possível o desenvolvimento simultâneo de diferentes atividades. Organizar o trabalho da sala implica sempre a escolha do que pode ter lugar num espaço e num tempo determinado, nada podendo acontecer fora de uma dada estrutura espaço-temporal.

Segundo Lurçat (1976), as atividades do jardim de infância podem ser classificadas segundo o grau de iniciativa que proporcionam às crianças:

- ✓ as atividades livres são aquelas que se realizam informalmente, a partir da organização do espaço/materiais e que não são diretamente dirigidas pelo educador, podendo ser escolhidas pelas crianças;
- ✓ as atividades dirigidas - são as atividades de grupo, orientadas pelo educador e que não dependem da organização do espaço/materiais.

Desta forma, o tempo era organizado da seguinte forma: acolhimento, higiene, concretização das atividades, momentos livres (mas vigiados), higiene para o almoço, almoço, repouso, atividades extracurriculares, higiene para o lanche. As crianças iniciavam sempre a manhã com um momento em grande grupo sentados em círculo onde contavam notícias importantes, dialogavam e partilhavam ideias e vivências.

Tabela 1. Funcionamento das atividades na Educação Pré-escolar

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9:00 às 12:00	Componente letiva				
12:00 às 13:00	Almoço				
13: 00 às 14:30	Sesta				
14:30 às 15:30			Expressão motora	Inglês	Natação

Muitas das vezes o espaço das salas era organizado de forma a favorecer o desenvolvimento de atividades livres por parte da criança. Contudo, devido à forma como o tempo era orientado, essas atividades acabavam por não ter a duração desejada.

A gestão do tempo, quando não é suficientemente definida e explicitada, passa a ser apenas do domínio do educador, tendo como consequência o não corresponder às verdadeiras necessidades das crianças.

O trabalho do jardim de infância tem que ser pensado de forma a respeitar as características individuais de cada criança, o que só é possível se lhes for possibilitada uma participação ativa, na organização e no desenvolvimento das diferentes atividades desenvolvidas.

E para existir uma participação ativa das crianças, é fundamental a existência de uma estruturação espaço-temporal bem definida e explícita, que lhes permita um funcionamento autónomo, dentro da sala de atividades.

Segundo as OCEPE,

“o tempo educativo contempla de forma equilibrada diversos ritmos e tipos de atividades em diferentes situações – individual, com outra criança, com um pequeno grupo, com todo o grupo – e permite oportunidades de aprendizagem diversificadas, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos”. (ME, 1997, p. 40)

É importante entendermos que rotina não significa fazer as mesmas coisas todos os dias, nem cumprir exatamente o que foi

planeado, já que inúmeros fatores podem exigir ajustes e mudanças ao longo do desenvolvimento das atividades.

Quando falamos de tempo, referimo-nos, portanto, à rotina educativa. Esta é a forma como se organiza o trabalho da sala ao longo do dia ou de uma semana, e a que denominamos, respetivamente, rotina diária e rotina semanal.

Referimo-nos, também, a situações estruturadas, mas flexíveis, que permitem à criança antecipar situações e acontecimentos, ou seja, permite que a criança saiba o que vai fazer, quando vai fazer, transmitindo-lhe uma maior segurança.

Podemos afirmar que o papel da rotina no jardim de infância é fundamental pois promove a autonomia, a segurança e o sentido de pertença da criança, apoiando-a, ainda, na gestão do seu tempo e da sua aprendizagem.

A organização de uma rotina educativa não pode, por isso, ser feita sem a participação das crianças do grupo; esta deverá ser negociada e combinada com ela, dialogicamente, para que seja adequada às características e interesses do grupo.

A rotina é, assim, educativa porque é “intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME, 1997, p. 40).

A rotina deve estar também de acordo com a própria organização do espaço e dos materiais e das oportunidades exploratórias que ele próprio propicia. “A distribuição do tempo relaciona-se com a organização do espaço pois a utilização do tempo depende das experiências e oportunidades educativas proporcionadas pelos espaços” (ME, 1997, p. 40).

O estabelecimento de rotinas permite que a criança desenvolva, de forma gradual e natural, noções temporais, adquirindo a consciência de dia, semana, mês, e outras. “As referências temporais são securizantes para a criança e servem como fundamento para a compreensão do tempo: passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal e anual” (ME, 1997, p. 40).

Como refere Júlia Formosinho,

“criar uma rotina diária é basicamente isto: fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas (...) Assim, estabelece-se um fluir para o tempo diário que, tendo estabilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir” (Oliveira-Formosinho, 1996:71).

1.5. Envolvimento familiar

O modelo curricular adotado pela educadora requer uma forte articulação com as famílias e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos se assumam conscientemente como fonte do conhecimento e da formação para as crianças do jardim de infância.

A educadora promove encontros sistemáticos para garantir o desenvolvimento educativo das crianças de forma participada e dialogante. Conta com o envolvimento das famílias e da comunidade para resolver problemas quotidianos de organização e para que o jardim de infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.

São ocasiões para os pais conhecerem as suas expectativas educativas e de a educadora os esclarecer sobre o processo educativo a desenvolver com o grupo e de ouvir as suas sugestões.

Os pais poderão eventualmente, participar em situações educativas planeadas pela educadora para o grupo, vindo contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios, etc.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral,

“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” (ME, 1997, p. 15).

Deste princípio geral, decorrem os objetivos pedagógicos gerais dos quais saliento a alínea “i) incentivar a participação das famílias no processo educativo” (ME, 1997, p. 17).

O envolvimento das famílias nas escolas ou instituições de contextos educativos pré-escolares deve partir do pressuposto que “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).

Assumindo que os encarregados de educação são os principais responsáveis pela educação das crianças, estes “têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (ME, 1997, p. 43).

O papel dos pais ou encarregados de educação é essencial, visto serem estes os primeiros modelos de base e parceiros para a sensibilidade das crianças influenciando, deste modo, as crianças pelo seu comportamento, pelo seu grau de compreensão, pelos seus sentimentos conscientes e comportamentos inconscientes.

É óbvio que estas duas instituições – Escola e Família – são dois pilares da educação da criança e, como tal, têm objetivos e preocupações comuns, desejando-se que a sua ação seja complementar. “O processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na educação” (Silva, 1997).

Concluindo, deve haver uma boa relação entre o educador e os pais, pois são as crianças que mais beneficiam com a mesma. Só assim é proporcionado um ambiente em que a aprendizagem é ativa, segura, saudável e, sobretudo, adequada ao meio e grupo envolvente.

1.6. Papel do educador

A Educação Pré-escolar “ (...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (ME, 1997, p. 17). Como tal, é imprescindível que sejam criadas condições para que as crianças continuem a aprender e a evoluir até à entrada no 1.º CEB.

É importante que o educador proporcione e introduza atividades que motivem as crianças para a aprendizagem. Na verdade reconhecemos que o papel do educador é fundamental para favorecer um contexto de experiências significativas.

Ao longo da sua carreira deve desenvolver uma prática pedagógica pautada pela criatividade e reflexividade numa perspetiva de formação-atualização permanente.

Portanto, este deve ter em conta os objetivos gerais da Educação Pré-escolar, a organização do ambiente educativo, isto é, as dimensões curriculares, as áreas de conteúdo, bem como a continuidade e a intencionalidade educativa (ME, 1997).

O educador deve proporcionar e favorecer oportunidades educativas de modo a promover uma aprendizagem cooperada, onde as crianças se desenvolvam e aprendam, apoiando e contribuindo para a aprendizagem das outras.

Sabemos que a criança, quando chega ao jardim de infância, traz consigo um conjunto de saberes que construiu ao longo das interações que foi tendo com os pares, com os adultos e com o meio social durante o seu percurso de vida. Desta forma, cabe ao educador conhecer esses saberes que a criança já possui e, a partir deles, organizar o ambiente educativo.

Segundo as OCEPE (ME, 1997), “a atitude do educador, ou seja, a forma como este se relaciona com o grupo de crianças, desempenha um papel fundamental nesse processo.” Assim, a intervenção do educador deve abranger várias áreas que se inter-relacionam, apoiando o desenvolvimento das crianças.

A intervenção “ (...) profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (ME, 1997, p. 25). Desta forma, e caracterizada pela intencionalidade do processo educativo, deve passar pelo observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

O conhecimento dos modelos e teorias de desenvolvimento e aprendizagem da criança ajudam o educador a combinar as atividades com o nível de desenvolvimento da criança, para que possa programar situações que sejam suficientemente motivadoras e desafiantes mas ao mesmo tempo promotoras de sucesso.

Cabe ao educador,

“planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só, mas acautelando situações de excessiva exigência de que possa resultar desencorajamento e diminuição de autoestima” (ME, 1997, p. 26).

É importante que o educador tenha informação sobre o modo como as crianças aprendem, porque a maneira como as crianças aprendem “a pensar, a mover-se, a fazer uso da língua, a interagir com os seus pares e a lidar com as emoções constituem uma base sobre a qual podemos delinear atividades que as ajudem a alcançar objetivos significativos nestas áreas” (Spodek, 2002, p. 4).

Através deste conhecimento podem estimular-se práticas educativas mais amplas, flexíveis e adaptadas a cada grupo e atendendo ao desenvolvimento de cada criança. O papel do educador é permitir o desenvolvimento, promovendo oportunidades de aprendizagem inseridas num envolvimento estimulante, encorajador e acolhedor, encarando todos os aspetos do desenvolvimento da criança.

Um dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a Educação Pré-Escolar consiste em “ (...) estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais,

desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (ME, 1997, p. 15).

Este objetivo aponta para a interligação existente entre desenvolvimento e aprendizagem, mas tem ainda em perspetiva o papel ativo da criança na sua interação com o meio, que por sua vez, lhe deverá fornecer todas as condições para que ela se desenvolva e aprenda.

Ao educador cabe a responsabilidade de partir do que as crianças sabem e daquilo que são capazes de fazer para propor situações de aprendizagem. “A oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos. Permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros” (ME, 1997, p. 19).

Em jeito de conclusão “ (...) a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem o suporte do desenvolvimento curricular, importa que o educador reflita sobre as potencialidades educativas que oferece, ou seja, que planeie esta organização e avalie o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessárias.” (OCEPE, 1997, p. 41)

Desta forma, segundo o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo n.º 1, alínea e), ponto 3, Capítulo II).

1.7. Avaliação das aprendizagens

Para Parente (2004, p. 34) “a avaliação na educação de infância distancia-se da conceção de avaliação tradicional, centrada mais nos processos, subentendendo um novo olhar sobre o modo de conceber a avaliação”.

A avaliação, enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens. A reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução.

Desta forma, e de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

“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”. (ME, 1997, p. 27)

É também de realçar o importante papel que o educador assume nesse processo, pois deve observar intencionalmente as crianças, uma de cada vez, com o objetivo de analisar os seus interesses, as suas interações, as suas dificuldades e o seu comportamento. Assim, a avaliação permite ao educador obter informações importantes sobre o desenvolvimento das crianças. Estas posteriormente poderão e deverão

ser usadas e aplicadas para melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica.

A avaliação é um processo presente em todas as fases de desenvolvimento de um programa/currículo, ou seja, na tomada de decisões sobre a continuidade do trabalho realizado e planificado ou sobre a readaptação da planificação das atividades e do modo como estas estão a ser desenvolvidas e trabalhadas junto das crianças.

A avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

O conceito de avaliação deve ser encarado como um processo sistemático planificado, de recolha de informação destinada a formular juízos de valor com base nos quais se tomam determinadas decisões.

Nesta faixa etária, o papel do Educador de Infância e da avaliação contribui para criar as condições necessárias ao desenvolvimento das potencialidades de todas e de cada um dos alunos.

A avaliação é necessária para que os Pais e os Educadores de Infância consciencializem do nível de desenvolvimento a que cada aluno conseguiu alcançar, para que seja possível estimular o seu prosseguimento.

Na Educação Pré-escolar pretende-se que os alunos desenvolvam a sua autonomia e o pensamento crítico, estimulando o grupo para a planificação e avaliação das atividades. O interesse e a persistência na realização das atividades são aspetos acessíveis para esta reflexão entre crianças pequenas.

Segundo o Projeto Curricular de Sala, a avaliação durante o desenvolver do processo “também é feita individualmente com as crianças, em pequeno grupo ou em grande grupo, conforme as situações, através da observação direta, de conversas e registos” (P.C.S: 2012/29).

No que diz respeito aos processos de avaliação a utilizar com o grupo de crianças a educadora aplicava grelhas de avaliação.

É ainda importante referir que, para além das formas acima referidas, era elaborado um dossiê ao longo do ano letivo onde eram colocados os trabalhos realizados pelas crianças.

As crianças da sala onde estagiei utilizavam, ainda, mapas e quadros que, com o auxílio da educadora, registavam as suas atividades à medida que iam realizando as suas atividades. Mediante os registos dos alunos, a criança e a educadora poderiam refletir sobre quais as atividades que cada criança escolhia mais, ou que nunca realiza. A autoavaliação das crianças pode ser de grande importância para a sua formação como pessoas criadoras, críticas e cooperantes.

Ao avaliar determinada atividade ou projeto o Educador de Infância tem que: verificar se a criança aprendeu; se utiliza os conhecimentos que aprendeu aplicando-os noutras situações e se os objetivos foram atingidos.

É indispensável que o Educador de Infância esteja permanentemente aberto a uma análise coerente que consegue manter entre os princípios educacionais que adota, as suas atitudes no relacionamento com o grupo e as atividades que realiza. Cabe ao Educador de Infância incluir a inclusão, na sua planificação, de uma variedade adequada de estímulos, através de atividades que atendam aos interesses do grupo de uma forma globalizante e articulada.

SECÇÃO B – ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2.1. Agrupamento

Um Agrupamento de Escolas, de acordo com o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, com a nova redação dada pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, apresenta-se como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação Pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto comum com vista à realização de diversas finalidades.”

A sede do Agrupamento entrou em funcionamento a 1 de setembro de 1988, tendo apenas o 5.º, 6.º e 7.º ano de escolaridade.

Os restantes níveis de ensino foram introduzidos sequencialmente, um por ano, até que, desde o ano letivo de 1990/91, a Escola funcionou com todos os anos de escolaridade do 2.º e 3.º Ciclo.

O Agrupamento existe desde o ano letivo de 2003/2004 e resultou da união de sete estabelecimentos de ensino já existentes, sediados em edifícios próprios e construídos de raiz.

Em 2007/2008, este número aumentou para oito com a entrada em funcionamento de uma nova unidade de ensino pré-escolar, aumentando a oferta educativa neste nível de ensino.

No Agrupamento, desenvolvem-se projetos que visam a componente social de apoio à família e projetos no sentido da integração plena dos alunos.

Para além do tempo letivo dos alunos, realizam-se atividades de enriquecimento curricular que têm uma natureza eminentemente lúdica, cultural e formativa e visam proporcionar aos alunos o contacto com outros saberes e outras realidades, tendo como objetivo prioritário a sua formação pessoal e social.

2.1.1. Escola

A escola é uma instituição onde se deve praticar a arte de educar de forma orientada e que garanta uma permanente ação construtiva do ser humano, tanto a nível da aquisição de conhecimentos como a nível da formação da sua personalidade.

O principal objetivo deve passar por estruturar o ser humano para a sua integração profissional e pessoal no meio social, oferecendo-lhe um ensino atual e de qualidade, adequado à sociedade, bem como à evolução dinâmica do mundo.

2.1.1.1. Caracterização

A construção do edifício escolar data de 1970. A escola possui oito salas de aula, uma Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos, integrada no Programa Rede de Bibliotecas Escolares (2009), quatro gabinetes de trabalho, uma sala de professores, um refeitório, uma copa e instalações sanitárias para alunos e professores.

O edifício tem uma área circundante agradável e bem cuidada, permitindo a prática de várias atividades desde o desporto à jardinagem.

De uma maneira geral, o mobiliário está em bom estado e os quadros das salas de aula reúnem todas as condições para serem utilizados.

A escola situa-se numa zona habitacional muito heterogénea, com uma população um pouco envelhecida. Os homens ocupam-se, fundamentalmente no setor de serviços e as mulheres em atividades domésticas, havendo ainda um número considerável de reformados.

2.1.1.2. População escolar

A escola, no ano letivo 2012/2013, tinha 134 alunos desde o 1.º ao 4.º ano. Estes alunos pertencem às sete turmas existentes, sendo que duas são do 1.º ano de escolaridade (ambas com 22 alunos), uma do 2.º (com 25 alunos), duas do 3.º (com 15 e outra 17 alunos) e duas do 4.º ano de escolaridade (uma com 16 e outra com 17 alunos).

Como tal, esta escola conta no seu corpo docente com sete professores do 1.º ciclo, um por cada turma. Existem ainda quatro elementos de pessoal não docente (assistentes técnicos), que são professores e prestam apoio às diversas turmas, quer em trabalho personalizado e especializado com determinados alunos, quer em substituições em caso de falta do professor titular de alguma das turmas.

Relativamente aos assistentes operacionais, a escola dispõe de quatro funcionárias a tempo inteiro e um funcionário de secretaria. Existe ainda o C.A.F (Componente de Apoio à Família) diariamente, com duas assistentes para a receção e entrega das crianças. À parte deste serviço disponibilizado pela escola, há ainda outros, do setor privado, à disposição dos alunos e famílias.

2.1.1.3. Espaço e recursos materiais

A escola é constituída por um bloco, o qual se compõe de rés do chão, 1.º e 2.º andar. O acesso aos andares é feito unicamente por escadas. Internamente, as divisões da escola estão distribuídas do seguinte modo:

- **No rés do chão:** um refeitório e um espaço pequeno de receção que tem alguns cabides para as crianças guardarem os seus pertences;

- **No 1.º andar:** encontram-se duas salas ocupadas com turmas e a funcionarem em regime normal; uma sala que funciona como secretaria; uma sala do C.A.F; um compartimento exíguo, funcionando como arrecadação; uma sala para as assistentes operacionais; uma sala de professores; duas casas de banho (masculino e feminino) destinadas apenas aos professores.

- **No 2.º andar:** encontram-se cinco salas (2 de 4.º ano, 1 do 3.º ano e 2 do 1.º ano de escolaridade). Umas escadas dão acesso às salas do 4.º ano e as outras do 3.º e 1.º ano. Em ambos os lados existe placards para as crianças afixarem os seus trabalhos bem como os seus pertences respetivos a cada ano de escolaridade.

- **Salas de aula**

Nas salas existem mesas, cadeiras e a secretária da professora/o que se encontrava de frente para os alunos. Têm pavimento de madeira e dispõem de uma boa iluminação natural, com janelas bastantes amplas.

Para aceder ao quadro existe um estrado. Nas paredes, estão afixados placards e cartazes de trabalho bem como material didático de apoio.

As salas possuem também dois armários de alumínio onde são guardados os materiais escolares dos alunos (tais como dossiers de arquivo com trabalhos realizados nas aulas, caixas com material de escrita e para outras atividades) e os seus manuais e cadernos de fichas.

Importa, igualmente, salientar que o edifício escolar não possui uma sala destinada exclusivamente às reuniões com os encarregados de educação, pelo que elas se realizam nas próprias salas de aula.

As salas não têm qualquer material de laboratório que permita o ensino experimental das ciências, nem condições para tal.

Como material de apoio à informática, existe um computador em cada sala de aula e dois *datashow* para todas as salas.

- **Cantina**

Como já foi referido, a cantina da escola funciona numa sala no rés do chão. O seu espaço é suficiente para o número de alunos que a frequentam, com material e mobília adequados.

Deste modo, considero que, tanto a cantina como a cozinha, têm capacidades e meios apropriados para poder fornecer às crianças uma alimentação saudável e equilibrada dentro da escola. A ementa é afixada no primeiro dia útil de cada semana, visando oferecer à comunidade escolar uma alimentação mais variada possível.

Quanto aos horários de refeições, os alunos almoçam por grupos alternando os grupos de semana a semana.

- **Sala dos professores**

A sala de professores fica situada no 1.º andar. Possui um computador, uma fotocopidora, um armário, uma mesa grande e algumas cadeiras.

A meu ver, considero que esta divisão responde com eficácia às necessidades dos professores da instituição, respeitantes quer ao nível do

espaço, quer ao nível das condições materiais e de equipamento, não sendo limitadas e empobrecidas.

- **Espaços exteriores**

No redor da escola existe um espaço lateral esquerdo vedado, que funciona como campos de jogos, um espaço lateral direito com um espaço bastante amplo, um espaço traseiro com árvores e uma entrada principal coberta por um telheiro para atividades, como as brincadeiras das crianças nos intervalos dos dias chuvosos.

O pátio do recreio tem boas condições e apresenta as condições de segurança apropriados e necessários para a faixa etária em questão.

Relativamente aos espaços e materiais para as atividades lúdicas das crianças, estes não são diversificados nem versáteis, empobrecendo e dificultando uma dinamização rica dos seus tempos livres.

Tal como referido anteriormente, os espaços exteriores são suficientes, embora não equipados para a execução de atividades de expressão física e motora, não dispondo este de um pavilhão gimnodesportivo para a prática da modalidade.

A separação do domínio escolar com o meio circundante é feita através de muros e gradeamento de rede com arbustos. É de salientar que o portão tem um sistema de funcionamento relativamente seguro, uma vez que se encontra fechado, sendo apenas aberto pelas assistentes operacionais.

- **Biblioteca**

A escola possui uma pequena biblioteca que apresenta uma variedade de materiais.

Esta área possui dois computadores, mesas, tapetes para as crianças estarem e algumas estantes de madeira com livros e outras para arrumação de material. A sala é bastante arejada e iluminada por luz natural, tendo duas grandes janelas. Considero ser um espaço satisfatório para a polivalência e a comunidade escolar a que se destina, ajustando a sua utilização pelas crianças e professores da escola.

As ações da Biblioteca Escolar são um contributo para a formação global dos alunos em áreas consideradas importantes, tais como: a educação ambiental, a literacia científica, a leitura, a promoção de estilos de vida saudáveis, o espírito de solidariedade e o apoio às aprendizagens e ao desenvolvimento de competências, promovendo a autonomia e uma cidadania efetiva e responsável.

Constituem-se como centros culturais, pedagógicos, informativos e recreativos das respetivas escolas, com recursos e dinâmicas transversais ao currículo, disponibilizam serviços e possibilidades de trabalho potenciadoras de melhores aprendizagens, com um papel importante na aquisição de competências críticas que correspondam aos desafios digitais e da informação inerentes à sociedade do conhecimento.

2.1.1.4. Tempo

Ao longo do processo histórico que envolve o ensino-aprendizagem, organizado sob o formato escolar, a gestão dos tempos e dos espaços escolares sempre foi relevante.

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais

amplas de uma dada sociedade. De entre os meios de organização do tempo social, destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. (Cavaliere, 2007, p. 1015)

O tempo escolar é, portanto, concomitantemente, um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo. Pode ser considerado como um poderoso instrumento no processo educacional já que, nele, a aprendizagem e a história podem ser compreendidas não só como um processo de seleções e opções, de ganhos e perdas, mas, sim, como um processo de avanços e progressos; um tempo construído social e culturalmente. (Frago, 1995)

A organização das atividades letivas da escola organiza-se assim da seguinte forma:

Tabela 2. Horário de funcionamento da Instituição

Horário	Atividade
9h00m – 10h30m	Aulas
10h30m – 11h00m	Intervalo da manhã
11h00m – 12h00m	Aulas
Almoço	
13h30m – 15h30m	Aulas
15h30m – 16h00 m	Intervalo da tarde/ Fim das aulas ¹
16h00m – 17h30m	AEC's ²

¹ Caso os alunos tenham AEC's ou não.

² Estas atividades estão estipuladas e distribuídas nos horários consoante o ano de escolaridade.

2.1.2. Turma

2.1.2.1. Caracterização

A turma é composta por vinte alunos (onze meninos e nove meninas) do 1.º ano de escolaridade.

Todas estas crianças estão pela primeira vez a frequentar este ano portanto não existe alunos retidos. Há um aluno que está sinalizado com Necessidades Educativas Especiais (Hiperatividade e Défice de Atenção) e que, por isso, têm apoio socioeducativo, três vezes por semana da parte da manhã. Esta criança já se encontrou em processo de avaliação no Centro de Desenvolvimento do Hospital Pediátrico de Coimbra.

Outra criança apresenta uma baixa capacidade de concentração e um ritmo de aprendizagem muito lento, assim como dificuldades ao nível da compreensão, da aquisição e da retenção de conteúdos.

Na turma, existe apenas um aluno com Necessidades Educativas Especiais encontrando-se ao abrigo de um plano de acompanhamento. Outro tem plano de recuperação e, dois um Programa Educativo Individual (sendo um deles o aluno com NEE e o outro em estudos pelos Serviços de Psicologia e Orientação).

Este, segundo o despacho normativo n.º 50/2005, refere-se ao

“conjunto das atividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que incidam, predominantemente, nas disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida.”

Considero que o apoio socioeducativo de que beneficiam torna-se uma prática essencial, a qual deve atender eficazmente às suas necessidades e respeitar os seus ritmos de trabalho e aprendizagem, bem como as suas características individuais. Devem ser-lhes, pois, proporcionados meios adequados para um desenvolvimento completo e integral.

Relativamente ao apoio socioeducativo que é facultado a estas três crianças, pude verificar que este ocorre três vezes por semana, sendo prestado por uma Professora do Ensino Especial.

Todos os alunos da turma frequentaram o pré-escolar em jardins de infância do distrito de Coimbra, sendo que a grande percentagem das crianças vive na área de influência do Agrupamento.

No que se refere ao nível sociocultural da maioria dos alunos da turma, estes pertencem à classe média, no entanto, existem cinco alunos (dois no escalão A e três no escalão B) com apoio socioeconómico pertencentes a diferentes escalões.

2.1.2.2. Espaço da sala de aula

As mesas da sala estão organizadas por três filas de trabalho todas ocupadas com crianças. Contudo, durante a minha permanência no estágio, esta organização foi sofrendo alterações pois algumas crianças apresentavam alguma instabilidade junto de outras e a sua permanência em determinado local não permitia resultados muito positivos ao nível da compreensão e construção de conhecimentos.

A professora cooperante referiu que esta disposição das mesas de trabalho obedece a uma lógica estruturada e implementada desde o início do ano letivo. Embora seja esta a lógica de organização da sala de aula,

não deixa de ser possível que os alunos se percecionem uns aos outros, reforçando os laços de amizade, intimidade e confiança existente.

As mesas postas em filas contínuas de várias secretárias permitem a divisão do trabalho e das tarefas (processo de individualização). Todavia, a disposição das mesas poderá ser alterada até ao final do ano letivo, consoante as necessidades do momento.

A secretária da professora está situada na frente da sala, ao lado da janela e virada para a turma.

Pude verificar que a turma não investe em trabalhos de grupo, contudo, existe o trabalho a pares, estimulando deste modo o seu espírito de partilha, entreajuda, solidariedade e reflexão crítica sobre diferentes opiniões (valorização significativa da componente social, afetiva e emocional no processo de ensino-aprendizagem).

Não existem, na sala, espaços destinados a determinadas tarefas como, por exemplo, ao ensino experimental das ciências devido à limitação do espaço físico da sala. Contudo, não é por haver esta lacuna que a professora descarta o processo de ensino-aprendizagem da mesma.

2.1.2.3. Recursos didáticos

No que se refere aos materiais didáticos, estes são muitas vezes trazidos pela professora titular e pelas estagiárias com o intuito de ajudar na aprendizagem de conceitos. São realizadas cartolinas com os conceitos necessários sobre um determinado tema que são depois afixadas nas paredes da sala para que os alunos possam consultar sempre que tem alguma dúvida ou como forma de revisão dos conhecimentos.

Os manuais escolares são utilizados como recurso na abordagem a um novo tema ou na apreensão de conceitos. Quando é iniciado um

novo tema, a professora titular, assim como as estagiárias, utilizam o livro como auxiliar bem como outro tipo de recursos didáticos.

O recurso a fichas é bastante usado na utilização de pequenas folhas para o treino caligráfico, uma vez que é uma turma do 1.º ano de escolaridade e tem necessidade de o fazer. É também utilizado na revisão de conceitos. As fichas realizadas são coladas no caderno ou colocadas nos dossiês dos alunos.

Os cadernos individuais são utilizados na Língua Portuguesa para a transcrição de pequenos textos como forma de iniciação à leitura e à escrita.

Por fim, no que se refere ao equipamento audiovisual e informático a sua utilização é bastante frequente. Na sala, existe um computador mas este é apenas usado pela professora titular para a realização de fichas. Quanto ao *datashow* este é utilizado como recurso para a apresentação de filmes, histórias ou de *PowerPoint*.

2.1.2.4. Tempo

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

(Arends, 1995, p.79)

Ao nível do 1º CEB, as áreas curriculares disciplinares (Língua Portuguesa, Estudo do Meio e Matemática), bem como as áreas curriculares não disciplinares (Expressão Plástica, Expressão Musical, Expressão Físico-Motora e Expressão Dramática) e as atividades de

Enriquecimento Curricular (Atividade Físico Desportiva, Apoio ao Estudo, Ensino da Música, Atividades Lúdico Expressivas e Inglês), foram desenvolvidas de acordo com um tempo/horário próprio, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição do tempo em função das diferentes áreas disciplinares, não disciplinares e das atividades de enriquecimento curricular

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 - 10:00	Português	Matemática	Português	Exp. Plástica	Português
10:00 - 11:00	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
11:00 - 12:00	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
12:00 - 13:30	Almoço				
13:30 - 14:30	Est. M	Est. M/EEC	Matemática	Matemática	Est. M
14:30 - 15:30	Exp. Mus	Est. M/EEC	Exp. Fís-Mot	Est. M	Exp. Dram
15:30 - 16:30	AFD	AE	EM	ALE	ING
16:30 - 17:30	AFD	AE	EM	ALE	ING

2.1.2.5. Aprendizagens

O trabalho que é realizado na turma segue três possibilidades de ação: trabalho individual, trabalho de equipa (pares) e trabalho coletivo.

Relativamente ao trabalho individual, este é desenvolvido, essencialmente, para efeitos de avaliação. Assim, cada criança resolve a ficha de avaliação no lugar para que a professora possa avaliar o que o aluno aprendeu.

As fichas de avaliação servem de complemento à participação oral dos alunos nas aulas e aos restantes trabalhos que estes realizam. São uma forma de verificar o seu processo de aprendizagem bem como verificar se existe necessidade de adequação das práticas pedagógicas utilizadas.

No que concerne ao trabalho de equipa (pares), como pude observar, este é adotado pela turma na maioria das atividades. Deste modo, em várias situações de ensino-aprendizagem, as crianças trabalham a pares, o que é facilitado pela disposição propositada das mesas de trabalho. Assim, têm oportunidade de confrontar diferentes opiniões e de prestarem ajuda mútua.

Esta forma de trabalho estimula não só o espírito crítico-reflexivo dos alunos, mas, também, a sua capacidade de solidariedade, cooperação e respeito pelo outro. Por outro lado, a professora tem, pois, oportunidade de prestar uma ajuda mais individualizada às crianças com dificuldades de aprendizagem.

Por último, a turma recorre ao trabalho coletivo para análise e correção de fichas e trabalhos de casa, bem como para a revisão de conteúdos.

Desta forma, a professora estabelece pequenas discussões em turma acerca de determinado tema em análise e revisão, o que facilita o confronto de opiniões e a participação ativa dos alunos.

A nível de desempenho das competências e das aprendizagens com base na observação e nas informações e pareceres cedidos pela professora cooperante, o nível das aprendizagens é bastante bom, no entanto, existem três alunos na turma que apresentam algumas dificuldades em relação à aprendizagem. Existem três crianças sinalizadas na turma. Duas dessas crianças estão assinaladas com o PEI (uma delas com plano de acompanhamento). Outra das três crianças tem um plano de recuperação.

Existe um aluno com NEE (hiperatividade e défice de atenção) e ostenta complicações ao nível da aprendizagem uma vez que apresenta dificuldades na linguagem.

Frente a esta heterogeneidade de casos, é necessário o desenvolvimento de uma diferenciação sistemática de metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem pela professora, de forma a responder adequadamente a todos os alunos, sobretudo aqueles que manifestam necessidades especiais de aprendizagem.

De forma geral, a turma revela atenção e empenho pelas aprendizagens, sendo bastante ativa e dinâmica. Os alunos são muito participativos, interessados, dinâmicos e extrovertidos.

A maioria das crianças tem capacidade para acompanhar o programa e atingir as competências exigidas para o presente ano letivo, embora se possam assinalar diferenças ao nível da facilidade de aprendizagem e do aproveitamento escolar.

Assim, existem algumas crianças que necessitam de ser constantemente estimuladas para trabalhar sendo-lhes dadas, por vezes, atividades e tarefas particulares e diferenciadas, bem como um acompanhamento socioeducativo.

A nível de comportamento, a turma, na sua maioria, cumpre as regras estabelecidas. No entanto, é de referir que há um aluno que apresenta alterações de comportamento e outro de hiperatividade. A estas características somam-se, ainda, dificuldades ao nível da atenção e concentração.

Assim, a professora e estagiárias adotaram a tradicional tabela do comportamento diário, com recurso a “bolas” de cores diferentes, preferindo dialogar e negociar com os alunos as punições tentando com elas levar os alunos a adotar uma postura diferente na sala de aula.

No entanto, sempre que a professora adverte determinado aluno acerca do seu comportamento, ou lhe aplica algum dos procedimentos supracitados, questiona-o se considera justo o que fez e o que lhe foi aplicado, levando-o a refletir sobre as suas atitudes e a reconsiderar o seu comportamento, de modo a que o altere.

Em conjunto, professora e alunos definiram o regulamento de saídas e movimentos na sala de aula, bem como das regras de funcionamento.

Geralmente, as crianças colocam o dedo no ar para poderem participar, aguardando a sua vez para falar. As suas observações são ajustadas e dentro do contexto, demonstrando relativa interligação com experiências do quotidiano.

O empenho, participação e colaboração da turma são bastante notórios, motivados pelo interesse pela maioria dos conteúdos e atividades e, intrinsecamente, pela forma como estes são abordados e dinamizados pela professora.

De uma forma geral, é possível referir que os alunos apresentam boas competências ao nível da Expressão Plástica, gostando particularmente de desenhar e de pintar.

Os alunos da turma relacionam-se bem entre si e com as crianças das restantes turmas da escola. Pequenas discussões que surgiam no recreio e que originavam pequenas zangas entre amigos, eram prontamente partilhadas pelos mesmos com a turma, na sala de aula, por sua própria iniciativa e vontade.

Para lecionar os conteúdos é, obviamente, seguido o programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico bem como o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, ambos produzidos pelo Ministério da Educação.

Para além dos manuais, a professora e as estagiárias ainda recorrem a algumas fichas de apoio, informativas e formativas, previamente selecionadas, e à organização de trabalho de pesquisa feito pelas mesmas.

Normalmente, as fichas de trabalho que a turma realiza são interpretadas, lidas e corrigidas em coletivo, sendo a sua resolução, por escrito, feita a nível individual. No entanto, este trabalho individual nunca é inteiramente alcançado, uma vez que, como referiu a professora, a maioria dos trabalhos é desenvolvida em conjunto (pares), pelos alunos, em cada mesa.

Com as atividades que dinamizam, as professoras tentam que as crianças construam e reconstruam os saberes e as competências necessários às aprendizagens, de modo a criar uma maior autonomia. Concomitantemente, procuram que essas atividades sejam reajustadas de acordo com as necessidades específicas que vão sendo detetadas.

Ao longo das planificações e, embora fosse importante abordar os conteúdos, não existe uma sequência rígida no cumprimento dos conteúdos e disciplinas. A planificação das aulas é feita essencialmente por temas, normalmente partindo da área disciplinar de Língua Portuguesa e a maioria das atividades desenvolvidas ao longo da sessão apresenta um fio condutor.

A professora cooperante explicou que, uma vez que as crianças gostam essencialmente de ouvir histórias e de Matemática, é necessário que se procure que as atividades de iniciação de um tema incidam sobre estas áreas. Desta forma, as crianças vão sentir-se estimuladas e motivadas na realização das mesmas.

Foi, igualmente, visível a aplicação de atividades práticas, que permitissem aos alunos a construção de conceitos através da manipulação

de materiais, o que se revela bastante importante para a assimilação, acomodação e adaptação dos conhecimentos e da sua interligação com situações concretas do quotidiano e com outros conhecimentos prévios.

Ao nível da expressão oral, consideramos que privilegia muito a mesma assim como da expressão gráfica uma vez que nos encontramos numa turma do 1.º ano e estas duas expressões são bastante importantes para uma boa aprendizagem futura.

Sendo um processo contínuo, privilegia a evolução realizada nas diferentes áreas que o currículo integra³, a diversidade de estratégias e instrumentos de avaliação (formativa e sumativa), para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras⁴.

A Avaliação é estruturada com o preenchimento de um Registo Estruturado de Avaliação Trimestral que no final de cada período informará os alunos, os encarregados de educação, outros professores e técnicos implicados no processo ensino/aprendizagem.

Respeitando o princípio da avaliação contínua, mas considerando em simultâneo o grau de aquisição de competências reveladas na avaliação sumativa de cada período, a avaliação final de ano resultará da utilização ponderada das avaliações de cada período.

2.2. Papel do professor

“Aprender a ensinar é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor.”

(Pacheco, 1995, p. 39)

³ Despacho Normativo 1/2005, 6-d).

⁴ Organização Curricular e Programas, ME, 5ª edição, 2006, p.23.

O regime de monodocência continua a vigorar no 1.º CEB, podendo o professor titular da turma ser coadjuvado no ensino de algumas áreas. Contudo, sejam quais forem as modalidades adotadas e os intervenientes envolvidos, a coadjuvação deve ser encarada na perspetiva de um trabalho colaborativo, num processo em que o professor titular da turma é o coordenador e o principal responsável por assegurar o caráter integrador e globalizante da concretização do currículo, no quadro do projeto curricular para a sua turma.

As atividades desenvolvidas pela professora, globalmente, eram criativas e diversificadas, disponibilizando a convivência, pelos alunos, com diferentes realidades e possibilidades de trabalho na sessão em questão. Eram trabalhadas com as crianças diversas áreas temáticas, com vista à (re)construção de diversas competências essenciais a um desenvolvimento completo e equilibrado.

O professor é observador na medida em que deteta os pré – requisitos da criança em termos de desenvolvimento e de aprendizagens para, assim, planificar as atividades e projetos individuais, de grupo e coletivos. Neste sentido, “a observação de aulas serve-lhe para tomar consciência das suas responsabilidades, tanto para com os alunos como para com o seu trabalho, aumentando a sua capacidade de reação perante as diversas situações que irá encontrar dentro da sala de aula” (Antolí e Munõz, 1997, p.59).

O professor é delineador de um plano de ação, o qual incide na previsão e preparação das atividades a implementar com as intenções educativas adequadas ao grupo e a cada criança. Segundo Arends (2000, p. 44), “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas”.

Neste sentido, a planificação é uma operação que

“deve ser entendida como um esboço de plano de organização e desenvolvimento do processo efetivo de ensino, com indicação das estratégias gerais que o orientam e das modalidades dominantes de atividades ou situações de aprendizagem (...)” (Ribeiro, 1998, p. 147)

No processo educativo, o professor é um executor, pondo em prática o plano delineado de acordo com as características de desenvolvimento e os níveis de aprendizagem dos alunos. Estes necessitam, pois, de um professor que seja intermediário no seu processo de aprendizagem, ou seja, alguém que oriente ou reoriente as curiosidades que apresentam, que lhes forneça as informações e as tarefas, que induza a reflexão e estimula a discussão de temas diversos.

De acordo com Lefèvre (1978, pp. 65/6) “orientar um aluno é detetar simultaneamente ou sucessivamente aptidões, interesses e traços de caráter e confrontá-los com os resultados escolares com vista a prognosticar o êxito nos estudos e na vida (...). Orientar (...) é também considerar os interesses e os gostos manifestados pelo aluno”.

Assim, a eficácia da prática educativa ganha relevo, sempre que o professor articula as diversas fases de desenvolvimento da criança, resultante de um processo profícuo de comunicação e de partilha com os adultos envolvidos no processo educativo.

O professor deve ainda potenciar oportunidades de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras. Tais aprendizagens são operacionalizadas, partindo do pressuposto de que as estratégias de aprendizagem são inseparáveis do processo de ensinar e aprender, o que “requer um professor que saiba conjugar,

adaptativamente, o ensino dos conteúdos, das técnicas, procedimentos, estratégias em função das situações concretas em que se encontra” (Simão, 2002, p. 85).

Além disso, deve ter a preocupação de desenvolver estratégias e atividades dentro e fora da escola, ou seja, os “professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais” (Nóvoa, 2002, p. 24).

O professor é um avaliador da sua própria ação, do ambiente e processos educativos e das aprendizagens dos alunos ao nível das suas aptidões cognitivas, sociais e afetivas. A avaliação admite a participação e a negociação das partes envolvidas nos processos pedagógicos, sendo um processo complexo que visa da parte do educador/professor a comunicação e a partilha conhecimentos e experiências com as crianças os colegas, a família e a comunidade envolvente.

Neste sentido, o âmbito de atuação da avaliação abrange os alunos, a intervenção educativa, o currículo, os docentes e até o próprio sistema educativo. No entanto, “apesar de alunos, programas e professores constituírem os três vértices da atenção básica da avaliação, devem ser analisados de forma inter-relacionada e sempre dentro do âmbito globalizador que é a instituição escolar” (Andrés, 1997, p. 584).

2.3. Pais/Encarregados de Educação

A professora cooperante procura que os pais/encarregados de educação dos alunos participem ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

A sua intervenção deve, pois, funcionar ao nível da recolha de informações sobre o comportamento e aproveitamento dos educandos, na participação na sala de aula e na preparação de determinados projetos e atividades. Deste modo, sempre que se revelar pertinente, os pais serão convidados e incentivados a colaborar com a professora e a turma.

De facto, os pais são um pilar fundamental na formação dos seus educandos, devendo, pois, proporcionar-lhes um ambiente familiar estável e enriquecedor, bem como participar ativamente numa educação rica em estímulos de vária ordem, principalmente em relação à aquisição de normas e regras de comportamento e convivência social. Esta atitude deve ser completada com a sua intervenção no processo aquisitivo de conhecimentos dos alunos e na construção de uma escola cada vez mais ativa, atual e eficaz na resolução de problemas.

A professora está disponível para a receção de pais/encarregados de educação às terças-feiras entre as 15horas e 30min e as 16horas. Para além do dia estabelecido para o atendimento aos Encarregados de Educação, a professora está disponível, em caso de necessidade, para marcar encontros noutros horários, podendo os mesmos contactá-la por telefone, para a escola, durante o horário dos intervalos, ou por e-mail.

A informação de determinadas ocorrências pode ser feita, também, através de recados escritos na caderneta (da professora para os pais ou destes para a professora).

Quando se justifica, a professora convoca reuniões com todos os Encarregados de Educação ou com o Representante de Encarregados de Educação para tratar de assuntos do interesse comum da turma.

CAPÍTULO I – A PRÁTICA EDUCATIVA EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA E 1º CEB

O objetivo deste capítulo é o de dar a conhecer o meu percurso ao longo dos diferentes estágios descrevendo e refletindo acerca dos mesmos, dos processos, intervenções e aprendizagens.

Desta forma, este ponto divide-se em duas partes fulcrais: a primeira, descreve a minha ação educativa em contexto de jardim de infância e, a segunda, em contexto de 1.º Ciclo.

No que se refere à educação pré-escolar, foi numa perspetiva de observação que me foi permitido conhecer melhor o grupo de crianças com as quais iria interagir e, sobretudo, planificar/intervir durante um certo período de tempo.

As três semanas dedicadas à observação permitiram-se não só analisar o grupo mas, como referido anteriormente, a organização do ambiente educativo que, considero que se for bem estruturado e com material diversificado será uma mais-valia para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Face à observação nas três semanas pude concluir que o espaço é adequado para o grupo de crianças proporcionando experiências educativas que se constituíram enriquecedoras para o desenvolvimento integral das mesmas. É amplo, bem arejado, iluminado e com um clima agradável. Os materiais são mantidos em boas condições e sempre ao alcance das crianças. São apropriados ao número de crianças, à idade e sexo das mesmas; versáteis e passíveis de combinações e utilizações estimulantes e criativas. O espaço exterior é amplo o que possibilita a realização de diversas experiências educativas.

O ambiente educativo é rico de experiências para a exploração ativa, partilhada por crianças e educadora, onde as interações positivas se assumem como forma de construção de significados.

No que diz respeito ao tempo e às atividades estes estão organizados de forma flexível e diversificada de acordo com os interesses e necessidades das crianças. Não existem tempos “mortos” pois a divisão de tarefas entre os adultos permite diferentes grupos de trabalho o que possibilita a que as crianças ao acabarem uma atividade facilmente transitem para a realização de outra. Isto limitará os momentos “mortos” e salvaguarda a permanente supervisão das crianças.

Existe sempre uma parte do dia dedicada a atividades de jogo livre ocorrendo na outra uma variedade de atividades, algumas dirigidas pelo educador e outras da iniciativa das crianças, podendo estas realizar-se no interior ou exterior. São oferecidas oportunidades de exploração, envolvimento das crianças na discussão e resolução de problemas, oportunidades de expressão e nas tomadas de decisão.

Após as três semanas de observação foi necessária uma reunião com a Educadora cooperante a fim de saber qual a planificação dela para as semanas seguintes pois, recolhidas algumas informações sobre o grupo e o contexto, seguia-se a etapa de iniciar as planificações pontuais.

Desta forma, sempre que me preparava para intervir realizando com as crianças uma ou mais atividades durante a semana e sendo esta, mais ou menos complexa, tornou-se importante fazer uma previsão da ação a ser realizada.

Procurei ao máximo que as atividades para o grupo fossem sempre ao encontro da planificação feita pela Educadora e, desta forma, participei sempre nas discussões procurando refletir sobre o contributo das nossas intervenções, nomeadamente os pontos fortes e fracos das mesmas.

Numa última fase, a das intervenções diárias, no início de cada semana, eu e a minha colega de estágio, fazíamos a planificação para

essa semana de intervenção de acordo com a realizada pela educadora cooperante. Essas planificações iam sofrendo alterações consoante o desenrolar das atividades e conforme as necessidades e interesses manifestados pelas crianças.

Assim, contextualizando as planificações os diversos temas surgiram de conversas informais realizadas com as crianças. Tentámos sempre abordar todas as Áreas de Conteúdo nas diversas planificações.

Neste sentido, foram realizadas atividades envolvendo os diferentes domínios, as idades, os interesses e necessidades do público-alvo. As estratégias foram cuidadosamente selecionadas, bem como os recursos e materiais disponibilizados.

Nestas últimas semanas em que a nossa intervenção era diária foram abordados temas de acordo com os interesses do grupo: as Ciências, a Matemática e a Segurança.

O primeiro tema “As Experiências” surge do facto de as crianças manifestarem grande interesse pela manipulação e experimentação de materiais. O facto é que a Ciência pode oferecer uma dimensão de factos e experiências com uma forte componente lúdica. Foram realizadas experiências envolvendo água, ímanes e uma experiência sobre vulcões.

O segundo tema “A Matemática” surgiu da observação de que algumas crianças ainda demonstravam algumas lacunas em alguns tópicos desta área de conteúdo. Não tivemos tempo para aprofundar todos os tópicos que envolvem esta área por isso, tentámos focar-nos naqueles que considerámos fulcrais para a aprendizagem das crianças nesta faixa etária.

O *Domínio da Matemática* foi, assim, desenvolvido através de atividades ligadas aos blocos lógicos, contagem, noção de número, conjuntos, padrões, etc. As atividades relacionadas com este tema,

possibilitou às crianças o desenvolvimento das noções de lateralidade, permitiu identificar linhas verticais e horizontais, facultou o reconhecimento de algumas cores, a realização de contagens, formar conjuntos, etc.

É necessário salientar que as noções matemáticas devem ser construídas a partir de experiências do dia a dia e de objetos palpáveis, para uma melhor compreensão de determinados conceitos.

O terceiro tema “A Segurança” englobou a educação rodoviária e a educação em casa. A educação rodoviária deve ser entendida como um aspeto fundamental da formação do cidadão. Por este motivo, a escola, como sendo o espaço de ação educativa, deve representar um papel importante junto das crianças, não só no que toca à sua formação enquanto pessoa, mas também no desenvolvimento de atitudes e componentes adequados a uma segura introdução a todos os aspetos relacionados com a educação rodoviária.

No *Domínio da Linguagem Oral e Abordagem á Escrita*, é de salientar que na maioria dos dias era realizada a leitura de uma história. Esta leitura era realizada por nós, ou por alguns convidados, entre eles, familiares das crianças. Para estas leituras utilizámos sempre estratégias diferentes, nomeadamente, dramatizações ou história contada no exterior.

Relativamente ao *Domínio da Expressão Motora*, é preponderante desenvolver a motricidade fina, através do abotoar e desabotoar botões, do apertar de cordões, do recorte, da colagem, do desenho, entre outras atividades. No respeitante à motricidade grossa, a dança, as sessões motoras, corridas, saltos, permitem um desenvolvimento desta. Durante a nossa prática pedagógica, as crianças realizavam jogos no exterior de modo a desenvolver esta motricidade.

No *Domínio da Expressão Plástica*, as atividades foram, também das mais diversificadas. Este domínio foi desenvolvido, através da pintura, de construções de cartazes sobre histórias ouvidas ou mesmo a elaboração de um dinossauro. É necessário frisar que o educador deve valorizar e aproveitar materiais, isto para incutir o uso destes aos seus educandos.

O *Domínio da Expressão Dramática* foi desenvolvido através do “faz-de-conta”, das diversas dramatizações, com ou sem “fantoques”, da mímica, entre outra, atividades aliciantes para estas idades. Durante a minha permanência no estágio foi realizado uma dramatização, na qual me vesti de polícia para abordar o tema da “Segurança”.

Por fim, a *área do Conhecimento do Mundo* foi desenvolvida em todas as atividades propostas. Tomo como exemplo, todas as atividades realizadas em contexto do tema das Ciências.

A minha experiência enquanto estagiária permitiu-me verificar que a escolha das atividades livres dentro da sala de atividades se prende, por partes das meninas, na área da casinha, e por parte dos meninos, na área dos jogos de construção.

No final de cada dia, era sempre feita uma avaliação geral com as crianças mencionando o que correu bem ou mal e, com a minha colega de estágio e Educadora sobre o que deveria ter sido diferente e/ou o que correu bem.

Esta avaliação ajudou-me a perceber se as atividades propostas vão ao encontro aos interesses das crianças e a perceber o porquê dos níveis de implicação em determinada atividade. De forma geral, ajudou-me a avaliar a minha intervenção.

Planear significa, por parte do educador, refletir sobre: as intenções educativas; saber as formas de as adequar ao grupo; as

situações e experiências de aprendizagem; implica delinear objetivos educativos; organizar os recursos materiais necessários à sua realização; planejar o ambiente educativo.

A planificação tornou-se importante para a minha prática pedagógica afirmando-se como um instrumento organizador e norteador da mesma. Para a planificação das atividades destas três semanas parti de uma pedagogia em que dar maior liberdade às crianças para escolher as suas atividades torna as suas aprendizagens mais significativas.

Considero que os temas escolhidos revelaram ter potencial ao nível educativo e constituíram-se como motivadores e promotores do sucesso da aprendizagem das crianças.

A interação com as crianças, com a Educadora e as auxiliares da sala foi fundamental para as minhas intervenções já que me fizeram sentir mais segura e confiante. A interação com a Educadora cooperante e a sua abertura em relação a todas as questões colocadas foi, ainda, uma mais-valia, quer seja para as dúvidas e hesitações que tive, quer para a planificação das atividades.

Houve uma preocupação geral em fazer com que os momentos de transição de uma atividade para a outra fossem proporcionados com alguma calma, dando possibilidade à criança de assimilar, descontraír, relaxar e preparar-se para a atividade seguinte.

Relativamente ao espaço, tentámos não nos restringir ao da sala. Realizámos sempre que possível atividades lúdicas ao ar livre. Desta forma, foi organizada pelas estagiárias, com a ajuda da Educadora cooperante uma visita de estudo à Batalha para, dessa forma, proporcionar às crianças o contacto com outras realidades e contextos.

Relativamente ao estágio em 1.º CEB, de uma forma global, considero que este foi bastante enriquecedor na medida em que se

conseguiu dar resposta às minhas expectativas pois estava ansiosa para estagiar neste contexto ainda mais sabendo que era uma turma de 1.º ano. As oportunidades que me foram oferecidas conferiram maior habilidade, bem como uma perspetiva mais abrangente sobre o que é o 1º CEB.

Passada a fase de observação estava convicta de que me esperava um árduo trabalho, ao longo do meu percurso, com o grupo de crianças, porque se tratava de um grupo bastante ativo e dinâmico, não obstante o facto de esta ser uma realidade que me era totalmente “desconhecida”. Desconhecida, porque a realidade com que me deparei era totalmente diferente dos estágios anteriores.

Tendo em conta o grupo de alunos ser tão ativo “apostou-se” em atividades dinâmicas, nomeadamente através de experiências, jogos, atividades em grande e pequenos grupos, entre outros. Para além disto tentou-se sempre criar um clima agradável e de amizade, mas também de responsabilidade e disciplina.

Neste contexto, também o tempo e o espaço foram planeados com cuidado e antecipação. Até porque a maneira como são usados afeta a atmosfera de aprendizagem da sala de aula, o diálogo e a comunicação. No início das intervenções houve alguma dificuldade em gerir o tempo, no entanto esta dificuldade foi ultrapassada posteriormente uma vez que adquiri um maior conhecimento do ritmo de trabalho da turma.

Procurei sempre proporcionar aos alunos oportunidades de discussão, motivando-os a envolverem-se no discurso o que me permitiu um maior envolvimento com eles. A aprendizagem cooperativa foi também utilizada na sala de aula.

Contudo, a seleção de uma atividade só faz sentido quando equacionada à luz dos elementos que a tornam concretizável, ou seja, os recursos e materiais curriculares que irão ser utilizados. Os recursos

materiais incluem os equipamentos e utensílios utilizados pela organização dos planos de aula.

A seleção dos recursos foram uma constante preocupação uma vez que a ideia era sempre proporcionar aos alunos atividades cativantes e atrativas. Assim sendo e de acordo com as minhas atividades foram utilizados ao longo deste meu percurso diversos materiais, dentro dos quais: computador portátil, *datashow*, cartazes, material manipulável, entre outro.

É necessário que o professor desempenhe um papel ativo, estando sempre atento e capaz de compreender as particularidades de cada criança. Ter imaginação, criatividade e proporcionar atividades que desenvolvam a criança tanto ao nível pessoal como social.

Ao chegar ao final de mais um estágio, neste caso em contexto de 1.º Ciclo, é importante refletir sobre todo o meu percurso ao longo das onze semanas de observação e intervenção.

Relativamente ao grupo, sinto que estabeleci grandes ligações com as crianças do grupo, e que ao longo dos dias me fui sentindo mais segura e mais ligada às crianças.

Confesso que o meu maior medo, no início do estágio, era se a minha relação com o grupo iria ser positiva, se iria conseguir chegar a cada criança em particular, conhecer as suas dificuldades e algumas singularidades. Vencido este medo, reflito e deparo-me que um dos aspetos mais positivos que destaco deste estágio é o meu relacionamento com o grupo.

Sei que me tornei uma pessoa importante para cada criança, sinto que as crianças já me procuravam quando existia alguma situação de desespero, de conflitos ou mesmo alguma dificuldade na realização das

atividades. Senti acima de tudo que elas confiavam em mim e no trabalho que desenvolvi com elas.

No que diz respeito à equipa educativa, acho que tive sempre uma boa relação com os diferentes membros da comunidade escolar. A relação era igual com todas as pessoas, transmitiram-me sempre confiança, segurança e dando força na realização do meu trabalho.

Contudo, é importante referir que das relações entre a equipa educativa a que destaco como mais positiva foi, sem dúvida, a relação que estabeleci com a professora cooperante. Foi sem dúvida a pessoa que mais me ajudou a combater os meus medos, as minhas dúvidas e a querer fazer sempre mais e melhor.

No que diz respeito à capacidade de planificar a minha intervenção neste contexto, confesso que quando soube que ia estagiar com um grupo de 1.º ano fiquei um pouco assustada e, desde logo, bastante pensativa na forma como ia conduzir as atividades.

As atividades realizadas, e o facto de estarmos com uma turma de 1.º ano recaíram, sobretudo, na leção dos fonemas/grafemas. Na área da Matemática foram abordados os conteúdos: composição e decomposição de números, figuras e sólidos geométricos, Diagrama de Venn e de Carroll, Pictograma, linha aberta/fechada, contagens de 2 em 2 e 5 em 5 na reta numérica, noção de dezena, contagens progressivas e regressivas entre outros. Na área de Estudo do Meio foi abordada a família, as divisões da casa, o corpo, entre outros.

De acordo com os objetivos definidos no projeto educativo e visto serem crianças do 1.º ano de escolaridade torna-se crucial promover a autonomia das crianças e uma aprendizagem ativa por parte das mesmas.

É um facto que ao longo das planificações neste estágio tive sempre a preocupação de criar momentos que levassem ao

desenvolvimento da autonomia das crianças. Por exemplo, tentávamos sempre que após ser abordado um conteúdo elas realizassem as fichas autonomamente e, só mais tarde era feita a correção sempre em conjunto no quadro.

No que diz respeito aos aspetos que considero ter atingido um bom nível de competência, foi a organização do grupo e das atividades realizadas. Senti que as crianças estavam motivadas ao realizar as atividades e, como consequência verifico as suas aprendizagens. Para mim foi bastante gratificante organizar e desenvolver atividades do agrado das crianças e puder verificar que através destas as suas aprendizagens foram bem-sucedidas.

O horário, apesar de não ser rigoroso, é outro dos domínios que considero ter dominado melhor, pois tentei sempre que as atividades coincidisse com as horas para cada área curricular. Quando tal não acontecia tentei sempre contornar a situação da melhor forma possível para que tal não afetasse o sucesso da aprendizagem das crianças.

A rotina da sala de aula é bastante importante para as crianças, uma vez que lhes oferece uma estrutura de acontecimentos do dia. As crianças através da rotina conseguem antecipar os acontecimentos que vão seguir, sendo assim considerada uma estrutura de segurança para elas. Por exemplo, os alunos sabiam que ao chegar à sala tinham de se sentar e esperar que o “chefe” iniciasse a chamada.

Quanto aos aspetos que considero que tive mais dificuldades em ultrapassar está relacionado com a maneira e a necessidade de me impor em certas ocasiões com as crianças.

Por vezes sinto que deveria ter tido uma atitude mais rígida e ter sido mais firme. Há situações que, por vezes, não sei o que devo fazer

por pensar que posso ter um gesto exagerado e demasiado forte para com a criança.

Verifiquei que, por vezes, algumas crianças me desafiavam com comportamentos de desordem, insistindo e demonstrando o seu comportamento de desobediência.

Ao longo deste estágio sempre que me surgiram dúvidas ou alguma curiosidade questioneei a professora cooperante de forma a conseguir os esclarecimentos adequados. Para além do referido, tentei sempre estar atenta aos vários momentos do dia que envolviam a interação e o bem-estar das crianças dentro e fora da sala de aula.

O professor e o aluno devem colaborar mutuamente no processo de ensino-aprendizagem. Devem planificar, definir objetivos, refletir sobre o processo e analisarem o sucesso e os fracassos ocorridos. Neste sentido, falamos de um currículo aberto, mudar os conteúdos, o processo e o produto tendo sempre em atenção o aluno: a sua disponibilidade, o interesse e os diferentes perfis de aprendizagem. Num ensino diferenciado criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe.

PARTE II – EXPERIÊNCIAS-CHAVE

Experiência-chave 1: A abordagem experimental das Ciências no jardim de infância

“Entendendo a Educação em Ciências como um contributo essencial para o desenvolvimento da criança desde a mais tenra idade, consideramos fundamental que o futuro Educador de Infância seja orientado no sentido de perspetivar a sua atividade profissional com a tomada de consciência da importância do Ensino das Ciências como base de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e de valores, de forma a que as crianças cresçam em harmonia na sociedade de hoje e de amanhã”.

Alveirinho (2002, p. 85)

O principal objetivo de desenvolver atividades de Ciências é despertar nas crianças o interesse pela mesma, e apropriadamente o ensino de conceitos científicos, referindo: “ (...) a área de conhecimento do mundo deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (ME, 1997, p. 82).

Do meu ponto de vista, as Ciências não são apenas aquilo que se ensina nas escolas, mas também tudo aquilo que está à nossa volta e com o qual é possível apreender e compreender acerca do conhecimento do Mundo.

As Ciências “constituem um referencial para o desenvolvimento das práticas educativas na primeira etapa da educação básica e que integra a educação em Ciências na área de Conhecimento do Mundo” (Martins *et al*, 2009, p. 7).

Deste modo, face ao referido anteriormente, foi dedicada uma semana ao ensino experimental das Ciências em contexto de pré-escolar. “A abordagem de assuntos científicos no pré-escolar, através do trabalho experimental, deve permitir alargar, expandir e aprofundar os saberes, a experiência direta e as vivências imediatas das crianças” (Batista e Afonso, 2004, p. 36).

A seleção do tema sobre as Ciências e a conceção das atividades propostas pelas estagiárias tiveram em conta os princípios formulados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar no âmbito do Conhecimento do Mundo. Importa referenciar que a seleção do tema surgiu do interesse e motivação demonstrada pelas crianças.

As atividades propostas foram estruturadas para crianças dos 4 anos visando principalmente a realização de atividades que decorressem de situações do quotidiano das crianças e que tivessem significado para elas, sem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem as aprendizagens nestas idades. Além disso, tiveram como finalidade despertar o interesse pelo ensino e aprendizagem das Ciências, e torná-las confiantes sobre o modo de desenvolver competências que lhes permitam alcançar compreensão neste domínio.

A implementação das atividades deve centrar-se em metodologias ativas e participativas, para favorecer o entusiasmo da criança, de forma a consolidar conteúdos, a desenvolver o raciocínio, contribuir para a compreensão do mundo e refletir sobre o que poderá acontecer. Estas “gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas ações” (Martins *et al*, 2009, p. 21).

Desta forma, as crianças para aprenderem a trabalhar em Ciências têm de fazer, experimentar, praticar pois só através deste meio é que as crianças vão conseguir ganhar o gosto por esta.

Abordando de uma forma global foi possível constatar que as crianças despertaram um grande entusiasmo por esta semana. De entre todas as experiências a que vou explicar de seguida penso ter sido a que mais agitação proporcionou às mesmas.

No dia anterior à experiência que vou referir as estagiárias tinham efetuado mini-vulcões para realizar com os alunos uma mini-erupção. Importa referir que os vulcões não foram feitos com as crianças porque o material da sua construção era perigoso e requeria algum tempo na sua execução.

No dia da experiência foi transmitido às crianças que iriam pintar um vulcão e, posteriormente realizar uma mini-erupção com os vulcões. Antes da realização das atividades as estagiárias tiveram uma conversa sobre os vulcões questionando as crianças sobre estes e tirando algumas dúvidas surgidas. Esta conversa aconteceu com o auxílio de livros.

Através desta atividade pretendeu-se que as crianças obtivessem um conhecimento das cores do vulcão; compreender a estrutura interna e externa de um vulcão e verificar que a mistura de duas substâncias (vinagre e bicarbonato de sódio) formava uma espuma que se assemelhava à lava de um vulcão.

Para a realização da primeira atividade o grupo encontrava-se disposto nas mesas em U na qual foram distribuídas tampas com tinta castanha e verde para a pintura dos vulcões. A atividade decorreu de forma tranquila, sem confusão embora com grande entusiasmo por parte das crianças.

À medida que as crianças acabaram a primeira atividade dirigiram-se ao recreio para descontraírem pois a atividade seguinte exigia uma certa concentração e as mesmas encontravam-se agitadas necessitando de distraírem-se no recreio.

Após o regresso do recreio o grupo foi dividido em dois. Enquanto um grupo realizava a experiência da mini-erupção o outro encontrava-se a realizar outra experiência.

No final de cada grupo ter realizado as duas experiências ocorreu um debate em grande grupo, na área de acolhimento, sobre as conclusões que estas tiram das mesmas. Este debate pretendia criar uma situação significativa onde as crianças pudessem manifestar as suas ideias e discuti-las com os outros, confrontando a informação disponível, tomando consciência de que existem ideias diferentes das suas que servem para explicar os mesmos fenómenos. Ajudei a tornar explícitas as suas ideias, através do questionamento, da observação das suas ações, dos seus desenhos e conversas com os pares.

Um dos objetivos passou pelo registo das ideias das crianças, antes, durante e depois das atividades; encorajar as explicações e previsões, incentivar a utilização de diferentes tipos de registos e envolvê-las falando sobre os resultados alcançados e rever os passos seguidos.

No que diz respeito à avaliação das crianças esta ocorria durante a realização das experiências quer fosse através do seu envolvimento quer da resposta a questões colocadas pelas estagiárias aquando da realização das mesmas. Para além disso, foram realizados desenhos, picotagens, recortes e colagens bem como um cartaz geral sobre a opinião das crianças sobre a semana (o que mais gostaram; o que menos gostaram; o que mais gostavam de repetir).

Por tudo o que foi dito, a educação das Ciências deve ser centrada na criança de modo a que consiga motivá-los para o seu envolvimento em atividades científicas, tendo uma participação ativa, explorando a

curiosidade, os saberes e as expectativas das crianças que já possuem concepções prévias sobre o mundo que as rodeia.

Em defesa do ensino experimental das Ciências em jardim de infância, Alveirinho (2002, p. 85) refere que

“ (...) o ensino experimental das ciências na educação pré-escolar, enquanto capacidade de agir e de pensar, pode desempenhar um papel fundamental na Educação em Ciência, proporcionando uma ocasião excecional para ajudar a criança na sua relação com o mundo que a rodeia e para o desenvolvimento da sua personalidade, da sua inteligência, do seu espírito crítico e da sua criatividade.”

Este foca que o trabalho experimental pode ser uma grande ajuda na aprendizagem das crianças pela forma como este pode contribuir para a perceção do mundo que as rodeia.

Uma outra ideia, que tem subjacente a aprendizagem por livre descoberta, vê a Ciência como um contexto privilegiado para a criança expressar a sua natural curiosidade e criatividade, valendo por si a possibilidade de realização de explorações e manipulações espontâneas de objetos e materiais.

A criança como investigador autónomo, faz da Ciência uma fonte de sensações tácteis e percetivas e ajudam no desenvolvimento do raciocínio lógico e de outros processos mentais, verificam problemas, investigam respostas e soluções, questionam, sugerem, decidem e tomam iniciativas.

Desta forma, penso ser necessária a emergência da educação em ciências na educação pré-escolar, conduzindo a uma mudança na prática

didático-pedagógica dos agentes educativos para que se apercebam que educar em Ciências é educar para a vida e tomem consciência dos benefícios que esta educação terá no sentido de construir competências de natureza científica e investigativa.

As Ciências estão para além das paredes de uma sala, está no recreio, está numa novidade que uma criança traz, e a forma como o educador proporciona tais descobertas é crucial para o desenvolvimento do gosto pelas Ciências.

Experiência-chave 2: A formação em contexto do modelo pedagógico – Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna é um modelo pedagógico que assenta numa prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da ação dos educadores que dele fazem parte, proporcionar uma vivência democrática e um desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola.

Na sala onde estagiei essa gestão das atividades era apoiada por instrumentos de pilotagem, registo e avaliação, tais como: mapa de presenças, mapa de atividades, mapa de tarefas, comunicações, plano semanal, etc.

Este modelo estipula regras rígidas no que se refere à organização do espaço e tempo. O espaço deve integrar seis áreas básicas distribuídas à volta de um espaço central amplo.

“As áreas básicas desenvolvem-se: num espaço para biblioteca e documentação; numa oficina de escrita e reprodução; num espaço de laboratório de ciências e experiências; num espaço de carpintaria e construções; num outro de atividades plásticas e outras expressões artísticas; e ainda num espaço de brinquedos, jogos e “faz-de-conta” (Niza, 1996).

O espaço educativo estava organizado por zonas de trabalho de modo a permitir às crianças a realização de atividades previamente escolhidas bem como por uma área polivalente para o trabalho coletivo. A escolha e realização das atividades pressupunham um compromisso e

uma responsabilidade por parte das crianças envolvidas. O mesmo era, ainda, enriquecido com as produções das crianças que retratam e dão sentido à vida do grupo e apoiam as aprendizagens das mesmas.

Por sua vez, o tempo desenrola-se segundo nove momentos distintos, sendo que uma vez por semana deverá efetuar-se o contacto com a comunidade. A parte da manhã centrava-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade escolhida pelas crianças, com o apoio discreto e itinerante da educadora cooperante, por uma das áreas de atividades. A parte da tarde revestia-se essencialmente de sessões integrais de informação dinamizadas pelas crianças ou pela educadora.

Os materiais encontravam-se ao alcance e disposição das crianças para que estas pudessem estar nas zonas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequeno grupo.

Desta forma, trabalhar numa sala de jardim de infância de acordo com os princípios deste movimento implica uma dinâmica de organização cooperada do trabalho, onde cada criança participa, com tempos e espaços próprios de forma a se organizar enquanto grupo.

O modelo proporciona vivências que se transformam em aprendizagens significativas e relevantes, como o aprender a resolver conflitos com pares, aprender a gerir o tempo disponível, o espaço e os materiais necessários para a realização e a organização das atividades.

Deste modo, pretendeu-se com as atividades propostas, escolhidas em conjunto com as crianças, que as aprendizagens conseguidas fossem significativas e pertinentes. Torna-se fundamental que as mesmas adquiram hábitos de questionamento sobre as atividades e intervenham de uma forma ativa, problematizando a realidade.

A educadora favoreceu uma metodologia com práticas pedagógicas de cooperação e solidariedade baseada no modelo pedagógico do MEM.

A aprendizagem pela ação através da experiência e descoberta foi a forma privilegiada de intervenção da educadora pois, este modelo aponta para uma evolução na perspetiva do desenvolvimento das aprendizagens onde é valorizada a aprendizagem por descoberta, numa linha sócio construtivista.

Assim,

“O educador, nesta metodologia de ensino, deve ser o promotor da organização participada, assumindo o papel de dinamizador da cooperação, animador cívico que incentiva a livre expressão e uma atitude crítica. Deve manter e estimular a autonomização e a responsabilidade de cada criança no grupo” (Niza, 1998).

Vygotsky define e o MEM adota que é a partir dos dois níveis de desenvolvimento real e potencial que a aprendizagem acontece e que é necessário criar condições para que ocorra a zona de desenvolvimento proximal:

“ (...) ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1989, p. 97).

Um dos princípios estratégicos da intervenção educativa do MEM é a partilha de saberes e de produções culturais das crianças através de “comunicações” como uma validação social do trabalho de produção e de aprendizagem. Isto quer dizer que sempre que um projeto termina existe um momento de comunicação ao grande grupo, e de seguida, um momento de reflexão de grande grupo.

No dia a dia da sala onde estagiei, existiram momentos de reunião, onde adultos e crianças à volta da mesa planearam o trabalho a ser realizado, em que partilharam saberes, em que avaliaram trabalhos, tarefas e atitudes, em que comunicaram descobertas e aprendizagens. Por exemplo, nas semanas em que a estagiária teve de intervir todos os dias existiu primeiramente uma reunião com as crianças a fim de se decidir qual o tema a trabalhar durante a próxima semana.

No MEM as crianças desempenham um papel fundamental na planificação, realização e avaliação do trabalho, respeitando-se, assim, o ritmo e a cultura de cada um. Segundo Niza (2007):

“O plano de atividades, a lista semanal dos projetos, o quadro semanal de distribuição das tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o mapa de presenças e o diário de grupo. Este conjunto de instrumentos de monitorização da ação educativa poderá ser completado por outros, se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças.”

Este modelo requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação para as crianças.

A Instituição onde estagiei promovia encontros sistemáticos entre educadores e pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de forma participada e dialogante. Contava-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, para resolver problemas quotidianos de organização, bem como para que o jardim de infância pudesse cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve.

Este modelo curricular adotado pela educadora cooperante dá ênfase à interação entre os pares, às normas sociais, à interajuda e colaboração formativa e ao enriquecimento cognitivo e sociocultural.

O MEM apresenta-se, portanto, como uma comunidade de aprendizagem que enaltece o trabalho de partilha de experiências, de saberes, de sucessos e de dificuldades para que, mais tarde, em conjunto reflitam e melhorem as práticas pedagógicas dos educadores. É através desta dinâmica de partilha rica, complexa e diferenciada que o crescimento pedagógico, cultural e social deste Movimento evolui.

Segundo revela Niza (1996, p. 141) “ (...) é no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e formativa, que se reconstituem, se recriam e se produzem os instrumentos, os objetos da cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda (todos ensinam e aprendem).”

A utilização de instrumentos de organização do grupo, as estratégias para incentivar a criança a crescer e a desenvolver-se motivada e integrada na sua aprendizagem, a diferenciação pedagógica, a importância de incluir os parceiros educativos no processo de ensino-aprendizagem aliados a uma metodologia que visa uma aprendizagem ativa tornaram-se a base de toda a intervenção pedagógica da educadora cooperante.

Experiência-chave 3: a importância dos manuais escolares

Nesta experiência-chave, decidi abordar qual o lugar que o manual escolar ocupa face ao vasto conjunto de recursos educativos postos à disposição dos diferentes intervenientes do processo educativo.

Dispus-me a tratar este tema pelo facto de, enquanto estive a estagiar, verificar a pouca utilização do manual escolar. É certo que este era usado mas talvez não tanto como seria de esperar. O seu uso restringia-se, muitas vezes, à introdução dos novos conteúdos.

Aquando do início das planificações realizadas, a professora cooperante sempre colocou à disposição das estagiárias os diversos recursos disponíveis.

Desta forma, e como nos encontrávamos numa turma de 1.º ano, tornava-se necessário utilizar recursos que motivassem as crianças para a aprendizagem. Contudo, apesar de considerar que, por vezes, os outros recursos disponíveis tornam-se mais motivadores para a aprendizagem das crianças o manual escolar, não era um recurso descartável.

Os manuais escolares podem constituir, à partida, um importante instrumento facilitador da relação entre a família e a escola, entre a aula e a casa de cada educando, entre os professores e os encarregados de educação.

Os manuais escolares constituem uma fonte de investigação sobre a realidade pedagógica, porque continuam a ser um dos principais instrumentos de trabalho dos alunos e dos professores e tornam-se os principais mediadores entre os programas, os professores e os alunos.

Os manuais desempenham um papel determinante no contexto escolar, porque fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objetivos de aprendizagem e transmitem valores.

Ao constituir o principal determinante do trabalho desenvolvido na sala de aula, o manual escolar exerce uma influência significativa no processo de ensino-aprendizagem, tal como se afirma na Circular nº. 14/97 do Departamento de Educação Básica: “De entre os instrumentos de suporte destinados ao processo de ensino/aprendizagem, o manual escolar constitui um auxiliar de relevo.”

No entanto, a legislação sobre a política dos manuais escolares portugueses, ainda em vigor, resulta do Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro, que define o manual escolar como:

“ (...) o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada.” (artigo 2.º)

Nestas práticas educativas, os manuais escolares desempenham papéis importantíssimos como mediadores e objectivadores do processo educativo que visa, acima de tudo, a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Instrumento preponderante, mas não único, o manual escolar concorre, cada vez mais, com outros instrumentos, equipamentos, recursos e meios que são, também, ferramentas de acesso, suporte e fonte de informação, saber e conhecimento que vão permitir, a alunos e professores, desempenhar as respetivas funções e papéis que, embora distintos, se complementam.

Se, há relativamente poucos anos atrás, o manual escolar, paralelamente com os próprio professor, era um dos instrumentos privilegiados, senão único, de acesso aos conteúdos curriculares de uma disciplina ou ano de escolaridade, hoje são inúmeros os recursos e as fontes disponíveis para aquisição e/ou complemento dos conteúdos introduzidos nas aulas.

Os próprios alunos são, muitas vezes, influenciados pelas relações que estabelecem com os seus professores e com os métodos e instrumentos de trabalho por eles utilizados, criando representações que marcarão, de forma mais ou menos profunda e significativa, a sua personalidade, forma de estar e se relacionar com os outros e com a sociedade em si.

O manual surge agora como “uma iniciação, uma abertura de caminhos, uma estruturação básica do raciocínio, com vista ao alargamento e ao aprofundamento da informação, remetendo para outras leituras e outras fontes de conhecimento” (Magalhães, 2006, p. 13).

Desta forma, nas minhas planificações de aula o manual servia, muitas vezes, como recurso facilitador da introdução de novos conteúdos, complementando-se com outros recursos no processo de ensino-aprendizagem.

À escola, e concretamente ao processo de ensino-aprendizagem, são exigidas novas tarefas e novas formas de saber e saber fazer. Daí que ao manual escolar sejam, igualmente, atribuídas novas funções e, por consequência, novas formas de estruturação e conceção.

A estruturação de temas e conteúdos é, por vezes, tão vasta ou tão sintética que obriga a que o manual escolar seja acompanhado de outros recursos para facilitar a aprendizagem do aluno.

A inclusão nos manuais de outros “utensílios de aprendizagem”, nomeadamente CD’s tabelas, frisos cronológicos, mapas de conteúdos, instrumentos de escrita ou de medida ou até mesmo, cadernos auxiliares de trabalho com propostas de atividades escolares ou extraescolares orientam o aluno na sistematização do estudo e facilitam o trabalho do professor.

Contudo, retiram ao professor alguma autonomia pedagógica, regulam e condicionam as suas estratégias e atividades em função do cumprimento de programas.

Através do manual escolar, altera-se esta situação em que o tempo e o espaço da comunicação deixam de ser imediatos e “a dimensão oral é capturada pela grafia da escrita; a linguagem gestual é-o pelo desenho ou pela pintura” (Tornero, 2007, p. 59).

Estando tão intimamente ligados ao currículo, a ponto de alguns autores afirmarem que são os próprios manuais que o definem, “estes desempenham um papel fundamental no contexto escolar, ”um papel insubstituível na educação” quer para os alunos, quer para os próprios professores. (Brito, 1999, p. 141)

Para o professor, é fonte de recursos, enriquecedor de práticas, auxiliar de planificação, orientador de conteúdos e de atividades.

A relação do professor com o manual escolar assume diferentes vertentes e decorre das diferentes posições que o sistema educativo, as correntes pedagógicas e as políticas educativas assumem relativamente ao manual escolar e ao próprio professor.

Não se pode ignorar, contudo, o estilo de ensino de cada professor como um pormenor determinante na sua relação com o manual escolar, estilo esse que não poderá, nunca, ser demarcado das influências sofridas enquanto aluno e enquanto sujeito de um processo de formação.

O professor fica, então, condicionado na relação que vai estabelecer com manuais que, pelo método de adoção vigente nos agrupamentos, lhe são muitas vezes impostos, já que são poucos os que participam, efetivamente, na escolha dos manuais escolares a adotar, que, na maior parte das vezes, são os mesmos para todas as escolas do agrupamento.

Ora, este tipo de política do manual escolar vai influenciar a relação professor/manual, já que, muitos docentes, paralelamente ao manual escolar oficialmente adotado, usam outros, mesmo mais antigos, mas com os quais estão mais familiarizados, como complemento ao processo ensino e aprendizagem, como fonte de exercícios de consolidação e verificação de conhecimentos ou mesmo para preparação das atividades letivas diárias.

Face a isto, para mim que não tinha grande conhecimento acerca do manual escolar adotado, tornou-se mais simplificador a realização de fichas que incidissem nas aprendizagens concretizadas pelos alunos.

Em complemento, quando era necessário introduzir um novo conteúdo, eram realizados/apresentados materiais lúdicos que motivassem as crianças para a aprendizagem.

Desta forma, como estava a lecionar num 1.º ano de escolaridade, as planificações passaram sobretudo pela introdução de novos fonemas/grafemas e, desta forma, era necessário material que reportasse as crianças para as vivências do quotidiano.

Com a instalação de equipamentos informáticos e rede de Internet nas escolas, os professores têm, agora, um recurso inesgotável de complemento, enriquecimento e desenvolvimento do processo de ensino. Desta forma, fazem uso regular do mesmo ou apelam aos alunos para que o utilizem, no sentido de melhorar o seu desempenho, quer ao nível da

leitura quer ao nível da escrita, da pesquisa e recolha de informação a incluir em trabalhos individuais ou de grupo, realizados em casa ou na escola.

Nas planificações efetuadas, em complemento do manual escolar, era utilizado, pelo menos, uma vez por semana, outro recurso didático como, por exemplo, o datashow uma vez que era notável a motivação das crianças para a aprendizagem aquando da utilização dos mesmos.

Através do manual escolar, tenta-se fomentar a autonomia pedagógica do aluno, incentivando o “aprender a aprender” ao longo da vida.

Experiência-chave 4: uma visão sobre a aquisição da leitura e da escrita

Nesta experiência-chave, abordarei o tema da aquisição da leitura e da escrita, pois considero ter sido a experiência que sustentou toda a minha formação em 1.º Ciclo.

Uma vez que estagiei numa turma de 1.º ano e, como tal, estarem a iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita, considero ter sido uma experiência bastante enriquecedora pois as minhas planificações basearam-se na aprendizagem de todos os fonemas/grafemas.

Tornou-se uma experiência-chave porque, ao contrário dos outros anos letivos, foi possível observar a evolução das crianças neste domínio.

No início do estágio, à exceção de uma criança, nenhum aluno tinha adquirido qualquer conhecimento de leitura e escrita. Através do trabalho e da cooperação entre estagiárias e crianças, foi possível verificar uma aprendizagem significativa por parte dos mesmos. Aquando do término do estágio todas as crianças, com mais ou menos dificuldades, sabiam ler e escrever.

Considero ser uma temática pertinente pois os professores devem estar cada vez mais cientes das novas estratégias de aprendizagem da leitura e da escrita para puderem proporcionar às crianças, caso estas se atrasem no desenvolvimento.

No início do 1.º ano de escolaridade, os professores devem verificar com o maior cuidado o nível de todos os seus alunos a fim de dedicarem uma atenção especial, concretizada em atividades compensatórias, às crianças que apresentem atrasos em aquisições naqueles domínios.

Será pois importante que essas novas estratégias/atividades facilitem a aprendizagem das crianças e, desta forma, contribuam para o sucesso escolar das mesmas.

Na fase alfabética, a criança começa a adquirir conhecimento sobre o princípio alfabético, exigindo dela a consciência dos sons que compõem a fala; inicia-se o processo de associação fonema-grafema, podendo decodificar palavras novas e escrever algumas palavras simples.

No momento em que a criança consegue analisar as palavras em unidades ortográficas sem realizar a conversão fonológica, podemos considerar que ela se encontra na fase ortográfica, pois estas unidades já estão armazenadas no léxico.

Segundo Santos e Navas (2002, p. 12), embora “[...] existam elementos que todas as crianças precisam aprender para que se tornem leitores proficientes, elas podem tomar diferentes caminhos para alcançá-las”.

Cabe à escola o papel de oferecer dentro do seu próprio campo, o estímulo à leitura e deve mostrar às crianças desde os primeiros anos para que junto dela se desenvolva o prazer pela leitura. Assim como defende, Cagliari (1982, p. 169):

“É preciso repensar esses procedimentos em relação à escrita e a leitura desde o início do processo de alfabetização. Uma criança que aprende a ler toma velocidade no aprendizado da primeira série. Um aluno que não lê aprenderá o resto com dificuldade e pode passar a ter uma relação delicada com a escrita, não entendendo muito bem o que esta é, nem como funciona”.

Nos primeiros anos de escolaridade, o aluno precisa ser incentivado e instigado a ler, de modo que se torne um leitor autónomo e criativo. Cabe ao professor proporcionar momentos de leitura significativa, incentivando a formação do indivíduo crítico e reflexivo.

Segundo Freire (1982), uma vez que a leitura é apresentada à criança, esta deve ser minuciosamente decifrada, trabalhada, pois na maioria das vezes as crianças têm um contacto imediato com a palavra, mas a compreensão da mesma não existiu.

Face ao que foi dito anteriormente, após a criança ter conhecimento de alguns fonemas/grafemas e conseguir, desta forma, ler palavras simples, as estagiárias, no início do dia faziam com que as crianças lessem algumas palavras. Tal também acontecia quando se efetuava a correção dos exercícios das fichas realizadas.

Durante o 1.º ano, o trabalho da compreensão deverá ter por objeto, em grande parte (quase exclusivamente nos primeiros meses), a compreensão oral, mas uma compreensão que, não sendo ainda de leitura, tenha textos lidos pelo professor como estímulo de origem.

Esta compreensão oral de textos difere da compreensão da linguagem oral por uma maior exigência de conhecimento de estruturas gramaticais, de concisão e de vocabulário, e prepara a criança para a compreensão em situação de leitura autónoma e silenciosa.

Contudo, no 1.º ano, a leitura de textos pelo professor não deverá constituir um monólogo, mas fazer parte de uma atividade de interação sistemática com as crianças.

A missão crucial do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem deixar de aprofundar o conhecimento da linguagem oral, é a de assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, atividades que serão sempre consideradas como complementares uma da outra.

Por isso, as presentes Metas Curriculares associam Leitura e Escrita neste ciclo. Aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler e reciprocamente, porque estas funções, sendo distintas, se influenciam reciprocamente.

Logo de início, a criança tem de compreender o princípio alfabético de escrita – isto é, que as letras representam aproximadamente fonemas – e para isso, tem de ter consciência de que a linguagem falada pode ser descrita como uma sequência de fonemas, unidades fonológicas que correspondem a certos padrões articulatórios.

Na realização articulatória, consoantes e vogais são produzidas simultaneamente, são coarticuladas (ao contrário da escrita, em que elas são representadas sequencialmente) e é precisamente esta dissociação da consoante e da vogal na sílaba que a criança tem de operar na sua mente ao aprender a ler num sistema alfabético de escrita.

Adquirir a consciência dos fonemas e compreender o princípio alfabético é de longe insuficiente para que a criança comece a ler.

Tendo compreendido o princípio alfabético, conhecendo quase todas as letras e, pelo menos, as regras simples de correspondência grafema-fonema, o aluno está em condições de iniciar um processo que deverá estar finalizado antes do termo do 1.º ano: a aprendizagem do mecanismo consciente, controlado, de decodificação sequencial na base das correspondências grafema – fonema. Este mecanismo permite-lhe ler, embora com alguma lentidão, quase todas as palavras do português, mesmo as que não conhece.

A escrita está presente desde o início da aprendizagem da leitura. A escrita manual das letras fornece índices que contribuem para o reconhecimento das letras; ela intervém também favoravelmente no processo de aquisição da consciência fonémica e do conhecimento das

correspondências grafema – fonema e fonema – grafema. Como já foi dito, aprender a escrever é um dos melhores meios de aprender a ler, e reciprocamente.

Nos dois primeiros anos do 1.º Ciclo, a cópia manual de palavras e as atividades de caligrafia contribuem para a memorização da forma e dos padrões de escrita, para a educação da intencionalidade e da elegância na comunicação escrita. Nesses anos e nos seguintes, a prática dos ditados é muito importante para a consolidação de representações ortográficas precisas.

No estágio foi estabelecida uma estratégia para o treino da caligrafia e memorização gráfica de algumas palavras. Desta forma, foi criado “O meu caderninho” para cada um dos alunos. Consistia num caderno onde as crianças tinham de escrever palavras ditadas pela professora ou estagiárias.

A precisão na ortografia assim como a perçetibilidade na caligrafia devem ser adquiridas precocemente, para que não interfiram com o processo de aprendizagem da composição escrita.

A composição escrita deve ser uma das maiores preocupações do professor, não menor do que a compreensão em leitura: a escrita é hoje uma atividade e um modo de comunicação muito mais frequente do que era antes da generalização do uso da internet.

Durante a fase inicial de aprendizagem da decifração, é importante recorrer a estratégias que promovam nos alunos a consciência dos sons da língua, estratégias fónicas de correspondência som/letra e estratégias que visem o reconhecimento global de palavras.

Experiência-chave 5: A articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspectivarem os posteriores”

(Aniceto, 2010, p. 72)

A articulação curricular entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico dá título a esta experiência-chave pois pretendo refletir sobre a articulação curricular entre Educadores e Professores para que a transição entre ciclos se torne um processo harmónico e promova a sequencialidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta experiência-chave apresentarei uma análise das ideias sobre o currículo na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico na perspetiva da continuidade educativa.

O currículo é, pois, um instrumento que possibilita a clarificação das metas globais que se desejam alcançar, dos passos para as alcançar, justificando a sequência de propostas de ensino-aprendizagem.

Considero ser uma temática pertinente, tendo os Educadores e Professores que estar cada vez mais despertos para encontrar estratégias e mecanismos que promovam a articulação curricular entre os dois níveis. Desta forma, o aprofundamento da temática poderá vir a contribuir para um melhor reconhecimento e reflexão sobre as práticas e percecionar os obstáculos à implementação de atividades de carácter colaborativo entre docentes.

Para iniciar esta reflexão importa primeiro que tudo definir articulação curricular. Esta pode definir-se como

“o estabelecimento de mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre níveis e ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção de saberes e competências, entre docentes do Pré-Escolar e do 1.º CEB, na base do desenvolvimento de formas de trabalho colaborativo e de novas formas de organização do trabalho ao nível dos órgãos de coordenação” (Aniceto, 2010, p. 83).

Na Educação Pré-Escolar, devem ser proporcionadas, condições que facilitem o sucesso escolar das crianças no 1.º ciclo, sendo fundamental a cooperação entre os profissionais de ambos os níveis educativos, pois o processo de transição da criança deverá ser “ (...) uma passagem harmoniosa na e pela instituição” (Roldão, 2008, citada por Bravo, 2010, p. 17).

Marchão (2012, p. 38) define currículo para a Educação Pré-escolar como

“ (...) o conjunto de atividades planeadas ou não, estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar e que permitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar.”

O desenvolvimento curricular na Educação Pré-escolar deverá ter em conta a organização do ambiente educativo, as áreas de conteúdo, a continuidade educativa, a intencionalidade e a avaliação e, nesse sentido, deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Este ambiente educativo admite diferentes níveis em interação, nomeadamente, a organização que o educador faz do grupo de crianças, como é organizado o espaço onde se desenvolvem as atividades e a gestão do tempo constituindo-se assim o mesmo o alicerce do desenvolvimento curricular.

As áreas de conteúdo pressupõem a interligação entre desenvolvimento e aprendizagem e favorecem a articulação entre si, permitindo a articulação da Educação Pré-Escolar com o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Considera-se a necessidade de Educadores e Professores estabelecerem diálogo permitindo perceber que aprendizagens a criança já realizou e apoiar novas aprendizagens.

Silva (1997, p. 42) referiu que a conceção de áreas de conteúdo das OCEPE, em vez de áreas de desenvolvimento ou de atividades, decorreu precisamente “da intenção de acentuar a natureza educativa da educação pré-escolar e facilitar a sua articulação com os outros níveis do sistema educativo, nomeadamente o primeiro ciclo”.

Com a publicação do Decreto-Lei 6/2001 e do Currículo Nacional – Competências Essenciais (ME, 2001) o Ensino Básico sofreu uma reorganização curricular. O Decreto-Lei 6/2001 certifica a reorganização curricular da educação básica e a necessidade de uma educação básica que favoreça aprendizagens,

“estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos

consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” (Decreto-Lei 6/2001, preâmbulo).

Na sequência do Decreto-Lei 6/2001 é publicado o documento Currículo Nacional do Ensino Básico, considerado um documento onde estão ilustradas as competências que o aluno deverá ter alcançado no final de cada ciclo, dando autonomia de gestão curricular e de construção de práticas flexíveis ao contexto (Carvalho, 2010).

Estabelecer a articulação curricular emerge de uma necessidade de melhorar e promover o sucesso educativo. Alicerçar o início de um ciclo nos conhecimentos adquiridos no ciclo anterior torna os momentos de transição menos difíceis e caracteriza o ensino como um todo global no processo de crescimento do indivíduo.

Reconhecida que está a necessidade de implementar a articulação entre Pré-Escolar e o 1º Ciclo, difícil é definir os objetivos e os modos de articulação. Enquanto a uns parece que o Educador não deve planear o seu trabalho no jardim de infância sem interrogar o Professor, para outros é claro que lhe bastará fazer o que deve para que a escola receba o que precisa.

Criar a articulação, pressupõe que os Professores (principalmente os que vão receber o primeiro ano), e Educadores, programem conjuntamente o currículo, desenvolvam atividades conjuntas e estabeleçam comunicação (formal ou informal), tanto no que diz respeito ao desempenho das crianças como às metodologias e estratégias de ação.

Neste sentido, Vasconcelos (2002, p. 6) acredita que a regulação essencial de todo este processo nasce efetivamente de dentro, entre os Educadores, Coordenadores Pedagógicos e Órgãos de Gestão. Por isso é

conveniente desenvolver um trabalho de cooperação em busca de uma eficácia profissional capaz de responder a novos desafios.

A necessidade de uma articulação advém precisamente das diferenças reconhecidas aos dois níveis como forma de estabelecer uma transição harmoniosa, num respeito pelo processo evolutivo de formação da criança.

A este respeito diz Serra, (2004, p. 77) que não se pretende um esbatimento das diferenças, muito pelo contrário, são estas que fundamentam a “formalização de uma articulação entre eles”. Neste sentido tem lógica abordar a articulação como “pontos de união” ou “mecanismos promotores de transição” (Serra, 2004, p. 74).

Desenvolver uma cultura de articulação curricular requer antes de mais um trabalho em torno das mentalidades e do conhecimento das perspetivas do professor. Não será possível desenvolver práticas de cooperação fundamentais ao desenvolvimento da articulação curricular, sem que o professor transponha as paredes da sua sala de aula e busque no trabalho de cooperação o incentivo à introdução das práticas inovadoras na sua escola e na sua sala de aula.

Não basta que a filosofia do Agrupamento privilegie a articulação entre ciclos para que ela aconteça. É necessário que o corpo docente reúna condições propícias ao seu envolvimento na ação, condições essas que se prendem com a relação entre os docentes, a formação e predisposição à inovação e mudança.

É importante que os docentes de ambos os níveis procedem a uma boa gestão do currículo estabelecendo estratégias de articulação curricular, pois só assim conseguimos estar perante um processo de articulação curricular com sucesso.

A articulação curricular permite uma função de conexão entre níveis diferentes por via do planeamento de atividades integradas. Trata-se de um trabalho entre educadores e professores, em que estes, enquanto gestores do currículo, estabelecem pontes, discutem e relacionam-se em equipa, ampliando o conceito de transição ecológica, para que o processo de transição ocorra de modo natural, não pondo em causa o sucesso educativo das crianças.

Vasconcelos, considera que em Portugal, para que a articulação aconteça, salvo exceções, ainda existem alguns problemas a colmatar, entre eles o isolamento dos Educadores, que não favorece o trabalho em grupo, a nova gestão dos Agrupamentos de Escolas, que está a causar, de algum modo, uma colonização da Educação Pré-escolar e do 1º CEB e a falta de supervisão pedagógica que pudesse regular a qualidade dos estabelecimentos.

Em suma, o êxito da articulação depende da abordagem e da crença dos diversos intervenientes e os seus resultados positivos são conquistados, quando forem capazes de, ter uma postura de partilha e de espírito colaborativo. Isto pressupõe que sejam capazes de se abrir para o exterior e de trabalhar em equipas pedagógicas que envolvam os alunos, professores, as famílias, a comunidade.

Estudo de caso: “Eu e as minhas mãos”

Coutinho (2003) refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação.

Apresentação do tema e problematização

O estudo de caso, que irei apresentar, incide nas dificuldades de um aluno ao nível da motricidade fina. Face a isto, o meu problema prende-se com o facto de o aluno em questão se diferenciar dos restantes colegas por se encontrar bastante atrasado ao nível da motricidade fina, nomeadamente, no recorte e pintura.

Contudo, o aluno destaca-se dos outros colegas no que respeita à aprendizagem da leitura e da escrita. Aquando da sua entrada para o 1.º ano de escolaridade, o aluno já tinha adquirido as noções básicas de leitura e escrita, sabia ler fluentemente e escrevia palavras simples sem qualquer dificuldade.

Pretendo, com este estudo de caso, conhecer os principais obstáculos do aluno ao nível da motricidade fina bem como tentar perceber de que forma estas dificuldades influenciaram o aluno ou não na aquisição rápida das noções básicas de leitura e escrita.

Desta forma, e pelo que referi anteriormente, pretendo investigar e responder à questão: Será que o atraso no desenvolvimento da motricidade fina influencia na aprendizagem cognitiva?

Justificação da escolha

Decidi desenvolver este trabalho porque me alertou o facto de o aluno apresentar, num 1.º ano de escolaridade, um grande desenvolvimento na aprendizagem da leitura e da escrita mas um atraso na motricidade fina, nomeadamente no recorte e pintura, considerado “preocupante” para a idade dele.

A partir do trabalho preliminar de observação, pude verificar que o aluno não possui muita noção de espaço, ou seja, quando solicitado para realizar um desenho, pinta, muita das vezes, a folha inteira e não consegue ainda pintar nem recortar dentro dos contornos.

Durante a minha permanência na sala de aula, tive em especial atenção o desenvolvimento da motricidade fina do aluno, atenção que recaiu principalmente sobre a utilização da tesoura, da pintura e sobre a caligrafia do mesmo. Não foram notadas quaisquer melhorias a este nível por parte do aluno. Este tem alguma dificuldade em manusear a tesoura o que faz com que os seus trabalhos se tornem, muitas das vezes, impercetíveis.

O aluno integra uma turma de 20 alunos, todos com 6 anos de idade. Evidenciou-se logo na 1.ª semana de aulas não só por que já sabia ler corretamente textos com um grau de dificuldade médio, mas também porque a forma como se expressava na parte gráfica, escrita e no desenho, ficava muito aquém do esperado.

O seu grau de concentração nas aulas era mínimo e o resultado do seu esforço, negativo; uso o termo esforço porque realmente o mesmo se esforçava por cumprir e desejava muito que o seu trabalho estivesse correto do ponto de vista gráfico. No entanto, todo o esforço era em vão. Os trabalhos continuavam descuidados e a grafia imperfeita.

Através de uma conversa informal com a professora cooperante, está referiu que auscultou a encarregada de educação do aluno sobre o

facto do aluno já saber ler e escrever, na tentativa de perceber como aconteceu. Todavia, esta referiu também não saber como foi. Como resultado desta conversa, constatámos que o aluno se sentia um pouco perdido: é verdade que sabe ler e escrever e faz aquisições bastante rápido. Mas resultados em termos de grafia e apresentação de trabalhos, relação com os seus pares, respeito pelas regras da sala de aula deixam muito a desejar.

Dito isto, é um aluno com grande potencial para a aprendizagem. A sua compreensão e expressão da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio são bastante satisfatórias como se pode constatar através da análise dos registos de avaliação.

De acordo com o registo de avaliação do 1.º período (ver anexo 1), o aluno revela grande domínio nas três áreas curriculares disciplinares, (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio) tendo como classificação final Muito Bom em todas. No entanto, na área de Expressão Plástica o aluno tem bastantes dificuldades obtendo assim como classificação final um Insuficiente.

Na área de Língua Portuguesa, o aluno “lê com autonomia, já com alguma expressividade, demonstrando muita capacidade de análise e síntese. Produz discursos com vocabulário e estruturas gramaticais adequados, nem sempre respeitando as regras da interação oral. Escreve palavras e frases simples com facilidade, por vezes sem correção ortográfica. Tem muita dificuldade na grafia.” (ver anexo 4)

Na área curricular de Matemática, o aluno “exprime-se com correção e clareza, usando termos matemáticos, argumentando e fundamentando com facilidade. Adquire, compreende e aplica com facilidade os conceitos matemáticos aprendidos, resolve problemas recorrendo a diferentes estratégias.”

A Estudo do Meio “compreende e adquire com muita facilidade conhecimento de si próprio e do meio que o rodeia. Aplica e relaciona conhecimentos com muita facilidade. Revela muito interesse pela pesquisa. Realiza experiências com autonomia e faz sugestões.”

Na área da Expressão Plástica, o aluno “não domina técnicas simples de desenho, pintura, recorte, colagem e dobragem. Não sabe utilizar, com rigor, materiais e técnicas variadas. Completa todos os trabalhos solicitados sem cuidado e pouco limpos, por vezes impercetíveis. Revela pouca capacidade expressiva.”

Desta forma, a minha preocupação foi perceber porque é que o aluno que já sabia ler e escrever aquando da sua entrada para o 1.º ano, não se sabe bem como, que se esforça para cumprir todos os seus trabalhos e tem tantas dificuldades na área da Expressão Plástica (ver anexo 1 e 2).

O mesmo sente necessidade imediata de elogio, ainda que o trabalho esteja uma “borrada”, chegando mesmo a ficar frustrado se assim não acontece.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo de caso centra-se em conhecer as principais dificuldades do aluno ao nível da motricidade fina e, ao mesmo tempo, tentar entender perceber se estas dificuldades a este nível influenciam na aprendizagem cognitiva.

Quanto aos objetivos específicos pretendo: estimular a criança a desenvolver com maior precisão as atividades de coordenação motora fina e observar/analisar os trabalhos realizados pelo aluno, nomeadamente, ao nível do recorte e pintura.

Metodologias e procedimentos

No processo de recolha de dados, o estudo de caso recorre a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação.

Como metodologia utilizada realizei: uma entrevista à Professora de 1.º CEB; analisei o processo do aluno; confrontei trabalhos do aluno durante a minha permanência no estágio, trabalhos relativos à motricidade fina bem como a Língua Portuguesa e Matemática.

A entrevista adquire bastante importância no estudo de caso, pois através dela, o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Pretendo, com o conjunto de dados, esclarecer alguns pontos relevantes, comparando os resultados da entrevista com os dados retirados do processo do aluno bem como dos trabalhos realizados pelo mesmo, podendo daí tirar algumas conclusões para dar resposta à questão inicial.

Referenciais teóricos

A motricidade fina é a capacidade para executar movimentos finos com controlo e destreza (por exemplo, usar uma tesoura ou um lápis). Esta capacidade traduz-se na escrita, no desenvolvimento harmónico da parte grafo-motora. A motricidade fina é uma das competências chave a ser desenvolvida desde tenra idade. O

desenvolvimento desta competência possibilita, a posteriori, bons resultados na escrita e na matemática.

A motricidade fina só se desenvolve, depois de a criança ter dominado os movimentos ligados aos grandes músculos. O desenvolvimento da motricidade é acompanhado ainda por aprendizagens que irão complementar e auxiliar habilidades finas, como: a distinção entre esquerda e direita, organização espaço-temporal, aumento dos lapsos de atenção concentrada, distinção do antes e depois, resistência a fadiga e a simbolização e reversibilidade do pensamento em suas relações com a linguagem (Marques, 1979).

Na aprendizagem, a noção corporal global, é fundamental para o processo principalmente da escrita. É através das noções matemáticas que desenvolvemos na infância, pelo corpo, como em cima e em baixo, dentro e fora, atrás e a frente, de um lado e do outro (direita e esquerda), a redor de, que conseguimos ao escrevermos, automaticamente após a aprendizagem, saber adequadamente como devem ser colocadas as letras no papel.

Se o esquema corporal for mal definido, poderá apresentar-se sobre os planos da: percepção (deficiência da estruturação espaço-temporal), da motricidade (lentidão, coordenação psicomotora deficiente, atitudes inadequadas) e da relação com o outro (insegurança nas relações com o outro).

Na faixa etária na qual a criança se encontra, a criatividade e a vontade de desenvolver atividades ainda se encontram floradas. Desta forma, a coordenação motora fina precisa ser estimulada para que as atividades que envolvam utilização de movimentos finos sejam realizadas da forma mais correta possível.

A motricidade fina é uma das competências fundamentais a ser desenvolvida nas crianças, pois possibilita-lhe ter resultados gratificantes a vários níveis, desde a expressão plástica ao manuseamento de materiais mais sofisticados.

É importante dar às crianças o máximo de experiências gráficas para que as possam explorar de forma livre e simultaneamente, permitir-lhes a exploração ao máximo os diferentes materiais, para que de forma autónoma e criativa, possam sentir-se capazes de irem ultrapassando barreiras e, aperfeiçoando as suas performances.

O desenvolvimento desta competência permite obter resultados a todas as áreas curriculares, pois conseguirá construir um caminho gratificante ao nível da escrita e também da Matemática.

Conclusões do estudo

A aquisição de habilidades básicas, apesar de sua diversidade, resultante de fatores culturais, apresenta uma sequência de desenvolvimento relativamente previsível no que diz respeito a o quê, quanto e quando é possível adquirir; entretanto existem situações em que a variabilidade ultrapassa os limites de um desenvolvimento dito normal ou esperado, adquirindo características de desvio.

Estudos que relacionam desenvolvimento motor e rendimento escolar demonstram características de desvio no desenvolvimento motor e uma forte significância estatística na correlação aprendizagem cognitiva *versus* realização motora (Fonseca et al., 1994; Silva et al., 2006; Poeta; Neto, 2007).

Desta forma, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem requer alguns pré-requisitos desenvolvidos na infância, cada um em seu

tempo. Para que a aprendizagem seja eficaz é necessário que a criança desenvolva assim estes pré-requisitos que lhe são naturais, como a coordenação motora global, a coordenação motora fina, a lateralidade, a orientação espacial. São perceções que a criança apreende antes do período escolar. Assim, a criança que não apresentar estes pré-requisitos terá dificuldades na sua aprendizagem.

A coordenação motora fina refere-se tal como dito anteriormente à destreza da pessoa em realizar movimentos precisos e suaves, com as mãos e os dedos. Envolve o controlo dos músculos pequenos para exercícios finos como a picotagem, recorte, etc. É responsável pela coordenação motora na escrita (Ajuriaguerra, 1985).

O objetivo deste estudo de caso foi, assim, ao longo do estágio, determinar o progresso do aluno com as estratégias implementadas no mesmo. Não é, de forma alguma, uma forma de julgar o aluno, mas um meio para observar o seu progresso, assegurando, continuamente, os pontos fortes e fracos do aluno, para guiá-lo e atender às suas necessidades, proporcionando-lhe, dessa maneira, uma assistência sistemática e duradoura para que este possa evoluir ao nível da motricidade, área tão pouco desenvolvida no mesmo embora bastante importante.

Desta forma, embora não discorde da importância da motricidade fina para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, neste estudo de caso esta não se confirma importante para o aluno uma vez que o mesmo apresenta um bom desenvolvimento ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita.

Fazendo uma comparação dos trabalhos do aluno este não apresentou melhorias ao nível do recorte nem da pintura mesmo com os esforços por parte das estagiárias e da professora para que o aluno

apresentasse melhorias. Uma vez que o aluno acabava as fichas primeiro que os restantes colegas era solicitado a este que pintasse ou desenhasse nas fichas mas este não sentia nenhum entusiasmo na realização destas atividades.

Muitas vezes, ajudava o aluno a segurar na tesoura ou no lápis, mas a sua falta de coordenação era tanta que este acabava por perder o interesse total no que estava a fazer sentindo-se, por vezes, frustrado por ver que outros conseguiam e ele não. Importa salientar, no entanto, que o aluno era empenhado.

No entanto, o que lhe concedia motivação eram as áreas curriculares disciplinares, nomeadamente a Língua Portuguesa, pois acabava as fichas primeiro que os colegas podendo, por vezes, ir ler histórias para os colegas ou para si. Sentir-se útil e importante era o que o tornava feliz.

De acordo com os dados obtidos através dos instrumentos realizados para o estudo em causa e fazendo um cruzamento dos dados obtidos, nomeadamente, através da observação e de conversas informais com a professora cooperante, infirmo deste modo que, embora o aluno apresente dificuldades notórias ao nível da motricidade fina esta dificuldade não acarreta qualquer efeito negativo ao nível das suas aprendizagens cognitivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso percorrido ao longo do curso de Mestrado permitiu-me (re) construir significados sobre perspetivas de ensino e formas de ensinar que influenciaram e certamente vão influenciar a minha prática. Com o estágio adquiri novas formas de estar, ser e fazer. As experiências de estágio proporcionaram-me perceber as semelhanças e diferenças entre os dois níveis de ensino, a Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A um ritmo diário, existiram aprendizagens significativas que, espontaneamente, ocorreram de situações e problemas que exigiam respostas imediatas. A autenticidade que caracteriza as crianças torna, muitas vezes, as suas interações imprevisíveis, o que faz emergir, no adulto que lhe é responsável, aptidões para que possa dar resposta a solicitações inesperadas.

Refletindo acerca da intervenção pedagógica esta baseou-se, primordialmente, em abordagens sócio construtivistas e relacionais, sendo que existiu uma atuação assente no princípio de que a criança deve desenvolver-se social, emocional, física e cognitivamente através da participação ativa e efetiva na sua própria aprendizagem.

As planificações que realizámos para as sessões, exigiram a mobilização de conhecimentos teóricos para a prática, tendo sempre em atenção o grupo/turma em causa. Considero que no futuro profissional estes conhecimentos me possam servir de base para a minha prática educativa. De facto, no início, a realização da planificação, constituiu-se um desafio constante e um obstáculo a contornar.

A prática pedagógica, quer em contexto pré-escolar, quer em 1.º CEB, contribuiu para a minha formação pessoal, académica, científica e pedagógica, pois permitiu-me observar, experimentar e acima de tudo refletir.

O grupo/turma de crianças onde estagiei eram crianças interessadas em aprender o que se tornou a minha motivação maior. As professoras cooperantes foram incansáveis, deram-me uma ajuda preciosa para a concretização da prática profissional, deixando-me sempre à vontade com o grupo. Estas cooperaram essencialmente para ter uma ideia do que será a minha prática futura.

Ao longo da prática, com as sugestões da educadora/professora cooperante, tive a oportunidade de refletir sobre a mesma, e que me permitiu aperfeiçoar e desenvolver experiências de aprendizagem ricas e diversificadas. Com estas (educadora e professora cooperante) aprendi ainda que ser educador/professor é ter presente que a criança é uma agente ativo, e que a nossa prática deve ser centrada nos interesses e necessidades das crianças, bem como nas suas conceções, permitindo-lhes a descoberta, manipulação e exploração. Deste modo, estamos a permitir que as crianças desenvolvam competências, que as tornem cidadãos ativos e responsáveis.

No decorrer das práticas pedagógicas tentei adotar uma atitude investigativa e reflexiva das práticas desenvolvidas, valorizando a investigação, a partilha de saberes e experiências, com as cooperantes e colegas de estágio.

As experiências-chave que desenvolvi contemplam uma panóplia de experiências educativas sustentadas numa revisão bibliográfica. Permitiu-me aprofundar conhecimentos de intervenção no Pré-escolar e no 1.º CEB, bem como refletir sobre aspetos da articulação curricular entre os dois níveis de ensino.

A possibilidade de fazer este ciclo de estudos, ou seja, o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permite ter uma maior perceção do quão importante é esta

articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB, pois permite que se conheçam as realidades vividas nos dois contextos.

Um profissional em busca de respostas e com capacidade crítica é aquele que investiga, pela via reflexiva, não só a sua esfera educativa, mas todo um contexto social, do qual são parte integrante os principais intervenientes da sua intervenção - as crianças.

Parti para as práticas educativas com um conhecimento acerca do desenvolvimento de competências das crianças muito limitado. Porém, para planear é necessário, numa primeira instância, conhecer a realidade educativa. O que implica olhar para a individualidade da criança e seu contexto social, numa atitude, permanentemente, reflexiva, de forma a criar qualidade, em termos de intervenção educativa.

É de destacar, o espírito de abertura e a cooperação das instituições onde estagiei no que concerne à partilha e à troca de saberes úteis e de experiências enriquecedoras entre os docentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alveirinho, D; Tomás, H & Cardoso, L. (2002). *Que educação em ciências queremos para os nossos educadores?* Educare-Educere.
- Andrés, M. (1997). A avaliação educativa. *Enciclopédia Geral da Educação*, vol. 3, pp. 533 – 584.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Antolí, B. & Munõz, I. (1997). A profissão e ação docentes/ A formação de professores. *Enciclopédia Geral da Educação*, vol. 1, pp. 31-92.
- Arends, I. (2000). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbosa, M. & Horn, M. (2001) *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: Craidy, C. *Educação infantil: pra que te quero?*. Porto Alegre: Artmed.
- Batista, M. & Afonso, M. (2004). A aquisição de conhecimentos científicos e capacidades investigativas: Uma experiência pedagógica no pré-escolar. *Revista de Educação*, XII, 25-39.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo Práticas de Articulação Curricular*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

Brito, P. (1999). *“A Problemática da Adoção dos Manuais Escolares, Critérios e Reflexões”*. In: Castro, R. et al. *Manuais Escolares, estatuto, funções e História - Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: I.E.P. Universidade do Minho.

Cagliari, L. (1982). *Alfabetização e Linguística*. 10.^a Edição. São Paulo: Scipione.

Carvalho, A. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cavaliere, A. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Revista Educação e Sociedade*. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EB1 e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ferreira, M., & Carmo, H. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Frago, A. (1995). Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 0.

- Freire, P. (1998). *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 21.ª Edição. São Paulo: Cortez.
- Gaspar, M. (1990). *Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar. Estudo das escolhas dos educadores. Dissertação de Mestrado*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Glauert, E. (2005). *A ciência na educação de infância*. In: Siraj-Blatchford, I. *Manual de desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. 1ª Edição, pp. 71-87. Lisboa: Texto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M.; Bannet, B. & Weikart, D. P. (1990). *A Criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laranjeiro, M. (2011). *Educação Pré-Escolar e Primeiro Ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico: que relações pedagógicas e vínculos didáticos?* Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lefèvre, L. (1978). *O Professor, Observador e Ator*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lurçat, L. (1976). *Uma escola pré-primária*. Lisboa: Livros Horizonte.

Magalhães, J. (2006). “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal”. In: *SÍSIFO/Revista de Ciências da Educação*.

Marchão, A. (2002). Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo). *Revista Aprender* nº 26, setembro de 2002. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marques, Juracy C. (1979). *Compreensão do comportamento: ensaio de psicologia do desenvolvimento e de suas pautas para o ensino*. Porto Alegre: Globo.

Martins, I. [et al] (2009). *Educação Pré-Escolar: Brochura “Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6”*. 1ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Nabuco, E. (1992). *Transição do pré-escolar para o ensino básico*. In: *Inovação*, nº1, Vol.5. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neto, F. [et al] (2010). Análise da consistência interna dos testes de motricidade fina da EDM - Escala de Desenvolvimento Motor. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 21, n. 2, p. 191-197.
- Niza, S. (1996). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa
- Niza, S. (1998). *O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna*. In: Formosinho, J. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-formosinho, J. [et al] (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Pacheco, B. (1995). *Formação de Professores: Teoria e Praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.

Paquay, L. e Wagner, Marie-Cécile.(2001). *Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na vídeoformação*. In: Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., e Charlier, E. *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Parente, M. (2004). *Práticas Alternativas na Pedagogia da Infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora

Ribeiro, C. (1998). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, M. & Vieira, R. (2009). *Trabalho experimental de ciências em contexto de jardim de infância – desenvolvimento de um Programa de Formação*.

Santos, M. C. & Oliveira M. T. (2001). *Ensino das ciências e formação de professores: a realização de trabalho experimental de investigação*. In: Gomes, C. & Cunha, J. Santos, M. C. *Trabalho experimental no ensino das ciências*. 1ª Edição. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Serra, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma aposta da auto – regulação*. 1ª Edição, Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sousa, M. (2008). *Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância*. Cadernos de Educação de Infância. agosto 2008, vol.84, p. 18-21.
- Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2002). Continuidade Educativa nas 1ª etapas da Educação Básica (Educação de Infância e 1ºCiclo). In: *Aprender, Revista da ESE de Portalegre*. Nº26, setembro, pp.4-8.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, A. (1998). *Didática da Educação Infantil*. Coleção Horizontes da Didática.

Referências eletrónicas

- <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/a-importancia-da-psicomotricidade-na-educacao/>;

- <http://educamais.com/o-que-e-motricidade-fina/>;
- <http://www.abpp.com.br/artigos/50.htm>.

Legislação consultada

- Despacho Normativo n.º 50/2005.
- Circular n.º. 14/97 Do Departamento de Educação Básica.
- Decreto-Lei n.º 369/90, de 26 de novembro.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). *Lei n.º 46/86*.
Publicada em Diário da República a 14 de outubro de 1986.
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. *Lei n.º 5/97*. Publicada em
Diário da República a 10 de fevereiro de 1997.
- Decreto-Lei 6/2001.
- Despacho Normativo 1/2005, 6-d

ANEXOS

Anexo 1. Registo de avaliação do aluno no 1º período

ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	
PORTUGUÊS MB	Esforça-se por escutar mas sem sucesso, no entanto compreende e retém com muita facilidade o essencial do discurso Lê com autonomia, já com alguma expressividade, demonstrando muita capacidade de análise e síntese. Produz discursos com vocabulário e estruturas gramaticais adequados, nem sempre respeitando as regras da interação oral. Escreve palavras e frases simples com facilidade, por vezes sem correção ortográfica. É autónomo (realiza as tarefas sem apoio) mas com uma apresentação incorreta: suja e garatuja os trabalhos. Tem muita dificuldade na grafia. Não consegue cumprir as regras.
MATEMÁTICA MB	Exprime-se com correção e clareza, usando termos matemáticos, argumentando e fundamentando com facilidade Adquire, compreende e aplica com facilidade os conceitos matemáticos aprendidos, resolve problemas recorrendo a diferentes estratégias. É autónomo (realiza as tarefas sem apoio). Participa individualmente ou em grupo nas atividades da aula e extra-aula mas sem ordem. Intervém frequentemente, com espontaneidade ou por solicitação, com correção mas a maior parte das vezes inoportunamente. Revela muito empenho e interesse.
ESTUDO DO MEIO MB	Compreende e adquire com muita facilidade conhecimento de si próprio e do meio que o rodeia. Aplica e relaciona conhecimentos com muita facilidade Revela muito interesse pela pesquisa. Realiza experiências com autonomia e faz sugestões. Participa individualmente ou em grupo nas atividades da aula e extra-aula mas tem muita dificuldade em respeitar regras.
EXPRESSÕES	Expressão Plástica I Não domina técnicas simples de desenho, pintura, recorte, colagem e dobragem. Não sabe utilizar, com rigor, materiais e técnicas variadas. Completa todos os trabalhos solicitados sem cuidado e pouco limpos, por vezes imperceptíveis. Revela pouca capacidade expressiva.
	Expressão Musical S Compreende com facilidade gestos, sons e ritmos mas tem dificuldade em produzi-los e representá-los. Entoa canções e reproduz lengalengas e rimas com facilidade. Nem sempre cumpre as regras.
	Expressão Dramática B Produz/improvisa personagens e dramatiza situações com facilidade. Participa com muita facilidade em jogos de comunicação verbal e não verbal, revelando alguma expressividade. Nem sempre cumpre as regras.
EXPRESSÃO FÍSICO-MOTORA MB	Realiza ações motoras básicas com muita facilidade. Coopera com os companheiros, compreendendo as regras estabelecidas mas nem sempre as cumprindo.

Anexo 2. Exemplo de um desenho livre realizado pelo aluno

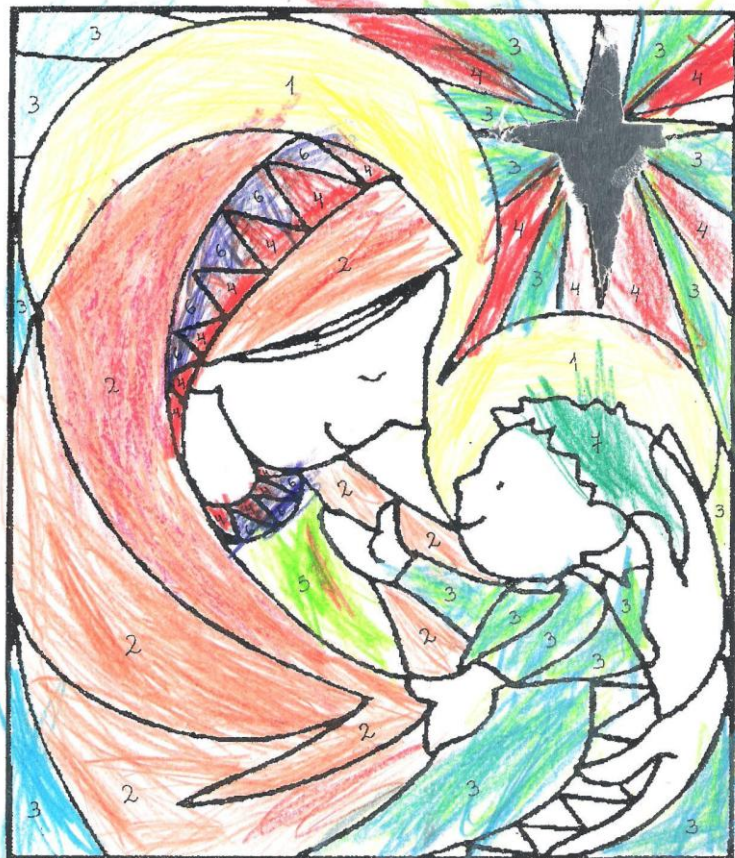


Anexo 3. Exemplo da pintura do aluno

FICHAS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA – 1º PERÍODO

Nome: _____ Data: 5 / 12 / 2012

VITRAL DE NATAL



Pinta o vitral de acordo com o código:

1. Amarelo	2. Cor-de-rosa	3. Azul claro
4. Cor-de-laranja	5. Verde claro	6. Azul escuro

Professora	Encarregado de Educação

Anexo 4. Exemplo de uma ficha de Língua Portuguesa

Escrever as palavras com certa facilidade, mas deve praticar a escrita para melhorar a grafia.

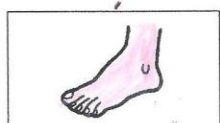
Nome:

Data

Tomei conhecimento

22/10/2012

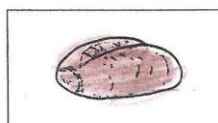
Exercício ortográfico



pé



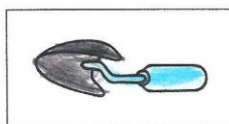
carro



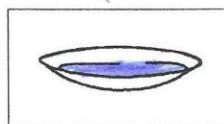
pão



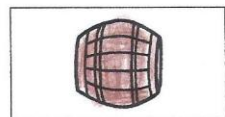
pau



pá



sopa



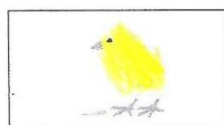
pipa



suco



abraço



pipa



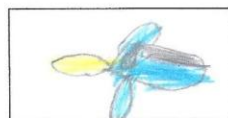
varrer



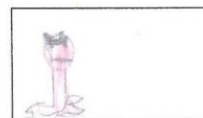
rosto



flor



flor



rosto

* Deve copiar e ler as palavras no caderno.

APÊNDICES

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apêndice 1. Jogos de mesa



Apêndice 2. Jogos de mesa



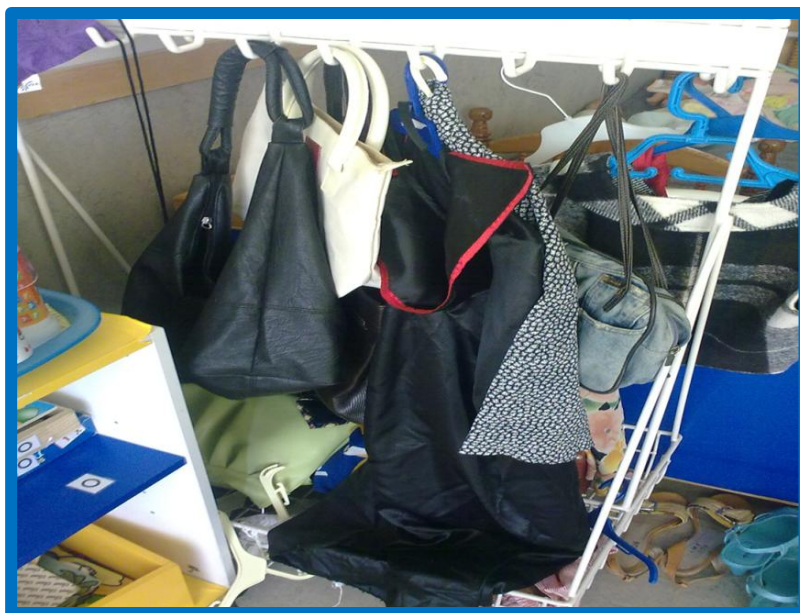
Apêndice 3. Casa das bonecas



Apêndice 4. Casa das bonecas



Apêndice 5. Cantinho do “faz-de-conta”



Apêndice 6. Visita ao “Hospital do ursinho”



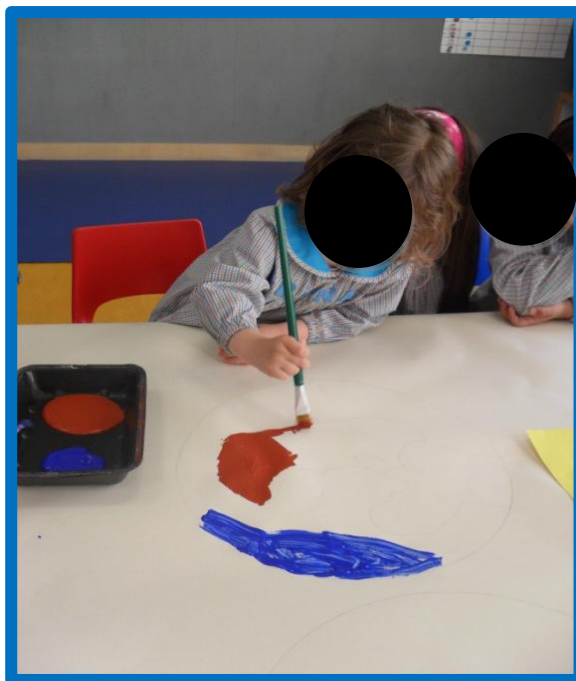
Apêndice 7. Visualização de um filme



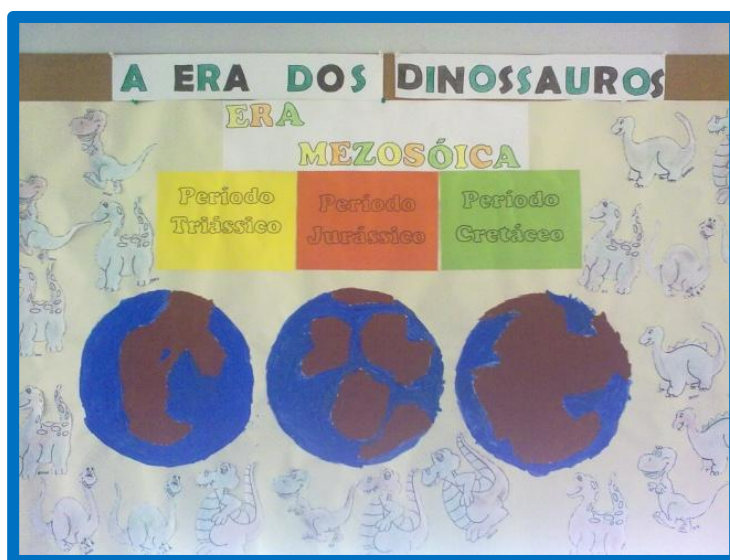
Apêndice 8. Picotagem da imagem de um dinossauro



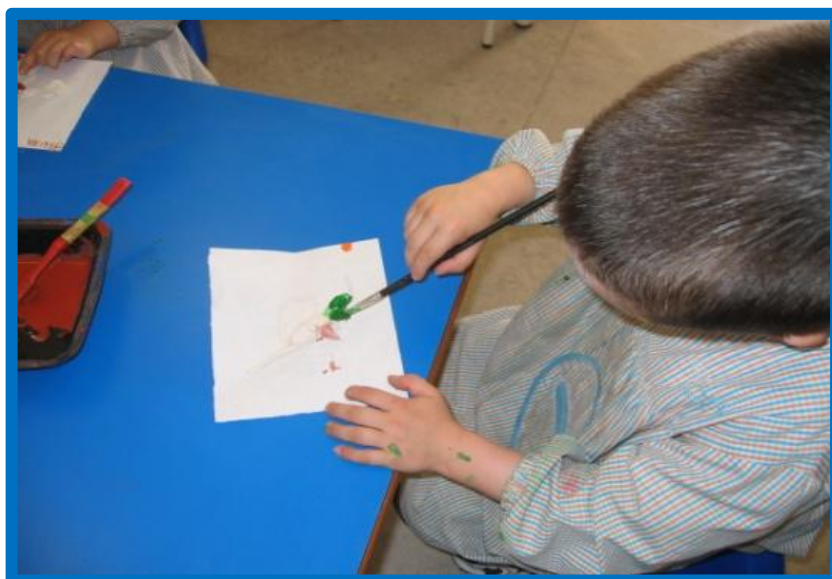
Apêndice 9. Pintura do cartaz “A Era dos Dinossauros”



Apêndice 10. Cartaz “A Era dos Dinossauros”



Apêndice 11. Pintura do dinossauro



Apêndice 12. Dinossauro feito em pasta de modelar



Apêndice 13. Construção do dinossauro



Apêndice 14. Colocação das bolas de crepe no dinossauro



Apêndice 15. Máscaras



Apêndice 16. Material para as máscaras



Apêndice 17. Pintura livre



Apêndice 18. Brincadeira com farinha



SEMANA DAS “EXPERIÊNCIAS”

Apêndice 19. Experiência “Dissolve ou não?”



Apêndice 20. Experiência “Afunda ou não?”



Apêndice 21. Desenho da experiência “Dissolve ou não?”



Apêndice 22. Experiência do “Vulcão”



Apêndice 23. Pintura do “Vulcão”



Apêndice 24. “Vulcão” em erupção



Apêndice 25. Experiência dos ímanes



Apêndice 26. Experiência “A água que separa as cores”



Apêndice 27. Estendal da experiência “A água que separa as cores”



Apêndice 28. Experiência das sombras



SEMANA DA MATEMÁTICA

Apêndice 29. Desenho da história “Mais uma ovelha?”



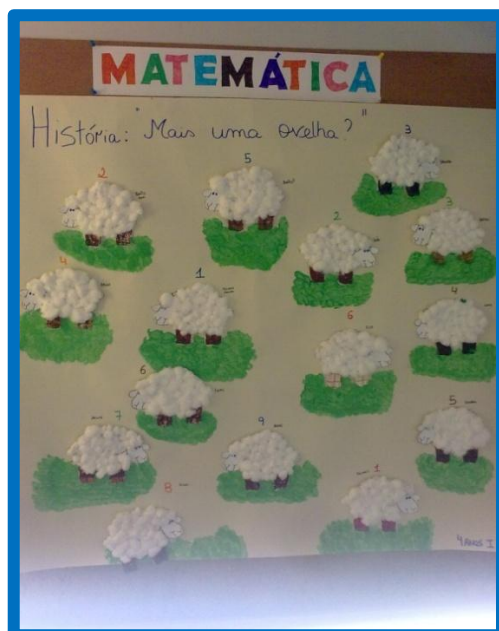
Apêndice 30. Pintura da ovelha



Apêndice 31. Colocação do algodão na ovelha



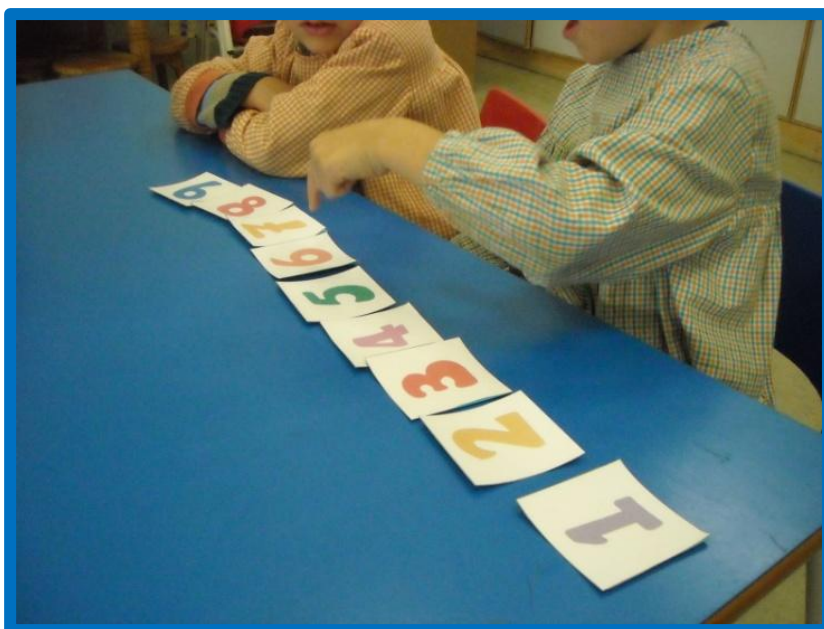
Apêndice 32. Cartaz da história “Mais uma ovelha?”



Apêndice 33. Jogo da memória



Apêndice 34. Ordenação dos números (ordem crescente)



Apêndice 35. Moldura de 10



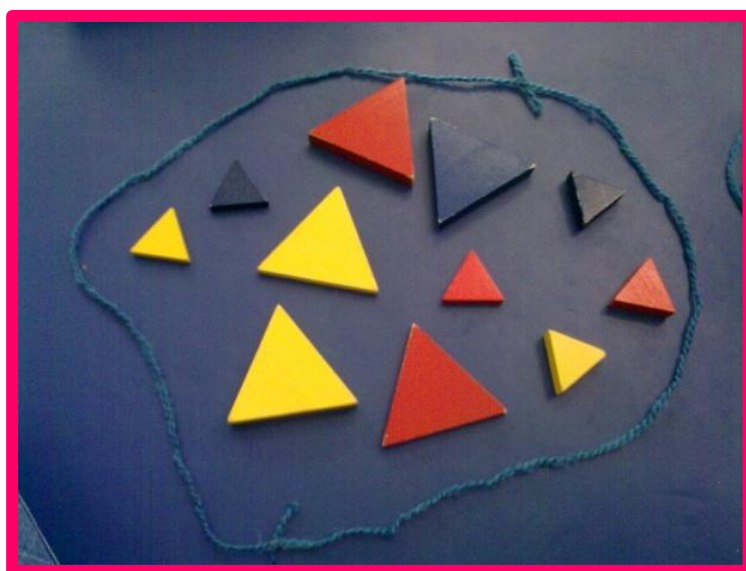
Apêndice 36. Ficha da moldura de 10



Apêndice 37. Jogo de correspondência



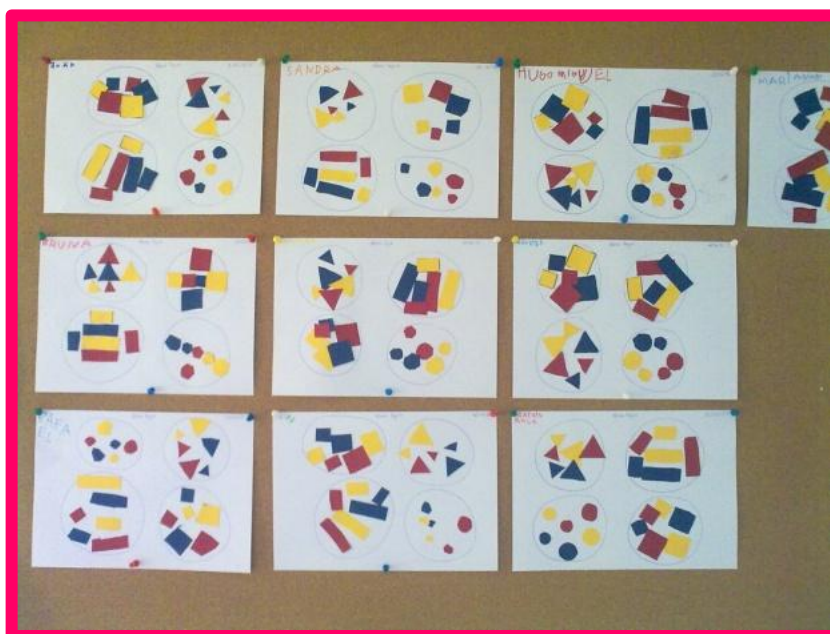
Apêndice 38. Formar conjuntos com os blocos lógicos



Apêndice 39. Ficha dos padrões

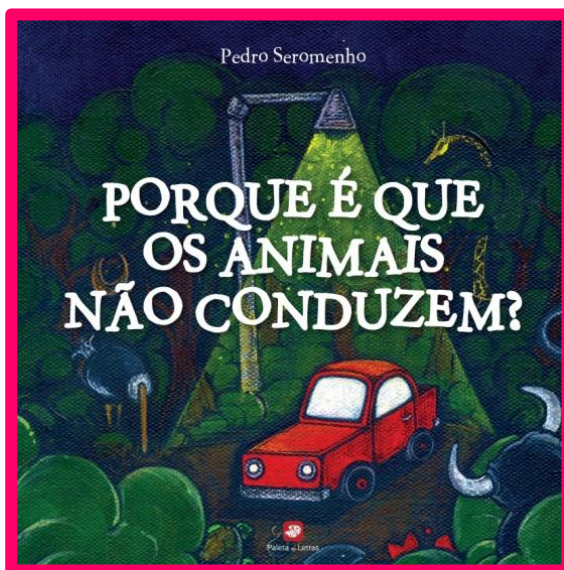


Apêndice 40. Avaliação da atividade “Formar conjuntos com os blocos lógicos”



SEMANA DA SEGURANÇA

Apêndice 41. Livro “Porque é que os animais não conduzem?”



Apêndice 42. Desenho da história “Porque é que os animais não conduzem?”



Apêndice 43. Técnica de pintura



Apêndice 44. Pintura de sinais de trânsito



Apêndice 45. Cartaz da história “Porque é que os animais não conduzem?”

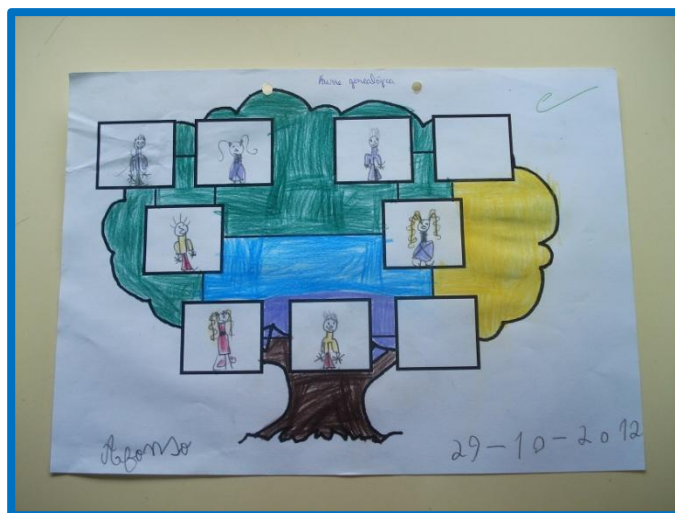


Apêndice 46. Visualização de um fato



1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Apêndice 47. Árvore genealógica



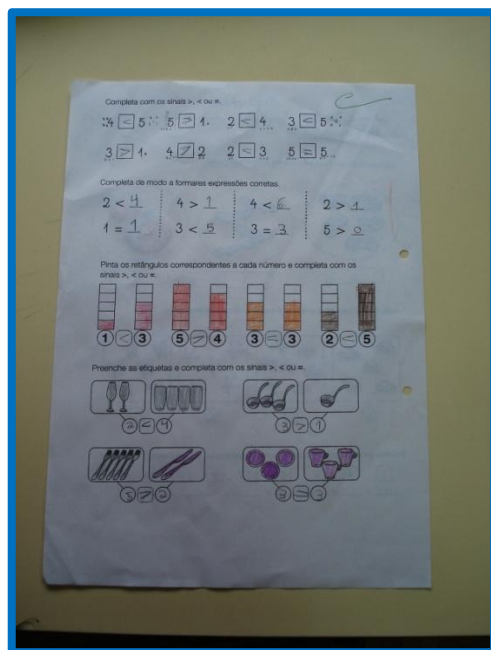
Apêndice 48. Caso de leitura



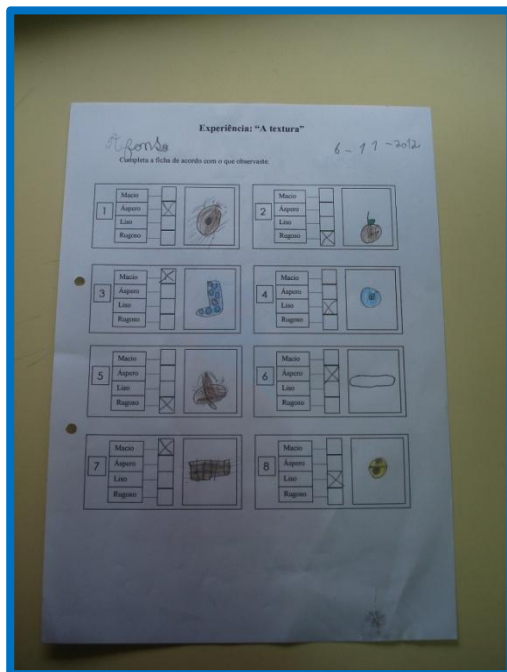
Apêndice 49. Exemplo de uma ficha de Língua Portuguesa



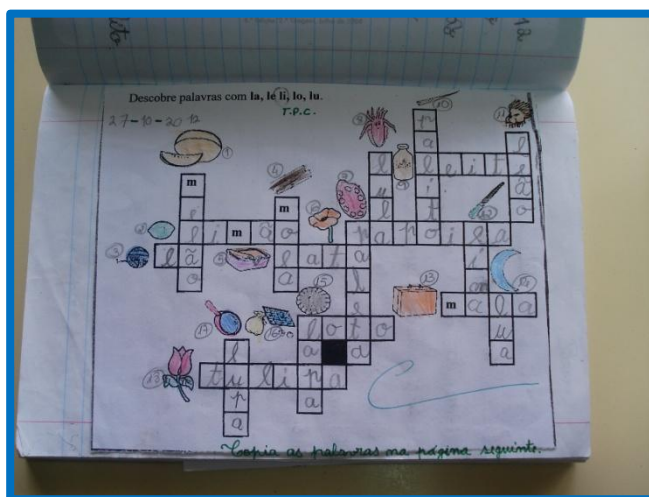
Apêndice 50. Exemplo de uma ficha de Matemática



Apêndice 51. Exemplo de uma ficha de Estudo do Meio



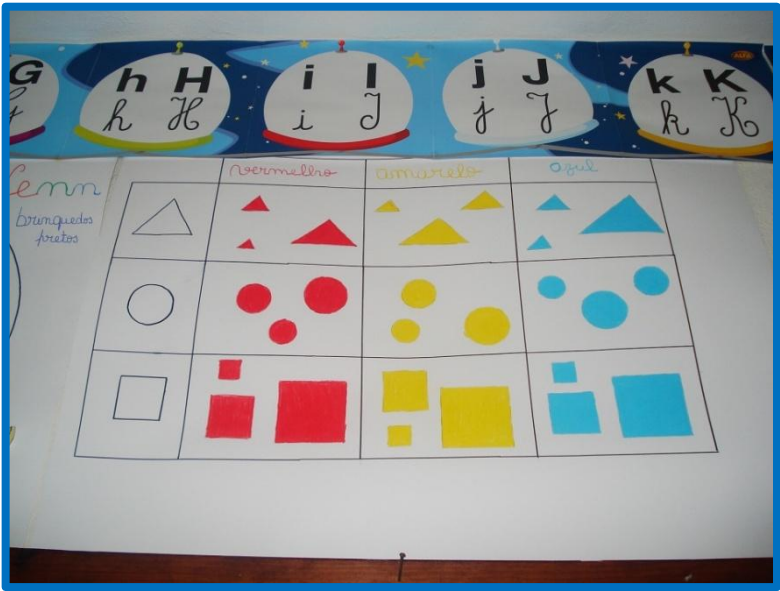
Apêndice 52. Exemplo de um exercício para trabalho de casa



Apêndice 53. Diagrama de Venn



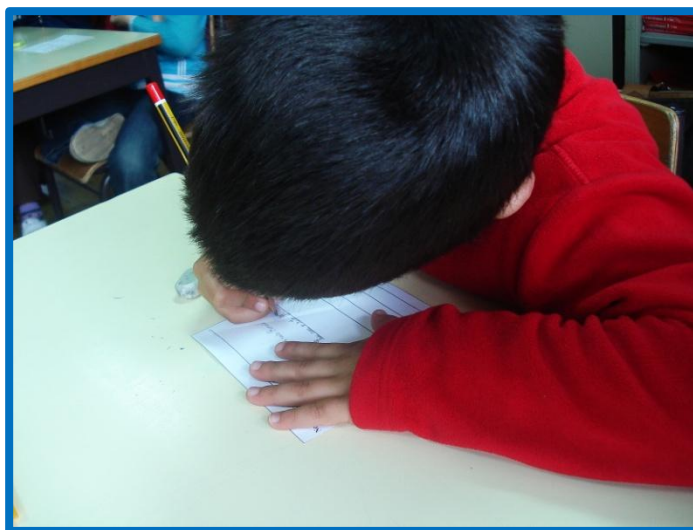
Apêndice 54. Diagrama de Carroll



Apêndice 55. Cartolina da “Dona Adição e Dona Subtração”



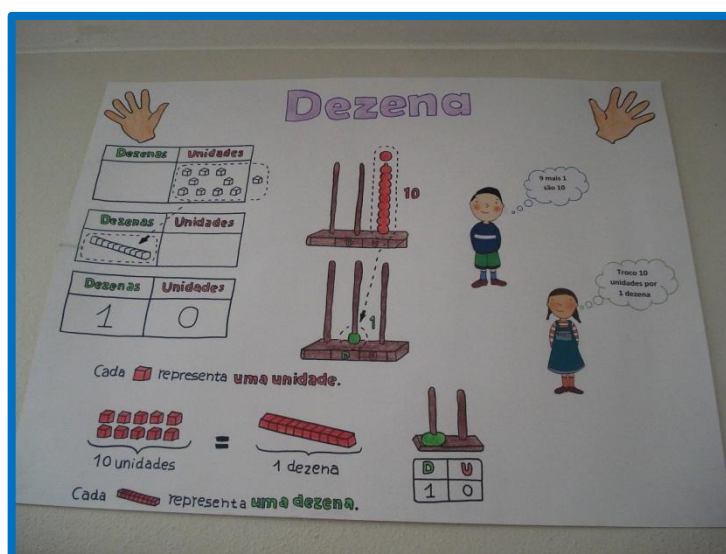
Apêndice 56. Aluno a realizar de uma ficha



Apêndice 57. Treino do grafema no quadro



Apêndice 58. Cartolina sobre o tema “A noção de dezena”



Apêndice 59. Atividade sobre o tema “O meu corpo”

