



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

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

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

Por Rita Sofia Silva Moreira

Sob orientação da Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro e do Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Porto

Março de 2014

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo demonstrar todo o percurso desenvolvido ao longo do estágio em contexto de pré-escolar, numa instituição privada de segurança social, assim como em contexto de 1º ciclo do ensino básico, numa instituição pública.

Através da observação, reflexão e investigação desenvolvemos competências como profissionais e planeamos as nossas intervenções tendo em conta as características do grupo, os espaços, os materiais e os seus interesses, de forma a promover novas competências em cada criança/aluno, como ser individualizado.

A Pedagogia do Nós, abarcando a pedagogia participativa, a metodologia High/Scope, a metodologia do trabalho de projeto e os trabalhos de grupo, traduz as experiências vividas e promovidas nas duas valências de estágio.

Houve preocupação em adotar uma postura de professor investigador, que se procurou, igualmente, transpor para o presente relatório. Tornar a criança/aluno autónomo foi o caminho seguido, conduzindo a prática pedagógica.

Este estudo é de natureza qualitativa, pois a estagiária teve uma participação ativa e recolheu dados através da observação, assim como de natureza exploratória, pois houve como objetivo desmistificar e construir relações melhores.

Palavras-chave: Educação; Educação Pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico; Pedagogia do Nós; autonomia; investigação; reflexão; metodologia de projeto/trabalhos de grupo

ABSTRACT

The following report demonstrates the entire course developed along the internship in the context of Pre-school, in a private institution of social security, as well as in the context of Primary School, in a public institution.

Through observation, reflection and investigation we developed professional skills and planned our interventions taking into account the different characteristics of the group, the spaces, the materials and their interests, in a way of being unique, therefore promoting new skills into each and every child/student.

The “Pedagogia do Nós” embraces the participatory pedagogy, the high/Scope methodology, the project assignment methodology and the group projects translate the experiences lived and promoted in the two stages of the internship.

The personal development, based in the posture of Professor Investigator was prompt into the present report. By leading the pedagogical practice we chose to make a self-governing Child/Student. This study it's of a qualitative nature, on this account the intern had an active participation and collected data through observation, as well as exploratory nature, because the objective was to disclose and build better relations.

Key-Words:

Education; Pre-School Education and Primary School; “Pedagogia do Nós”; Self-governing; Investigation; Reflection; Project assignment methodology and the group projects

AGRADECIMENTOS

A vida é repleta de sonhos. É repleta de pessoas que iluminam os nossos dias e nos fazem acreditar que todos os dias valem a pena.

Prestes a concretizar um sonho, é com orgulho e carinho, que quero agradecer:

Aos meus pais, por todos as palavras de carinho e força, por nunca me deixarem desistir, por vivenciarem todos os momentos comigo e, sobretudo, por tornarem este sonho possível

Ao meu namorado, por todo o apoio prestado, por todo o amor transmitido, por toda a paciência durante este percurso;

À Filipa, por ser minha companheira de curso, companheira de estágios, pela partilha de todos os momentos, por ser uma grande amiga, a minha “siamesa”;

Ao meu primo Guilherme, ao meu afilhado Rodrigo, à minha afilhada Beatriz, à minha prima Inês, por serem os príncipes e princesas que iluminam os meus dias;

À minha família (à minha bisavó, à Mima, aos avós maternos e paternos, aos tios - Rosário e Rogério, à Bela e à D. Paula), por toda a disponibilidade e caminharem sempre comigo, confortando-me com as suas palavras

Aos Amigos de Sempre, à Nilsa, à Juliana, ao Diogo, por toda a amizade demonstrada e pela certeza da minha presença mesmo nos momentos de ausência;

Aos supervisores da ESEPF, Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro e ao Doutor João Carlos Gouveia de Faria Lopes, por toda a disponibilidade e orientação, assim como toda a partilha de conhecimentos;

À “sala azul” e ao 3º ano, por tudo o que me ensinaram, por toda a colaboração, por todo o carinho e amizade;

À educadora Juliana Ferreira e ao professor Paulo Martins, por todas as oportunidades de aprendizagem que nos concederam e toda a amizade partilhada.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	16
I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	17
1.1. Perspetivas Educacionais – Pedagogias e Modelos	17
1.2. Promoção da Autonomia pela Pedagogia do Nós.....	22
1.3. Postura e Intencionalidade do Educador	26
II - METODOLOGIA	28
2.1. Paradigmas da Investigação.....	28
2.2. Na ótica do Professor-Investigador.....	30
III – INTERVENÇÃO	32
3.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar.....	32
3.2. Caracterização do Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.....	34
3.3. Intervenção no contexto de Pré-Escolar e 1ºCEB	36
3.3.1 Observar	37
3.3.2 Planear/Planificar.....	40
3.3.3 Agir/Intervir.....	43
3.3.4 Avaliação	53
Considerações Finais	58
Bibliografia	63

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Pesquisas realizadas pelas crianças

Anexo 2 – Reflexão: trabalhos de grupo

Anexo 3 – Instrumentos de avaliação

Anexo 4 – Áreas da sala de pré-escolar

Anexo 5 - Gráfico: taxa de natalidade no concelho da Trofa

Anexo 6 – Gráfico: taxa de envelhecimento no concelho da Trofa

Anexo 7 – Gráfico: taxa de mortalidade no concelho da Trofa

Anexo 8 – Gráfico: taxa de alunos matriculados no 1º CEB, no concelho da Trofa

Anexo 9 – Reflexão: início do trabalho de projeto em pré-escolar

Anexo 10 – Reflexão semanal: 25 a 27 de outubro de 2013

Anexo 11 – Disposição da sala

Anexo 12 – Reflexão semanal: 22 a 26 de abril de 2013

Anexo 13 – Regras de sala criadas com o grupo

Anexo 14 – Planificação semanal (pré-escolar)

Anexo 15 – Planificação realizada com o grupo de pré-escolar, exposta na sala

Anexo 16 – Construção de gráficos para auscultar a opinião da maioria, em pré-escolar

Anexo 17 – Construção da teia do projeto

Anexo 18 – Reflexão semanal: 22 a 26 de abril de 2013

Anexo 19 – Reflexão semanal: 25 a 27 de novembro de 2013

Anexo 20 – Registo de observação

Anexo 21 – Planificação semanal construída com o grupo de crianças de pré-escolar

Anexo 22 – Pesquisa realizada e afixada pelo autor da pesquisa

Anexo 23 – Hora do conto: dia da mãe

Anexo 24 – Hora do conto: “os piratas também pedem por favor”

Anexo 25 – Construção do foguetão da sala azul, na nova área

Anexo 26 – Estagiárias astronautas

Anexo 27 – Apresentação dos astronautas

Anexo 28 – Festa da primavera: modelagem de balões, pinturas faciais e plantação de sementes

Anexo 29 – Sistema solar construído pelo grupo, exposto no teto da sala

Anexo 30 – Divulgação do trabalho de projeto

Anexo 31 – Teatro protagonizado pelas estagiárias (com participação das crianças): “Tartarugas em perigo”

Anexo 32 – Dia do pai: Gincana com os pais e filhos

Anexo 33 – Dia da Mãe: Caminhada dos abraços

Anexo 34 – Comemoração dos 25 anos da Mundos de Vida

Anexo 35 – Reflexão nº2

Anexo 36 – “Caderneta de prémios”

Anexo 37 – Planificação de matemática: 28/10/2013

Anexo 38 – Planificação de português: 29/10/2013

Anexo 39 – Calendário (registo do dia, mês do ano e estado de tempo)

Anexo 40 – Calendário do estado de tempo (individual)

Anexo 41 – Pesquisas realizadas pelos alunos (1º ciclo)

Anexo 42 – Atividade: Pinheiro das tabuadas

Anexo 43 – Atividades lúdicas (1º ciclo)

Anexo 44 – Planificação de português e matemática: 26/11/2013

Anexo 45 – Reflexão nº3

Anexo 46 – Diploma: “Melhor banda desenhada”

Anexo 47 – Planificação de 10/12/2013: “Jogo de estafetas”

Anexo 48 – Planificação de 11/11/2013: “Corrida de inspetores”

Anexo 49 – Planificação nº4

Anexo 50 – Interdisciplinaridade

Anexo 51 – Reflexão: áreas de conteúdo

Anexo 52 – Instrumentos de observação e avaliação

Anexo 53 - Autoavaliação

INTRODUÇÃO

O presente relatório, realizado no âmbito da unidade curricular “Estágio I em Educação Pré-Escolar” e “Estágio II em 1º Ciclo do Ensino Básico”, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, tem como objetivo demonstrar experiências e práticas vividas durante o estágio na valência de Pré-Escolar e 1º ciclo do ensino básico. O processo foi desenvolvido com as crianças na instituição e na comunidade, colocando ênfase nos processos de observação, planificação e avaliação das atividades propostas às crianças, sendo um elemento fundamental e indispensável para a formação profissional, pois permite-nos analisar e refletir sobre as práticas desenvolvidas.

O contexto educativo onde ocorreu o estágio em pré-escolar foi o de uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), situada na freguesia de Lousado, numa sala mista, estágio supervisionado pela Doutora Ana Cristina Dias Pinheiro e orientado pela Educadora cooperante Juliana Ferreira e Auxiliar Paula Ribeiro. O estágio ocorreu no período de treze de fevereiro a seis de junho de 2013.

No 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o estágio decorreu numa instituição pública situada na freguesia de Cedões, numa sala de 3º ano, orientado pelo professor cooperante Paulo Martins e supervisionado pelo Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes entre 21 de setembro e 8 de janeiro de 2014

Este documento está organizado em três capítulos. O primeiro refere-se ao Enquadramento Teórico, onde serão abordadas perspetivas teóricas sobre o contexto de Educação Pré-Escolar e 1º CEB.

O segundo capítulo, Metodologia de Investigação, retrata o tipo de estudo, os participantes do estudo e os instrumentos utilizados.

O capítulo III – Intervenção - contempla a caracterização das instituições, através da análise do Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Anual de Atividades e o Projeto Curricular de Turma, assim como todas as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Por fim, surgem as Considerações Finais e os Anexos, onde constam os documentos que suportam e autenticam a prática pedagógica.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Perspetivas Educacionais – Pedagogias e Modelos

“Ensinar é esforçar-se para orientar o processo de ensino-aprendizagem.”
(Perrenoud, 1999, p.78 cit. Martins, 2013, p. 17)

Ensinar pressupõe um conjunto diversificado e vasto de vertentes, sendo impossível encontrar um critério uniformizador. Ensinar implica um comportamento de quem ensina capaz de ser apropriado e compreendido por quem ouve, interpretando a informação de forma adequada. (Martins, 2013, p.17)

Ao longo de toda a formação académica, fomos tomando consciência de que o educador/professor deve ser um profissional consciente dos seus ideais e das suas práticas e ter a preocupação de estar em constante formação. Não existindo receitas, tornou-se claro para nós que ensinar é muito mais do que simplesmente o ato de transmitir algo a alguém (Vilas Boas, 2006 cit. Martins, 2013, p.18).

No início dos estágios, passamos por diferentes fases, como a análise dos documentos das instituições, observação das práticas dos educadores e professores, rotinas inculcidas, entre muitos outros aspetos. Assim como existiu necessidade de uma reflexão sobre como seriam as nossas posturas, ou seja, as metodologias ou modelos curriculares que mais se adequariam ao nosso olhar sobre a educação. Refletimos ainda sobre pedagogias e os seus teóricos, para que a ação fosse eficaz no desenvolvimento das crianças. Entre outras, debruçamo-nos sobre 3 pedagogias, suas vantagens e limitações, a saber: pedagogia do Eu, do Tu e do Nós (Gouveia, 2007)

Uma ação apoiada na **PEDAGOGIA DO EU** caracteriza-se por duas palavras-chave: inculcar e impor. O que importa neste método é uma boa teoria, pois o saber teórico é mais privilegiado que o saber prático (idem, p.10). Nesta pedagogia, a motivação é extrínseca, ou seja, ocorre de fora para dentro, pois o professor transmite o seu saber teórico, podendo, dessa forma colidir com o saber pouco científico do formando. Consequentemente, a avaliação tenderá a ser de natureza quantitativa, controlando as aquisições dos formandos. (ibidem)

Seguindo os mesmos ideais da Pedagogia Eu, Becker (nd) apresenta a **pedagogia directiva**, em que o aluno é considerado uma tábua rasa, um sujeito sem nenhum tipo de conhecimento. Numa sala de aula onde predomine esta pedagogia, o professor

possui o “monopólio”. “Como é esta aula? O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa.” (Idem, n.d., Pedagogia Directiva e o seu pressuposto Epistemológico, ¶ 1,2)

Com características idênticas às anteriores, há ainda a **Pedagogia Transmissiva**, referida por Oliveira-Formosinho & Gambôa (2007), que aponta o professor como um mero transmissor dos conhecimentos que lhe transmitiram.

“A imagem da criança que aqui está presente é a da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los (...). A imagem do professor é a de um transmissor que utiliza geralmente materiais estruturados para essa transmissão – manuais, fichas, cadernos de exercícios.” (idem, p. 14)

Complementarmente às pedagogias referidas e com elas relacionadas, existem métodos pedagógicos, que fundamentam a ação do educador/professor.

Tendo em conta que as estratégias de aprendizagem terão de ser escolhidas em função do número e características do grupo, dos recursos e dos conteúdos, analisaremos quatro Métodos Pedagógicos: método interrogativo, método expositivo, método afirmativo e método ativo. (Cardoso, 2013, p.161)

Quanto ao **método expositivo**, este “é baseado na exposição oral feita pelo professor, limitando-se a participação dos alunos ao esclarecimento de alguma dúvida ou clarificação de algum conceito que foi referido” (Ibidem). Gouveia afirma que a “participação dos formandos é, contudo, diminuta: limitam-se a receber o que lhes é transmitido de uma forma mais ou menos acabada, o que, normalmente, não permite obter mudanças significativas nas atitudes ou opiniões dos participantes.” (2007, p.26)

Para o professor António Rebelo de Sousa, “um bom professor tem de sempre prender a atenção dos alunos pela maneira como explica e expõe a matéria. O contar uma história que tenha que ver com a aplicação da matéria é sempre um bom exemplo de pedagogia. Caso não o faça, dificilmente captará a atenção dos alunos.” (cit. Cardoso, 2013, p.162).

Para Gouveia (2007), este método não tem só desvantagens. Importa o modo como é utilizado e as circunstâncias em que é utilizado. “Um curso magistral que funciona é aquele que cativa a nossa atenção, que coloca em evidência as consequências das diferentes soluções, que incita a novas experiências ou que permite assimilar informações.” (idem, p.26).

No que concerne ao **método interrogativo**, trata-se de uma abordagem em que o professor fará perguntas, não para dificultar o aluno, mas para ajudá-lo a progredir e adquirir novos conhecimentos. O debate é bastante utilizado neste método; no entanto, o professor deve ter bastante experiência e capacidade de moderação,

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

para evitar situações críticas. Um dos grandes objetivos deste método passa pela fomentação do espírito crítico. (Ibidem)

No debate, “o professor deve ter o cuidado de evitar que as posições assumidas se tornem extremadas e possam passar para o campo do conflito.[...] As perguntas terão de ter uma sequência lógica (percorrendo os capítulos sequencialmente ou aumentando o seu grau de complexidade, por exemplo.)” (Cardoso, 2013, p.164)

De entre outros benefícios deste método, salientam-se a formação mais interessante para todas as pessoas envolvidas, as respostas dos formandos permitirem ao formador saber se compreenderam ou não os conceitos abordados, a relação entre o formador e o formando assente na vontade de expressar e debater ideias (Gouveia,2007, p.34).

No entanto, existem também alguns fatores inibidores de uma participação ativa: a necessidade de controlo; eventuais respostas incompletas ou erradas; a preocupação em manter vivo o debate; um maior rigor no planeamento e organização; e a própria resistência dos formandos. (Idem, p.34,35)

Relativamente ao **método demonstrativo**, para Gouveia,

“este método consiste, essencialmente, na transmissão de técnicas visando a repetição do procedimento através da demonstração: explicação – demonstração – aplicação. Daí que seja utilizado sempre que se pretenda uma aprendizagem rápida e eficaz de tarefas.” (2007,p.45)

A utilização deste método pressupõe a preparação das seguintes etapas: 1) preparação; 2) apresentação pelo formador; 3) aplicação pelo formando; 4) verificação. (Ibidem) Geralmente, origina elevada adesão, pelo facto de permitir uma aprendizagem individualizada. No entanto, a ocupação de tempo, os materiais e equipamento específicos a que o método obriga são aspetos desvantajosos. (Ibidem)

“A ideia principal é que os conhecimentos que poderão não ter ficado consolidados na fase de exposição possam agora ser mais bem apreendidos. Muitas das vezes, aquilo que se pretende é que o aluno faça em seguida exactamente aquilo que acabou de ver, repetindo, se necessário for, os procedimentos. Nestes casos, o professor deverá ter a preocupação de dar autonomia à medida que verifica que o aluno já consegue realizar a tarefa sozinho.” (Cardoso, 2013, p.163)

Alternativamente ao referido, a **PEDAGOGIA DO NÓS** vai ao encontro de muitas outras pedagogias e constituiu a base de preocupações para o nosso estágio. Segundo Gouveia, “a fundamentação de base é a de que os indivíduos em formação são suportes e agentes de relações sociais, facto que obriga a que a formação tome

em consideração as realidades sociais e profissionais de que são oriundos (...). (2007,p.19)

“A relação com o saber decorre da finalidade desta Modalidade Pedagógica – melhorar a capacidade efectiva de intervenção dos indivíduos em formação nos contextos sociais e profissionais a que se encontram ligados.” (ibidem). Assim sendo, o formador não pode suportar-se na mera transmissão de saberes nem, por outro lado, lançar tarefas de animação sem conteúdo científico.

Nesta pedagogia, pretende-se que os formandos desenvolvam competências, ultrapassando evidências falsas da sua vida quotidiana para poderem ser criativos (resolvendo problemas), tornarem-se eficazes e integradores. Os programas são elaborados pelos formadores e pelos formandos, devendo o formador ter a capacidade de conseguir questionar o seu saber e os referenciais científicos (Idem, p.20,21)

Das técnicas mais adequadas a esta pedagogia, são destacadas as seguintes: estudo de casos e de problemas; trabalho em grupo; mapas conceptuais; metodologia de trabalho de projeto. Quando à avaliação, esta deve ser diversificada e rica, e menos assente em testes. (Idem,p,22)

Nesta mesma perspetiva, Oliveira-Formosinho & Gambôa referem a **Pedagogia Participativa**, que se funde na construção da aprendizagem, através de experiência contínua (2011). “A imagem da criança é de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças.” (Idem, p.15). Os autores referem que o adulto deve organizar o ambiente e observar a criança, de modo a dar respostas eficazes, originando um processo de aprendizagem interativo entre a criança e o adulto. (ibidem)

No mesmo eixo de pensamento e ação das pedagogias anteriormente descritas, encontramos, ainda, duas pedagogias defendidas por Becker (nd).

Na **pedagogia não directiva**, para Carl Rogers, o professor deve interferir o mínimo possível. O aluno apresenta o saber ou o conteúdo que precisa de aprofundar e o professor orienta-o, de acordo com as suas necessidades. Becker (nd) acredita que o aluno consegue aprender sozinho e o professor apenas auxilia o aluno e desperta conhecimentos. “Ninguém pode transmitir. É o aluno que aprende.” Outro professor afirma: “Tu não transmites o conhecimento. Tu oportuniza, propícia, leva a pessoa a conhecer. [...] acho que ninguém pode ensinar ninguém; pode tentar transmitir, pode tentar mostrar...acho que a pessoa aprende praticamente por si...”

(Idem cit. Becker, n.d., Pedagogia Não-Diretiva e o seu Pressuposto Epistemológico, ¶ 1,2).

Relativamente à **pedagogia relacional**, o professor traz material para a sala de aula e propõe que os alunos explorem. Depois da exploração, o professor coloca questões e situações problemáticas que permitem explorar aprofundadamente o material. Numa outra fase, pode pedir aos alunos que desenhem, pintem, teatralizem, entre outras atividades, de modo a demonstrarem aquilo que elaboraram. Posteriormente, discute-se a preparação da aula seguinte (Becker, n.d., Pedagogia Relacional e o seu pressuposto Epistemológico, ¶ 1).

O professor que adota esta abordagem pedagógica não acredita na teoria de que um aluno é uma tabua rasa e que necessita de aprender tudo do zero. Pelo contrário, só construirá algum conhecimento novo se agir e problematizar a sua ação. “Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta abrir-se-á para o novo conhecimento - é só questão de descobri-la: ele descobre isto por construção” (Becker, n.d., Pedagogia Relacional e o seu pressuposto Epistemológico, ¶ 2).

No eixo condutor da Pedagogia do Nós e de outras pedagogias que se assemelham, mencionadas anteriormente vale a pena relevar o **método ativo** que “consiste, precisamente, em suscitar a ação consciente e voluntária dos formandos, criando situações retiradas da realidade profissional, com vista à descoberta das situações a aplicar” (Gouveia, 2013,p.48).

As metodologias do tipo ativo são caracterizadas pelos seguintes aspetos: 1) a atividade – estas devem estar de acordo com a realidade concreta; 2) a liberdade – a formação deve satisfazer as necessidades, interesses e motivações dos formandos; 3) a autonomia – “aos formandos caberá a tarefa de levar a cabo, de forma responsável, aquilo que, em conjunto com o formador, se entender ser o melhor percurso formativo, com vista à promoção da autonomia” (Ibidem).

1.2. Promoção da Autonomia pela Pedagogia do Nós

Neste capítulo, a Pedagogia do Nós clarificará o processo de ensino-aprendizagem ao longo dos estágios nas duas valências, sendo a promoção da autonomia, o aspeto mais evidenciado. Outras pedagogias e métodos com características idênticas, abordados no capítulo anterior, que valorizam a relação entre a criança/aluno(a) e educador(a)/professor(a) – **Nós**, guiaram as nossas práticas educativas.

No exercício da prática de professoras estagiárias, adotámos como principais valores a “promoção da igualdade para todos e a inclusão de todas as diversidades (...), que implica responsabilidade social pelas crianças e famílias e a promoção do sucesso educativo como instância de educação para a diversidade.” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.16). Através da Pedagogia do Nós pretendemos que os formandos desenvolvam competências de resolução de problemas, entre outras, e que consigam utilizar a sua autonomia para serem criativos (Gouveia, 2007, p.20,21).

“Do fr. *autonomie*, este do gr. *Autonomia*, «direito de se reger pelas próprias leis; independência, autonomia».” (Machado, 1987,p.354), autonomia das crianças é a chave que abre este capítulo e que marcou bastante todo o estágio nas duas valências.

Segundo o Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, que definiu o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundários, relativamente à ação do educador de infância, este afirma no Anexo nº 1, capítulo II (Conceção e desenvolvimento do currículo), ponto 4, alínea a) que o educador deve relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a necessária segurança e a promover a sua autonomia. Quanto à ação do professor do 1ºCEB, refere no Anexo nº2, capítulo II (Conceção e desenvolvimento do currículo), ponto 2, alínea g) que o professor deve promover a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola.

Tornar a criança/aluno ator da sua própria aprendizagem foi um objetivo estabelecido e trabalhado pelas estagiárias ao longo das duas valências. Sermos construtores da nossa própria aprendizagem permite-nos não só reconhecer o interesse e a importância da aprendizagem em geral, mas também da aprendizagem de conteúdos específicos. “Devemos promover o trabalho de pesquisa e investigação de maneira que comprometa o aluno com a sua própria aprendizagem. Não nos

podemos esquecer que só se aprende o que se quer, quando se quer e como se quer; isto é, a aprendizagem é um acto individual.” (Cardoso, 2013,p.219)

Na Pedagogia Não-Diretiva, o aluno já deve ser bastante autónomo e ter boas competências para trabalhar por iniciativa própria e sozinho, no entanto, o professor tem o dever de o auxiliar sempre que este necessitar e de lhe despertar conhecimento. “O professor é um auxiliar do aluno, um facilitador” (Carl Rogers cit. Becker, nd, Pedagogia não-diretiva e o seu pressuposto epistemológico, ¶1).

Na Pedagogia Relacional, o professor traz o material para a sala de aulas, permite que os alunos o explorem autonomamente e posteriormente à exploração, questiona-os. No final, os alunos apresentam o que pesquisaram e discutem a aula seguinte. Foi esta pedagogia que mais marcou os dois contextos de estágio, de novo, com o objetivo de promover a autonomia nas crianças/alunos(as).

Em contexto pré-escolar, podemos referir a Pedagogia Participativa, promotora de autonomia, fazendo alusão aos espaços pedagógicos e à sua organização, assim como a organização da sala por áreas. Esta pedagogia, privilegiada ao longo do estágio, visa a promoção de vivências, de sentimentos, aprendizagens e o aumento de competências. Na esteira do que foi afirmado, Oliveira-Formosinho refere que a Pedagogia Participativa valoriza a organização dos espaços pedagógicos, vendo o espaço como um lugar de bem-estar, alegria e prazer, aberto às vivências e interesses das crianças, organizado para a aprendizagem (Idem, 2011,p.11). A organização da sala por áreas, ou seja, por locais diferenciados de atividades, “permite diferentes aprendizagens plurais, isto é, permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.” (Ibidem)

Inerente a estas reflexões, surge a organização de bom ambiente educativo. Este relaciona-se com a organização dos espaços e deve contemplar os seguintes critérios, segundo a Pedagogia Participativa: inclusão das diversidades e respeito pelas identidades; organização flexível conhecida pela criança/aluna(o) para que desenvolva a autonomia e colaboração no brincar e aprender; preocupação de resposta às aprendizagens experienciais no âmbito das cem linguagens da criança (de Malaguzzi) (Ibidem, p.111).

O método ativo também sustentou as práticas educativas nos dois contextos, dado que procuramos privilegiar a atividade (realidade concreta), a liberdade (interesses e necessidades) e a autonomia (percurso do trabalho) (Gouveia, 2007, p.48).

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

Como referido no sub-capítulo anterior (1.1), a Pedagogia do Nós valoriza o estudo de caso e de problemas, os trabalhos de grupo, mapas conceptuais e a metodologia de trabalho de projeto.

Em contexto pré-escolar, a **metodologia de trabalho de projeto** marcou bastante o nosso processo de formação, enquanto futuras educadoras/professoras. Começou por uma simples dúvida e curiosidade, foi evoluindo e chegou à construção do sistema solar, de um foguetão e roupas de astronautas. No final, existiu a divulgação. O projeto surgiu autonomamente pelo grupo e foi desenvolvido com a preocupação da promoção da autonomia.

Segundo o Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de Agosto Anexo nº 1, capítulo II (Conceção e desenvolvimento do currículo), ponto 4, alínea b), o educador de infância deve promover o envolvimento da criança em atividades e projetos de grupo, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade.

Um trabalho de Projeto começa por um problema e não por um tema, continua com um itinerário reflexivo e faz da pesquisa e dos seus atores (os alunos e o professor) o centro de aprendizagem. (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.56)

Para Trindade, a metodologia de projeto caracteriza-se por: formulação dos problemas; cooperação interpares e o trabalho de equipa; definir uma ação intencionalmente planificada e organizada (idem, 2002,p.61). “Um conjunto de etapas metodológicas e instrumentos de trabalho que, animados de forma a valorizar quer as experiências e os saberes prévios dos alunos quer o sentido funcional das actividades que estes protagonizam quer, finalmente, os saberes processuais face aos saberes declarativos, permitem assumir a Metodologia de Projecto como um instrumento propiciador de aprendizagens” (Ibidem).

Este método de trabalho requer a participação de todos os membros do grupo, com vista à realização de um trabalho, decidido, planificado e organizado, tendo em conta as opiniões de todos os elementos do grupo. Este método é orientado para a resolução de problemas (Gouveia, 2007,p.54). Segundo este autor, o projeto deve caracterizar-se por: 1) intencionalidade; 2) responsabilidade e autonomia; 3) autenticidade; 4) complexidade; 5) criatividade; 6) processo e produto. Por sua vez, as etapas do Trabalho de Projeto são: 1) Introdução; 2) escolha e formulação do problema que vai ser sujeito a investigação; 3) escolha e formulação dos problemas parcelares; 4) planificação do trabalho; 5) desenvolvimento do projeto; 6) produção do trabalho final; 7) apresentação dos resultados; 8) avaliação final .

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

Trindade apresenta, também, quatro questões para definir o percurso do Trabalho de Projeto: 1) O que é que vamos fazer?; 2) Como é que vamos fazer? 3) O que é que vamos fazer?; 4) O que é que fizemos? (2002,p.62).

Através das experiências em estágio, pudemos comprovar, ao longo de todo o projeto, um desenvolvimento de autonomia, nomeadamente, autonomia para investigar. Exemplificando: As crianças recolhiam materiais em casa sobre o tema que mais lhes suscitava interesse e traziam para a sala. (Anexo 1).

Como afirma Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa, o prazer da pesquisa e a responsabilidade de escolha conduz as crianças para uma ética da responsabilidade, onde a autonomia é o centro (2011, p.62). Esta metodologia também “promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores.” (MEC, 2012, p.11)

Nas duas valências onde atuámos, para enquadrar os **trabalhos de grupo**, destacamos a aprendizagem cooperativa que ajuda a promover o comportamento cooperativo e a desenvolver melhores relações entre grupos e membros dos grupos e, conseqüentemente, a aprendizagem escolar. (Arends, 1995, p.369)

Citando Slavin, esta autora refere que “As estruturas da tarefa cooperativa são situações nas quais a dois ou mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para completar” (Ibidem). Arends descreve esta pedagogia como tendo as seguintes características: os alunos trabalham em equipa para dominar os materiais escolares; as equipas são constituídas por alunos bons, médios e fracos (Ibidem). No entanto, aprendizagem cooperativa não é sinónimo de trabalho de grupo. É um processo onde os membros do grupo ajudam e confiam uns nos outros para atingir um objetivo acordado. (Gouveia, 2007,p.81).

No caso de formação de grupos, “os grupos têm que sentir que o são, ou seja, que alguma coisa os une e os torna ‘únicos’ [...] Para que se crie o espírito de grupo é antes de mais necessário que os membros do grupo se conheçam suficientemente.” (Freitas & Freitas, 2003, p.37,38) Este tipo de trabalho foi bastante desenvolvido em contexto de 1º ciclo, uma vez que os elementos da turma não estavam habituados a cooperar com os colegas. De início, percebeu-se que não existiam regras, pelo que consideramos necessário trabalhá-las, tendo obtido resultados positivos. (cf. Reflexão - Anexo 2).

Outra metodologia que proporciona o desenvolvimento da autonomia, colocando a criança como construtora do seu conhecimento, é a Metodologia

High/Scope, que assenta na “Aprendizagem pela acção”, defendendo que as crianças, ao viverem experiências diretas e imediatas e retirando delas o significado através da reflexão, constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. (Hohmann e Weikart, 2011:5) Esta metodologia também influenciou a disposição da sala. O educador deve promover

“experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão. (...) As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem os problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática.” (Ibidem).

Assim como Oliveira-Formosinho (2011), Hohmann e Weikart, também defendem a promoção da autonomia.

“Com o apoio apropriado dos adultos, elas tornam-se então agentes activos da sua própria aprendizagem.” (2010,p.35) “Embora as crianças necessitem de experimentar um forte sentimento de ligação emocional relativamente aos seus pais e educadores, necessitam simultaneamente de desenvolver um sentido de identidade própria enquanto pessoas autónomas e independentes, com capacidade para efetuar escolhas e tomar decisões.” (Idem, p.66)

1.3. Postura e Intencionalidade do Educador

“A educação deve desenvolver, em primeiríssimo lugar, o sentido da felicidade, ou seja, uma espécie de atenção, de perspicácia, dirigidas a si próprio e à vida, e que indicam que só a alegria importa. Mas o sentido da felicidade não é ainda a própria felicidade. É preciso por conseguinte, despertar a criança para o seu próprio desejo, pois é ele que a conduz à alegria. Isso supõe, evidentemente, que os educadores estejam libertos dos dogmas repressivos e tristes.” (Misrahi, 1993,p.14 cit Gonçalves, 2006, p.102)

Um(a) professor(a) deve ambicionar ser um professor de excelência ou corresponder positivamente em certas particularidades que o conduzam à excelência, assim, como desejar e trabalhar para conduzir os seus alunos para a excelência (não se entendendo por excelência apenas classificações quantitativas ou qualitativas).

Segundo Cardoso, “um professor com uma *visão* é aquele que crê no ensino e na Educação como formas de progresso da humanidade. Essa *visão* poderá apontar para um Educação para todos, em que o professor é um dos pilares.” (2013, p.60)

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

Um bom professor tem de ter valores e tentar transparecê-los e transmiti-los aos seus alunos.

“Um bom professor é, decerto, uma boa pessoa. Justa, honesta, amante do saber e da verdade. Atenta à realidade que o cerca e, especialmente, à dos jovens e crianças a quem ensina, deverá ser capaz de se adaptar às circunstâncias e modelar a sua ação. Ação esta que deverá ser sempre ponderada, pois tudo o que um professor faz será algo de escrutínio; além disso, está provado que, essencialmente, perante jovens e crianças, o que fica é a nossa ação e não tanto as nossas palavras.” (Campos cit. Idem, p.61)

O Ministério da Educação (1997) tem definido etapas que caracterizam a intencionalidade do processo educativo do docente como:

- Observar, que consiste em dispor elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem da criança. (idem, p.25);
- Planear “o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas (...)” (idem, p.26);
- Agir, tendo em conta as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido de situações e oportunidades imprevistas. (Idem, p.27);

Por fim, Avaliar/Divulgar o processo e os efeitos, tomando consciência da ação das crianças e do grupo e a sua evolução. (Idem, p.27)

Alguns autores fundamentam o uso do portefólio como um instrumento-chave ou estratégia nas diversas etapas do percurso profissional do professor.

“O uso de portefólios em educação constitui uma estratégia que tem vindo a procurar corresponder à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, de modo a assegurar-lhe uma cada vez melhor compreensão e, desse modo, mais elevados índices de qualidade.” (Sá-Chaves, 2009, p.6). O portefólio reflexivo tem como função

“orientar o olhar autocrítico do docente sobre aquilo que ensinou, sobre os métodos de ensino que utilizou e sobre o processo de avaliação a que se sujeitou. Serve, nessa medida, para representar o seu autor em termos profissionais, permitindo reagrupar, organizar, apresentar a sua formação, as suas práticas pedagógicas, a sua relação com os alunos e evidenciar a evolução do seu desenvolvimento profissional.” (Ceia, 2001 cit, Moreira, 2010, p.31)

“A edificação de um portefólio reflexivo pode (...) servir dois propósitos distintos: a avaliação e a formação.” (Moreira, 2010, p.39)

Para Sá-Chaves (2009), a construção do portfólio pode ter diversos enfoques: enfoque avaliativo/enfoque formativo; enfoque esporádico/enfoque continuado (permite a visão do crescimento do saber do formando ou formador e permite comparações em diferentes momentos); enfoque descritivo/enfoque reflexivo; enfoque seletivo/enfoque compreensivo (seleção de informação ou documentos e relatos sobre medos, angústias, dificuldades, erros, etc.).

Assim, considera-se o portefólio como uma mais-valia no crescimento do profissional.

II - METODOLOGIA

2.1. Paradigmas da Investigação

Na área da educação, várias são as metodologias que nos podem apoiar. Como tal, devemos optar por aquela que vai ao encontro do nosso problema, pois “não existe um método que possa ser recomendado como melhor ou mais efetivo.” (Menga e André, 1986, p.15)

O trabalho desenvolvido assemelha-se a um estudo de caso e, perante a situação em estágio, considerou-se que a abordagem investigativa foi de natureza qualitativa.

Um estudo de caso

“é o estudo de um caso, seja ele simples e específico (...) (Menga e André, 1986:17). É uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações de outros casos e formular determinadas generalizações.” (Morgado, 2012, p.56,57)

Diversos autores definiram características fundamentais para a elaboração de um estudo de caso, que passamos a apresentá-las:

Morgado aponta três fases para um estudo de caso: a) Fase exploratória; b) Fase de recolha de dados; c) Fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados (2012:68,69)

Stake refere que embora recorra a técnicas de recolha, tratamento e análise de dados idênticas às utilizadas noutros tipos de investigação, o estudo de caso não é um

método específico de investigação mas uma forma particular de estudo. (1999 cit. Idem, p.57)

“Trata-se de uma modalidade de investigação que pode contribuir para a autoavaliação que as escolas, hoje em dia, se veem compelidas a fazer, bem como propiciar elementos importantes para se alterarem e melhorarem as práticas pedagógicas que se desenvolvem no seu interior.” (Morgado, 2012,p.58).

Não podemos afirmar que seguimos o verdadeiro trajeto de um estudo de caso, pois teríamos que passar por fases e procedimentos específicos, o que não se verificou.

Consideramos, contudo, que se tratou de um estudo qualitativo. Na abordagem qualitativa, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenómeno estudado. O observador utiliza técnicas de observação, cujo objetivo é recolher os dados no meio natural em que ocorrem (observação naturalista) com a participação activa do investigador (observação participante) ou participação mediatizada (observação participativa). (Miles & Huberman, 1994; Lincoln, 1990 cit Coutinho, 2011, p.27) “O seu objetivo é o de melhorar a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas.” (Coutinho, 2011, p.27)

Eisner apresenta um conjunto de seis aspetos que contribuem para o carácter global de um estudo qualitativo: 1) os estudos qualitativos valorizam todos os assuntos relacionados com a educação, visitando escolas, assistindo a aulas, assim como o estudo de manuais escolares, planificações de aulas, entre outros documentos importantes para o estudo. 2) Os estudos qualitativos utilizam o “eu” como instrumento, valorizando as interações. 3) O que torna qualitativo um estudo é o seu carácter interpretativo, ou seja, o investigador fundamenta a informação que recolhe e tenta dar-lhe sentido. 4) Nestes estudos deve-se utilizar a linguagem expressiva e deixar sentir a presença da voz no texto. 5) Os estudos qualitativos valorizam o concreto e desvalorizam os dados numéricos. 6) A credibilidade dos estudos qualitativos fundamenta-se na sua coerência, intuição e utilidade instrumental (1998, pp.49-58 cit. Cardoso, 2012, p.60,61)

Durante o estágio nas duas valências, através da observação direta, foi possível analisar em contexto pré-escolar um grupo de 27 crianças, uma educadora e uma auxiliar. Em contexto de 1º CEB, foi possível analisar uma turma composta por 26 alunos, o professor cooperante e a restante equipa educativa (docentes e não docentes).

Através de instrumentos de recolha e avaliação de dados, como grelhas de observação, grelhas de avaliação, reflexões semanais, registos de incidentes críticos e registos de observação, foi possível realizar um estudo, de modo a acompanharmos o desenvolvimento dos grupos e tentar dar resposta a todos os interesses e dificuldades. (Anexos 3)

Como referimos anteriormente, não podemos afirmar que o estudo realizado cumpra integralmente o que se convencionou chamar estudo de caso, pois não seguimos todos os passos, nem tivemos em conta todas as suas características. No entanto, o estudo que permitiu a recolha de dados para o presente relatório também se considera de natureza exploratória, pois estes tipos de abordagem “têm como objetivo principal a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado, permitindo descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista a um aprofundamento do mesmo. (Severino, 2000, cit Morgado, 2012.62)

Segundo as perspetivas de Arnal et al esta investigação é observacional, pois baseia-se

“preferencialmente na observação participante e elege como objeto de estudo uma organização (escola/agrupamento de escolas, centro de formação), um determinado aspeto específico de uma instituição (o funcionamento de uma aula, a sala dos professores, um grupo disciplinar), uma atividade ou conjunto de atividades da organização (uma inovação, o currículo, o programa de uma disciplina) ou uma combinação dos aspetos referidos.” (1994, pp.208-209, cit. Morgado,2012,p.66,67)

2.2. Na ótica do Professor-Investigador

Na ótica do observador, da reflexão pessoal e da melhoria da prática individual, podemos considerar o professor-investigador como um profissional que “aspira a conhecer e a compreender melhor as acções e o pensamento das crianças, assim como numa perspetiva mais ampla, tudo o que se associe com a vida das crianças na sala de aula” (Esteves, 2008, p.70).

Ao longo de um estágio profissionalizante, são diversas as situações que nos levam a investigar, a querer saber mais sobre nomeada temática e, assim, refletir de modo a respondermos mais adequadamente a casos específicos. Como evidenciado anteriormente, a observação é o ponto de partida de todas as investigações. Em situações concretas de estágio, fomos observando e percebendo quais as dúvidas,

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

curiosidades e interesses das crianças e alunos, de forma a podermos corresponder as atividades aos seus interesses e, assim, mantê-los motivados.

A investigação não só nos ajuda a solucionar problemas, como também a despertar o sentido crítico, preocupações que não se devem apenas centrar no educador/professor, mas também nas crianças/alunos. Devemos ter como pressuposto o desenvolvimento da autonomia do educador e da criança, pois “(...) se entendermos a reflexão profissional como condição para o abandono de práticas pedagógicas transmissivas e reprodutoras, então teremos de formular um quarto pressuposto – Um profissional autónomo forma sujeitos autónomos.” (Vieira et al, 2006, p.18)

O papel das estagiárias e futuras educadoras/professoras é muito importante na condução destas práticas. Se não forem capazes de refletir, investigar e adequar as suas práticas profissionais e os seus saberes, como podem conduzir as crianças pela via da investigação, da autonomia e da reflexão de saberes e atitudes/comportamentos?

”O verbo grego *kritein*, de onde vem a palavra «crítica», significa julgar, distinguir, analisar, separar.” (Cardoso, 2013, p.62)

Porque não podemos criticar o que desconhecemos, importa que, com o pensamento crítico tenhamos capacidade de pesquisar, investigar e adquirir conhecimento.

Na visão de Cardoso, “dotar um aluno de pensamento crítico é um importante passo para que, um dia, exerça de forma plena a cidadania. [...] Cabe ao professor elucidar os alunos que a crítica pode e deve ser feita, mas apenas quando conhecemos, com rigor, o objeto da crítica.” (idem,p.61)

III – INTERVENÇÃO

3.1. Caracterização do Contexto de Educação Pré-Escolar

A instituição onde decorreu o estágio localiza-se no distrito de Braga, concelho de Famalicão e caracteriza-se como Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), “cuja missão é afirmar os direitos e responder às necessidades sociais e educativas das crianças, das pessoas idosas e das suas famílias.” (IMV, 2012/2013, p.6)

No que diz respeito ao meio envolvente, a instituição situa-se num concelho bastante industrializado, com baixos níveis de desemprego.

Relativamente aos documentos orientadores, a instituição apoia-se em quatro documentos fundamentais: Projeto Educativo; Regulamento Interno; Plano Anual de Atividades e Projeto Curricular de Sala.

O Projeto Educativo da Instituição intitula-se “Pais Positivos, Filhos Confiantes”, com o objetivo de proporcionar “uma aventura educativa conjunta, para Pais e Filhos, na construção de um ambiente familiar positivo e de um mundo melhor.” (IMV, 2012/2013, p.11 – texto policopiado)

A IPSS assegura diferentes valências como Creche, Jardim de Infância, ATL e centro juvenil, centro de acolhimento temporário e lar de crianças em risco, centro de desenvolvimento infantil, lar de idosos, centro de dia e ajuda ao domicílio para pessoas idosas, centro de famílias de acolhimento, centro de apoio familiar e aconselhamento parental e serviço de atendimento e aconselhamento social. (IMV, 2012/2013, p.6 – texto policopiado)

É uma instituição com cerca de 25 anos, dispondo de cinco salas de atividades e possui uma equipa pedagógica constituída por 30 colaboradores, sendo 9 Educadoras, 16 Auxiliares e 5 Auxiliares de Serviços Gerais. A instituição é liderada pela Diretora Técnica dos Serviços da Infância.

Todas as salas têm acesso direto ao parque exterior, constituído por equipamentos certificados para o desenvolvimento da motricidade grossa, uma zona de estar e jogar e uma zona onde se encontram diversas casas de madeira, quinta, estufa e casa de animais. Cada sala possui uma casa de banho, para que seja garantida maior higiene.

A instituição segue a Metodologia High/Scope. A sala onde decorreu o estágio (sala Azul – grupo misto) é constituída por uma Educadora de Infância, uma Auxiliar da Ação Educativa e 27 crianças, sendo 15 meninos e 12 meninas. Os materiais encontram-se divididos por seis áreas, sendo estas: área da casinha (anexo 4.1); área dos jogos (anexo 4.2); área da biblioteca (anexo 4.3); área das construções (anexo 4.4); área da expressão plástica (anexo 4.5); área do foguetão (anexo 4.6), criada para o projeto de sala. Cada área possuiu uma placa com recurso ao código escrito que identifica a área em questão e um conjunto de crachás, para permitir à criança perceber se pode frequentar ou não a área escolhida. As crianças percebem que existe um número permitido de crianças em cada área, começando, assim, a desenvolver o conceito de número. “Através das suas interações com as pessoas e com os materiais, as crianças de idade pré-escolar começam a construir um conceito operativo de número.” (Hohmann e Weikart, 2011, p.717).

A instituição valoriza e promove o envolvimento parental, colocando os pais com um papel bastante ativo no processo de formação dos filhos, assim como toda a comunidade envolvente, criando parcerias com outras instituições e criando iniciativas que envolvem a participação dos pais.

Relativamente ao grupo de crianças, segundo os dados estatísticos que constam no Projeto Curricular de Sala, o grupo da sala azul é um grupo misto, composto por 27 crianças, 15 meninos e 12 meninas, de idades compreendidas entre os 2 anos e os 5 anos. Treze das crianças do grupo entraram para a instituição com dois anos de idade.

Relativamente ao local de residência, 23 das crianças residem na freguesia da instituição, Lousado.

Quanto ao agregado familiar, 23 crianças vivem com os pais e com os irmãos, apenas 3 crianças vivem só com a mãe e uma vive com os tios. A maioria das crianças (14) não tem irmãos.

No que se refere ao estado civil e às idades dos pais, 85% são casados e o intervalo de idades está compreendido entre os 31 e os 40 anos. Quanto às habilitações académicas dos mesmos, estas variam entre o 1º ciclo e o mestrado; no entanto, a maioria dos pais concluiu o 3º ciclo ou o secundário. A maioria das mães encontra-se desempregada e, quanto às que se encontram empregadas, a maioria trabalha em serviços de beleza. No que respeita aos pais, as profissões são diversificadas, sendo que a maioria trabalha como vendedor e operário da empresa Continental (no entanto, também existe uma taxa elevada de desempregados).

3.2. Caracterização do Contexto de 1º Ciclo do Ensino

Básico

O estabelecimento de ensino onde decorreu o estágio de 1º CEB localiza-se no distrito do Porto, concelho da Trofa, freguesia de Santiago de Bougado e concentra duas valências de ensino: ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. Esta pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas da Trofa, que tem sede na Escola Básica do 2º e 3º ciclos, Professor Napoleão Sousa Marques.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, “o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (2012).

A administração e gestão do Agrupamento de Escolas da Trofa é realizada através de V secções: Secção I – Conselho Geral; Secção II – Diretor; Secção III – Conselho Pedagógico; Secção IV – Conselho Administrativo; Secção V – Coordenação de Estabelecimento.

Tendo em conta que “É necessário compreender a escola como organização, inserida numa comunidade em que se tem em conta as pessoas, com as suas necessidades sociais, e o território em interação, que nos exigirão alternativas pedagógicas perante novas situações” (AVET,2012/2013, p.3 – texto policopiado), procuramos conhecer mais detalhadamente o agrupamento onde estagiámos.

Relativamente ao meio envolvente, segundo o Projeto Educativo da Instituição, o agrupamento situa-se num local de grandes transformações. A implantação fabril, aos poucos, substitui as grandes tradições agrícolas.

O aumento da industrialização no concelho da Trofa deve-se ao presente cruzamento de dois eixos comerciais importantes: Porto-Braga e Santo Tirso-Póvoa.

Através de dados estatísticos consultados no PORDATA e outros apresentados no Projeto Educativo da escola, retirados do IEFPP, podemos constatar quanto à taxa de desemprego no concelho da Trofa, “que após uma tendência de decréscimo entre os anos 2006 e 2008, no ano de 2009 verifica-se uma notória tendência de crescimento.” (AVET,2012/2013, p.6 – texto policopiado) “No que respeita ao desemprego por grupo etário, verifica-se que, no concelho da Trofa, a maioria dos

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

desempregados tem idades compreendidas entre os 35 e os 45 anos. (AVET,2012/2013, p.7 – texto policopiado) “Estas circunstâncias têm como consequência a impossibilidade de os pais poderem acompanhar os filhos nas suas tarefas escolares. Um grande numero de alunos são “mandados” para a escola de manhã e regressam a casa à noite, fazendo coincidir o seu horário escolar com o horário laboral dos pais, servindo-se dos serviços que cantina e o Apoio à Família prestam.” (AVET,2012/2013, p.7 – texto policopiado)

Depois de analisados os dados estatísticos apresentados no PORDATA, podemos constatar que a taxa de natalidade no concelho da Trofa tem vindo a diminuir gradualmente, de 2001 para 2012 e, embora de 2009 para 2010 se observe um ligeiro aumento, voltou a decrescer até 2012. (Anexo 5)

Relativamente à taxa de envelhecimento no mesmo concelho, a mesma plataforma apresenta um aumento progressivo e acentuado desde 2001 até 2012. (Anexo 6)

No que concerne à taxa de mortalidade, de 2001 para 2009, os valores diminuíram, porém, voltaram a aumentar até 2012. (Anexo 7)

Por fim, quanto à taxa de alunos matriculados no 1º ciclo do ensino básico, podemos constatar que esta tem vindo a descer de 2009 até 2012, últimos dados apresentados. (Anexo 8)

Todos estes fatores descritos têm influências nas escolas e nos grupos que encontramos. Com os dados apresentados, que dizem respeito ao concelho da Trofa, conseguimos perceber que a população está a ficar cada mais envelhecida (taxa de envelhecimento e de mortalidade a aumentar), existem menos crianças a nascer o que resulta num défice de entradas de crianças e alunos para o pré-escolar e 1º CEB.

Para concluir, este agrupamento é composto por dez escolas, frequentado por cerca de 2000 alunos e classifica-se como um agrupamento com grande receptividade para acolher crianças com necessidades educativas especiais. (AVET,2012/2013, p.9 – texto policopiado). No que concerne às características da turma, constituída por 14 rapazes e 12 raparigas, através da análise da ficha individual do aluno, percebemos que 21 alunos nasceram em 2005, 4 alunos nasceram em 2004 e 1 aluno em 2006; ou seja, 1 aluno pediu adiamento aquando da devida entrada no 1º ano de escolaridade, 4 alunos estão a repetir o ano letivo e uma aluna avançou um ano de escolaridade.

Relativamente ao local de residência, 23 alunos residem no concelho da Trofa, ao qual pertence a escola, e apenas 3 alunos residem num concelho mais longínquo, Famalicão.

Quanto ao agregado familiar, todos os alunos vivem com os pais e irmãos. Em alguns casos, os avós também fazem parte do agregado familiar. Apenas um dos alunos vive só com mãe. A maioria das crianças tem irmãos - somente 5 alunos são filhos únicos.

A idade dos pais oscila entre os 33 anos e os 51 anos e quanto às habilitações literárias, cinco pais são licenciados e a maioria completou o 3º ciclo. No entanto, importa referir que existem pais que terminaram o 2º ciclo, outros terminaram o secundário e uma pequena minoria apenas completou o 2º e 3º anos do ensino básico. As profissões são variadas, sendo que o setor fabril é o mais representado. É de salientar que nove pais se encontram desempregados, sendo o sexo feminino o mais afetado.

Todos os alunos frequentam atividades extra curriculares, sendo estas: catequese; escutismo; ciclismo; futebol; danças (hip hop, ballet, rancho folclórico), aprendizagem de outras línguas (inglês e russo), escalada, entre outras atividades promovidas pela freguesia e/ou concelho, como as marchas. A catequese é a atividade frequentada por todos os alunos, exceto um.

Importa termos consciência das características dos agregados familiares dos alunos, assim como atividades extra curriculares para percebemos a realidade do quotidiano deles fora do horário escolar e da vista do professor.

3.3. Intervenção no contexto de Pré-Escolar e 1ºCEB

Ao longo da vida, somos “filhos” de um perene processo de aprendizagem que é fundamental como cidadãos ativos. No entanto, o processo de aprendizagem de uma criança é algo mais complexo, mais cuidado, mais exigente. Necessitamos sempre de ter em conta os espaços, os materiais, as rotinas, o saber ser e o saber estar...

Cabe ao educador/professor proporcionar a cada criança o seu desenvolvimento cognitivo afetivo, estético, linguístico e social.

Neste capítulo, é abordada a intervenção em contexto de Pré-Escolar e em contexto de 1º ciclo do ensino básico, valorizando e demonstrando todo o papel das estagiárias ao nível da observação, planificação, ação e avaliação.

3.3.1 Observar

Antes do processo de observar, importa ter consciência do que vamos observar, do contexto onde estamos inseridas e dos propósitos da observação – no nosso caso, tratando-se de uma formação para profissionais com dupla habilitação. E, a este respeito, importa ter presente que “não podemos pensar em articulação curricular entre níveis educativos sem clarificarmos o que entendemos por currículo.” (Serra, 2004, p. 25)

Segundo Roldão, o “conceito de currículo tem sofrido mutações ao longo do tempo, sendo susceptível a vários factores, não deixando, contudo, de ser uma construção social, no sentido em que reflecte as aprendizagens que se consideram importantes para determinado grupo em determinada época.” (Roldão, 2000, cit. Serra 2004, p.26)

“Este currículo também conhecido por *core currículo*, este corpo de aprendizagens que traduz uma matriz cultural (Roldão 2000), tem necessariamente de ser apropriado pela escola, por cada escola. Dizemos por cada escola porque esta tem de ser vista como realidade única e irrepitível, porque não existem alunos iguais, professores iguais, contextos iguais, escolas iguais.” (Idem, p.32).

Após esta tomada de consciência, o observar surge como instrumento fundamental do docente - observar “o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica (...) e trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem da criança.” (Ministério da Educação, 1997, p.25) “O observador/avaliador pedagógico só poderá desenvolver razoavelmente a sua tarefa se tiver algum acesso a esse seu acervo de concepções fundamentais que o mobilizam.” (Machado, Alves & Gonçalves, 2011,p.23)

Segundo Quivy (1995), um bom trabalho de observação deve passar por três questões: “observar o quê?; em quem?; como?” (Quivy, 1995, p.155).

O presente relatório incidiu na observação de um grupo de crianças do pré-escolar e de um grupo de 1º CEB, assim como das instituições, salas e recursos, através de instrumentos de recolha de dados como grelhas de observação/avaliação, registos de incidentes críticos e registos fotográficos, como referido no capítulo II.

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

A observação passou, essencialmente, pela recolha dos interesses e necessidades das crianças e alunos, que ao longo do tempo foram surgindo, de modo, a podermos agir em conformidade com os mesmos.

A interdisciplinaridade e a diferenciação pedagógica, além de preocupações, procurámos colocar em prática.

Segundo o Decreto-Lei 241/01, que aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º CEB, o educador de infância observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem.” (Concepção e Desenvolvimento do Currículo; 3- a). Relativamente ao professor do 1º CEB, este “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Concepção e Desenvolvimento de Currículo; 2-c). A observação também é um instrumento chave para o professor e educador cumprirem os requisitos acima mencionados

Reportando a situações de estágio, nas duas valências, foi observando que conseguimos perceber o contexto em que estávamos inseridas. Aos poucos, fomos percebendo hábitos, dificuldades, formas de ser e de estar das crianças/alunos, formas de agir do educador/professor, rotinas, entre outros aspetos que caracterizam um grupo ou turma. Fomos observando e refletindo em formas de agir perante o grupo que nos acolheu.

Em contexto pré-escolar, a experiência foi gratificante, pois através da observação pudemos perceber por onde poderia começar o projeto, envolvendo a participação de todas as crianças das diversas faixas etárias. (Cf. Reflexão – Anexo 9)

Em contexto de 1º CEB, a observação conduziu-nos a uma ação um pouco diferente. Observamos e de seguida adotamos uma postura que, ao longo do tempo, sofreu alterações. (Cf. Reflexão – Anexo 10) Os conteúdos a lecionar eram incontornáveis mas procuramos assumir uma postura flexível.

Os primeiros aspetos observados foram as dificuldades dos alunos ao nível da área do Português, da área da Matemática e da área do Estudo do Meio. Logo de início constatámos algumas dificuldades na leitura, assim como na resolução de problemas. Dados que se confirmaram após conversa informal com o professor cooperante. A disposição da sala e os lugares de cada aluno foi outro aspeto

observado, pois tem efeitos na participação dos alunos. (Anexo 11) A sala encontrava-se em “U” ou “ferradura”, o que favorecia a relação professor-aluno, promovendo um contacto visual efetivo. Carneiro, Leite & Malpique defendem que em relação às salas com lugares em forma de ferradura, a participação dos alunos que se sentam em frente ao animador é maior; os alunos que se sentem de lado em relação ao animador participam menos; quando ocupam a cadeira ao lado do animador a participação é quase nula (1983, p.112). E de facto, no decurso do estágio, constatou-se que existiam lugares que prejudicavam o desempenho dos alunos no decorrer das aulas. “Ao longo da semana de observação e durante os primeiros dias de intervenção, fomos percebendo que alguns alunos estavam colocados em lugares que condicionavam as suas aprendizagens e o bom funcionamento das aulas.” (Cf. Reflexão – Anexo 12)

Ao longo de cada dia, a observação era constante, e fazíamos-nos acompanhar de uma máquina fotográfica e bloco de notas, para registar algo de imediato. “É fácil esquecermos os detalhes., mesmo das experiências mais marcantes. Por essa razão, é importante para os membros da equipa que documentem, de alguma forma, aquilo que observam nas crianças. Isso permite-lhes recordar, relatar e apoiar novas propostas nestas descobertas.” (Hohmann & Weikart, 2001, p.142)

Ao longo de todo o estágio, a observação direta foi a chave do sucesso pois pudemos encontrar as dificuldades do grupo e tentar combatê-las, assim, como adequar a nossa prática profissional ao grupo em questão. Em contexto de pré-escolar, o grupo de idades entre os 2 e os 5 anos configurava alguma heterogeneidade.

Como foi referido no capítulo II- Metodologia, são diversas as situações que levaram a investigar, a pesquisar, a querer saber mais sobre a temática e, assim, refletir de modo a dar as respostas mais adequadas a casos específicos. No 1º CEB, o facto de a turma ser constituída por 26 alunos, com características bastante distintas, exigiu mais observação, reflexão, investigação e ação, incluindo estratégias de intervenção, como a criação de regras de sala de aula. (Anexo 13).

3.3.2 Planear/Planificar

“Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas (...)” (ME, 1997, p.26)

Zabalza afirma que planificar “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção.” (2000,p.47).

Escudero defende que “a planificação é uma atividade mental interna do professor.” (cit. Zabalza, 2000,p.48)

Planear e preparar uma aula é um processo em que, segundo Cardoso, o professor deve colocar a si próprio quatro questões: “1) o que que quero que os alunos aprendam?; 2) qual a melhor forma de lhes transmitir estes conhecimentos?; 3) como posso avaliar se realmente aprenderam e se sabem aplicar esses conhecimentos?; 4) qual a melhor estratégia para corrigir os que não atingiram os objetivos?” (Cardoso, 2013, p.145).

Quando o professor prepara a aula, deve ter em consideração três aspetos: “1) os conteúdos que irá trabalhar (aqui, em geral, irá obedecer ao programa que, previamente, lhe é fornecido); 2) com quem vai trabalhar os conteúdos, ou seja, o público-alvo; 3) como vai trabalhar os conteúdos: quais as estratégias mais adequadas em função das respostas às duas questões anteriores. (Idem, p.147)

Inerente a todo este processo, o professor nunca deve descuidar a motivação que “consiste em o aluno ver o significado ou a importância das atividades prescritas.” (Boruchovitch; Bzuneck & Guimarães, 2010, p.14) “Uma primeira condição para um aluno abraçar uma atividade de aprendizagem com aplicação de esforço é que ele a valorize, ou seja, que veja importância ou significado pessoal na sua execução (AMES, 1992; MAHER, 1984 cit. Ibidem).

O educador/professor deve adotar uma postura atenta, de modo a preparar os recursos humanos e materiais inerentes à realização das atividades que programou, assim como a valorização de todas as áreas de conteúdo.

Em valência de pré-escolar, de início, a planificação era realizada apenas pela equipa pedagógica tendo em conta os interesses demonstrados nas crianças (Anexo 14); no entanto, como referi anteriormente, as estagiárias foram percebendo que o projeto tinha alguns avanços e recuos e que era necessário serem as crianças a decidir quais os caminhos a seguir ao longo de todo o projeto, pois considerou-se que

“o processo de aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto.” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho e Costa, 2011, p.15)

Assim surgiu a planificação semanal realizada com o grupo, todas as quintas-feiras, antes do almoço. Estas eram construídas em grande grupo e expostas na parede da sala. (Anexo 15)

Ao planificarmos com o grupo não só estávamos a planear atividades futuras mas também a rever atividades passadas, o que também se tornou enriquecedor para a criança, pois ia explorando a noção de tempo.

Como refere Oliveira-Formosinho & Gambôa (2011), “[...] a planificação cria, assim, momentos em que as crianças têm o direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros. São momentos em que a criança ouve e se ouve. O papel do adulto é criar espaço para que a criança se escute a si própria e comunique a escuta de si.” (idem, p.33) Durante estes momentos, o comportamento das crianças foi melhorando e foram percebendo que todos tinham uma opinião sobre o trabalho a ser realizado e, quando não existia consenso, optava-se pela construção de gráficos (Anexo 16) para auscultar a opinião da maioria.

Em contexto de 1º CEB, as planificações eram construídas em par pedagógico com o auxílio do professor cooperante. Eram elaboradas segundo a planificação mensal do professor, abrangendo todas as áreas de conteúdo e suportadas pelas Metas de Aprendizagem e Metas Curriculares, criadas pelo Ministério da Educação e Ciência.

Do mesmo modo que ocorreu no pré-escolar, estas também eram elaboradas semanalmente, ainda que com detalhe e minúcia diárias.

Nas duas valências, a dinamização das atividades era da total responsabilidade das estagiárias; no entanto, tanto a educadora como o professor cooperante sempre se mostraram dispostos a participar e ajudar.

Durante o estágio em pré-escolar, assim que sentimos resultados positivos da implementação da planificação semanal, partimos para a construção da teia do Projeto de sala, de modo a que o grupo tivesse uma perspetiva global sobre aquilo que íamos planificando e realizando, e eles próprios fossem autónomos na sua consulta e sugestão de ideias, partindo da observação da mesma. No entanto, esta teia ficou aquém das expectativas das estagiárias. Embora, fosse uma atividade nova para o grupo, a equipa pedagógica não conseguiu cativar suficientemente o grupo para que se obtivesse um resultado final positivo. (Anexo 17). Numa situação futura, valerá a

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

pena procurar um lugar mais visível e próximo das crianças, para a colocação da teia, assim como inserir nas rotinas o trabalho na mesma.

Em 1º CEB, a dinâmica das planificações incidiu, sobretudo, na criação de grandes e pequenos grupos de trabalho, assim, como a introdução e revisão de conteúdos de todas as áreas disciplinares através de jogos, no interior ou exterior. Os jogos, além de pilar motivacional para as aprendizagens tinham como objetivo insistir no trabalho autónomo, numa lógica de autoaprendizagem. “É necessário dar oportunidade aos alunos para fazerem aprendizagens que depois podem partilhar com os seus colegas, dentro e fora da sala de aula” (Sanches, 2001, p.57).

Importa salientar que as planificações foram sempre flexíveis, tendo em conta a duração das atividades e as necessidades das crianças/ alunos. No entanto, a maior dificuldade sentida foi no 1º CEB, foi relativamente ao tempo estipulado para cada atividade, ou seja, planificávamos quase sempre mais atividades do que aquelas que o grupo permitia que se concretizassem.

Exemplo de pré-escolar: “Durante uma aula de expressão motora com um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 2/3 anos, com a planificação da sessão previamente realizada em função do grupo, percebemos logo no início que o grupo não era capaz de realizar alguns dos exercícios propostos. De imediato procedemos à alteração e tentativa de adequação para que a sessão não fosse interrompida.” (Cf. Avaliação semanal – Anexo 18)

Exemplo de 1º CEB: na semana de 25,26,27 de novembro, as planificações incidiram em revisões orais e atividades lúdicas (jogos em computador e jogos de interior e exterior), no entanto, o ritmo de trabalho e aprendizagens do grupo foi lento, resultando no atraso das atividades. A planificação de quarta-feira, foi eliminada, pois existiu a necessidade de realização de atividades planeadas para o dia anterior. (Cf. Reflexão semanal – Anexo 19).

Em suma, “as escolas do 1º ciclo, no desenvolvimento do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivos, artísticos, científico e tecnológico de ligação da escola com o meio de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação” (Decreto-Lei de 2 de Julho de 2012, artigo 14ª). Os objetivos para o pré-escolar, devem “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” (Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 5º a).

3.3.3 Agir/Intervir

Nas duas valências onde intervimos, a nossa presença foi evoluindo com o passar dos dias. Embora as instituições fossem do nosso conhecimento, o grupo exigiu um período de adaptação.

Os grupos tiveram que se habituar à nossa presença e à nossa forma de intervir e interagir com eles, assim como nós tivemos que ter a mesma atitude, embora com mais responsabilização, pois nós éramos o elemento estranho. Daí que o processo de observação tenha sido tão importante na nossa prestação desde o primeiro dia.

Na valência de pré-escolar, ao longo de toda a prática, tentámos seguir os princípios curriculares que orientam os profissionais envolvidos na abordagem High-Scope e, assim, permitir que as crianças se desenvolvessem através de uma “Aprendizagem pela Acção” (Hohmann e Weikart, 2011), de modo a viverem “experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão. [...] As crianças agem no seu desejo inato de explorar; colocam questões sobre pessoas, materiais, acontecimentos e ideias que lhes provocam curiosidade e procuram as respostas; resolvem os problemas que interferem com os seus objetivos; e criam novas estratégias para porem em prática.” (idem, pág.5). Esforçámo-nos para que a relação adulto-criança fosse positiva, proporcionando um ambiente protegido e acolhedor, participando em todas as brincadeiras e conversas das crianças, tentando desenvolver ainda mais as brincadeiras e conversas, de forma, a permitir “(...) à criança expressar-se com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos.” (Idem, p.6) (cf. Registo de observação – Anexo 20)

Relativamente à rotina diária, esta era planeada para que o grupo passasse pelo processo de “planear-fazer-rever” (Ibidem), “o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram.” (Idem,p.8). A criação das planificações com as crianças partiu, sobretudo, da observação e da necessidade sentida pelas estagiárias, relativamente à falta de linha condutora no trabalho de projeto, metodologia também seguida ao longo do estágio. As crianças precisavam de decidir que caminho seguir e quais os passos que pretendiam dar.

Através da aprendizagem pela ação, fomos inculcando no grupo a autonomia, desde o pegar no pincel que se encontrava no móvel ao apertar e desapertar os botões das batas. As crianças não conseguiam distinguir quando algo tinha que ser

realizado autonomamente ou quando necessitavam de aguardar por alguma ordem superior. O adulto interferia apenas quando observava uma grande necessidade de ajuda, pois entendemos que, “com o apoio apropriado dos adultos, elas tornam-se então agentes activos da sua própria aprendizagem” (Idem, p.35). Assim se concedia total liberdade de escolhas, de modo a que “as crianças aprendam mais sobre aquilo que lhes interessa, sobre quais as questões a colocar e a responder, quais as contradições a resolver, e quais as explicações a aceitar” (Idem, p.36).

O início do projeto partiu de questões e interesses que surgiram por parte das crianças e puderam ser discutidas em grande grupo com a interação dos adultos, gerando-se uma situação problemática. “O trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças (...)” (ME, 2012, p.11) e estas, ao serem questionadas e expondo as suas dúvidas e demonstrando os seus conhecimentos, podem desenvolver o seu poder de argumentação.

Segunda Vasconcelos (1998 cit. ME, 2012, p.14), o trabalho de projeto assenta em diferentes fases.

A primeira fase denomina-se por Definição do Problema, onde se “formula o problema ou as questões a investigar, definem-se dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (ME,2012, p.14). Relativamente ao projeto de sala na valência de pré-escolar, “O Sistema Solar”, o grupo começou por levantar questões sobre os planetas. Em diálogo também surgiram questões sobre o sol e a lua. A equipa pedagógica colocou questões para que as crianças demonstrassem os seus conhecimentos e expusessem todas as suas dúvidas, tendo sempre em conta o ambiente de segurança e procurando desenvolver a área do conhecimento oral e a escrita.

Numa segunda fase, denominada por Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, “faz-se uma previsão do(s) possível(eis) desenvolvimento(s) do projeto em função de metas específicas” (ME, 2012, p.15) Nesta fase, como referi no parâmetro de observação, surgiu a necessidade da introdução da planificação, assim como da teia do projeto, devido ao instável desenvolvimento do projeto. A planificação era construída às quintas-feiras, antes do almoço. Em grande grupo, era decidido o que iríamos abordar na semana seguinte. (Anexo 21). Era sugerido ao grupo que pesquisasse em casa, com o auxílio de um adulto, informação sobre o que iríamos aprender e as estagiárias também planificavam e preparavam os seus materiais, de modo, a transmitir informações corretas e a criança sentir credibilidade naquilo em que estava a trabalhar.

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

O papel fundamental da equipa pedagógica foi a observação e gestão do grupo, inculcando hábitos de saber ouvir os outros e partilhar o que consideram pertinente, esperando pela sua vez.

A Execução é a terceira fase da Metodologia de Projeto, onde “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber, organizam, seleccionam e registam a informação(...) (ME, 2012, p.16), como aconteceu ao longo do estágio.

No momento da planificação, era sugerido ao grupo que investigasse em casa e, no momento da execução, as crianças que tinham pesquisado apresentavam os resultados dessas pesquisas aos colegas e o próprio autor ia afixar nas paredes da sala, para que todos pudessem consultar. (Anexo 22) “Se os alunos precisam de pesquisar para encontrar o que desejam, o sucesso irá fixar-lhes o hábito de voltar à pesquisa, quando necessário.” (Kilpatrick, 71:80 cit. Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.62).

As estagiárias, quando pretendiam apresentar um tema novo, faziam-se acompanhar de livros com imagens que ilustrassem a informação e, de certo modo, inculcar nas crianças que os livros nos permitem aprender - procurávamos, assim, criar o vínculo entre as crianças e os livros. Outras vezes, estas levavam a informação em suporte informático (powerpoint), mostrando ao grupo que existiam outros meios de se divulgar informação e, assim, tornar os momentos de aprendizagem dinâmicos, valorizando a área das T.I.C. De acordo com as suas aprendizagens, discutiam-se, em grande grupo, os materiais a serem utilizados nas diversas construções realizadas ao longo do projeto.

Quando se iniciou a construção do sistema solar, o grupo foi escolhendo os materiais em função da característica “rochoso” ou “gasoso” e as cores para cada planeta. Sempre que existia divergência de opiniões, procedíamos a votos e posterior criação de gráficos, trabalhando, assim, a área da Matemática. Para a construção do foguetão, o grupo seleccionou os materiais e as cores, tendo em conta a resistência dos mesmos. Assim como no planisfério, as crianças em função do que tinham aprendido indicaram as cores adequadas para se pintar o planisfério. Deste modo, os conhecimentos e opiniões das crianças foram escutados, promovendo uma participação ativa das mesmas.

Uma vez que se observou uma certa distância das crianças às histórias escutadas na biblioteca da freguesia, talvez pelo facto de a estratégia ser sempre a mesma, optou-se por levar histórias alusivas à época do ano a tratar (como aconteceu

no Dia da Mãe) ou que transmitissem uma mensagem clara para o grupo, uma vez que existia muita divergência de idades. “Talvez mais nenhuma outra atividade seja tão importante para a emergente literacia da criança do que a leitura que um adulto ou amigo lhe fizer. [...] As crianças passam também a estabelecer as conexões entre palavra e escrita e falada, e a ganhar uma compreensão de como usar a linguagem para contar histórias” (Hohmann & Weikart, 2011, p.546, 547). No entanto, o tempo foi limitado, uma vez que as idas à biblioteca eram frequentes. “Papá, por favor, apanha-me a Lua” foi a história selecionada para o Dia do Pai e que marcou o início do projeto. No Dia da Mãe, leu-se “Mamã Maravilha” e utilizámos uma técnica desconhecida pelo grupo que conduziu à caracterização de cada mãe. (Anexo 23). Leu-se, também, a história “Os piratas pedem por favor” e através de um lenço cor-de-rosa apertado como o dos piratas, para as meninas, e um chapéu de piratas para os meninos, o grupo transformou-se em “piratas por um dia”. Esta história, aliada à estratégia selecionada pelas estagiárias, teve como principal objetivo trabalhar formas adequadas de convivência. (Anexo 24) “É possível adoptar algumas estratégias de forma a tornar a leitura na pré-escola uma atividade que aproxime os participantes, tal como acontece na situação de leitura em casa” (Idem, p.546).

Numa fase avançada do projeto, o grupo decidiu que queria construir um foguetão para ir ao espaço, assim como roupas especiais e capacetes. No entanto, não existia sítio para o colocar com as dimensões pretendidas. Foi uma criança que, autonomamente, sugeriu a criação de uma nova área - a “Área do Foguetão”. (Anexo 25). As crianças escolheram entre elas, o local para a referida área, assim como as cores do foguetão e a cor do cartão da nova área, tendo sido decisões unânimes. Para a criação dos novos cartões das restantes áreas, as crianças também decidiram como seriam construídos. Escolheram, através de votação, se pretendiam fotografia, imagem ou desenho para identificar a área. A opção vencedora foi a fotografia. As estagiárias e a educadora cooperante, simplesmente orientaram. De novo, a votação ditou a opção de forma justa.

Para que as crianças percebessem as características de um foguetão, assim como as características especiais das roupas dos astronautas, as estagiárias vestiram-se de astronautas e apresentaram todas as características e procedimentos de uma viagem à Lua, o modo como funciona um foguetão e a vida de um astronauta dentro de um foguetão. (Anexo 26 e 27).

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

O grupo ficou surpreendido e curioso para saber mais. Depois da divulgação do projeto, as “astronautas” enviaram uma carta para a sala azul e como oferta, um livro sobre o “Sistema Solar” e os “Astronautas”.

Em Março, com a chegada da Primavera, as estagiárias dinamizaram a “Festa da Primavera”. Investigaram com as crianças características desta estação do ano, realizaram modelagem de balões, pinturas faciais e plantação de amores-perfeitos. (Anexo 28). Depois de exploradas as características da estação, as crianças escolhiam as pinturas faciais em função das mesmas, o que permita avaliar os conhecimentos adquiridos. As plantações permitiram que as crianças tivessem um contacto mais próximo da natureza e se desenvolvesse o sentido de responsabilidade, através do cuidado das plantas. No entanto, este último objetivo não foi alcançado pois a auxiliar tratava delas.

Este estágio ficou marcado pela promoção da autonomia das crianças, assim como pela cooperação entre crianças, pois este decorreu numa sala mista, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos.

Quase no final do projeto, cada criança criou o seu próprio sistema solar, com pasta de modelar, tendo em conta as diferentes dimensões do mesmo, observando o projeto do grupo exposto no teto da sala. (Anexo 29). As diferentes dimensões dos planetas foi uma característica trabalhada ao longo do projeto, assim como atividade que promovessem o desenvolvimento da motricidade fina.

Relativamente à teia do projeto exposta na sala, pretendia-se marcar os passos importantes do decorrer do projeto; no entanto, esta atividade revelou-se um fracasso, pois a estagiárias não conseguiram cativar nem envolver o grupo como deveriam, o que resultou numa atividade inacabada. O grupo não sugeria o trabalho na teia e apenas colaborava quando solicitados. A localização da teia e a promoção de uma participação mais ativa das crianças, na construção de elementos para o crescimento da mesma, são aspetos a melhorar no futuro.

Para Krepel, uma visita de estudo é uma viagem organizada pela escola e levada a cabo com objetivos educacionais, na qual os alunos podem observar e estudar os objectos de estudo nos seus locais funcionais (1981, cit. Almeida, 1998, p.51). No decorrer do projeto, o grupo visitou o Planetário do Porto, onde aprenderam mais sobre o tema do projeto, puderam colocar questões e observar elementos do espaço que não observaram na sala. Esta atividade motivou para a continuação do desenvolvimento do projeto.

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

Ao longo do estágio, uma vez que este decorreu em par pedagógico, as estagiárias optaram por tentar que todas as crianças contribuíssem em todas as atividades. Algumas necessitavam de mais apoio do que outras, mas considerámos importante que todas dessem o seu contributo.

Para que a divulgação do projeto se realizasse com sucesso, em grande grupo, foram sendo discutidas diversas formas de apresentação e chegou-se ao consenso da apresentação do projeto através de duas músicas que o grupo tinha pretendido aprender, “Sistema Solar” de Maria Vasconcelos e “Voar” de Tim. O grupo foi dividido em dois subgrupos, sendo que umas crianças representavam os planetas e outras apresentavam o nome do planeta em questão, de acordo com as idades. (Anexo 30) Outras crianças representavam as estrelas. Convidou-se toda a comunidade educativa para assistir à apresentação, no auditório da instituição, criando-se empatia com a comunidade e instituição.

Na perspetiva da equipa pedagógica e dos feedbacks, em conversas informais, que foram chegando por parte dos pais, o projeto foi terminado com sucesso, pois as crianças adquiriram competências e foram capazes de as transmitir fora do meio escolar, evidências recebidas informalmente, o que é bastante gratificante e enriquecedor no desenvolvimento da prática profissional.

No final de estágio, o grupo de estagiárias (quatro) apresentou um teatro a toda a instituição, cuja moral foi sensibilizar as crianças para a separação do lixo e, sobretudo, proteger o mar, tema sugerido pelas educadoras da instituição, pois aproximava-se o Dia do Ambiente. (Anexo 31).As crianças participaram na separação do lixo, durante o teatro.

Em suma, como consta no Projeto Educativo, “a casa é o sítio seguro e a família é o lugar onde, em primeira mão, somos amados e apreciados pelo que somos. (...) Não nos compete a nós substituir os pais no processo de educação dos seus filhos ou para educar à parte. Estamos, aqui, para ajudar, para apoiar, para ouvir e comunicar e para fazer coisas em conjuntos, num ambiente de portas abertas” (IMV, 2012/2013, p.11) Ao longo do estágio, as estagiárias preocuparam-se em “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (ME,1997, p.16) tentando responder aos objetivos e exigências estabelecidos pela IPSS. Para o efeito, planificámos momentos em que os pais participavam nas pesquisas dos filhos - todas as manhãs ou finais da tarde podiam observar em conjunto com as crianças o desenvolvimento do projeto e todas as atividades realizadas ao longo do dia e expostas nas paredes da sala,

comemoração de aniversários das crianças, assim, como em outras atividades de maior dimensão como o “Dia do Pai” (atividade: jincana) (Anexo 32); “Dia da Mãe” (Atividade: Caminhada dos Abraços) (Anexo 33); “Comemoração dos 25 anos da Instituição” (Anexo 34); “Baile de Finalistas”.

No que concerne ao estágio em 1º CEB, a dinâmica de trabalho foi um pouco diferente, pois não existia um projeto que conduzisse a maior parte da intervenção. Este estágio foi um desafio para as estagiárias, pois ocorreu numa sala de 3º ano de escolaridade e com 26 alunos. A circunstância de alguns alunos revelarem imprevisibilidade comportamental determinou que adotássemos uma postura menos flexível nos primeiros tempos de intervenção. As atividades dinâmicas eram o nosso principal enfoque, ainda que necessariamente muito pensadas e estrategicamente definidas, atendendo a todas as características do grupo. Após a observação, sentimos necessidade de alterações de lugares, tendo apenas conseguido alterar um, devido ao espaço da sala. (Cf. Reflexão – Anexo 35)

Com o passar do tempo, fomos adotando estratégias para combater estas lacunas. Primeiro, a turma criou as regras de sala com as estagiárias e com o professor cooperante; de seguida, as estagiárias criaram a caderneta de prémios (recebidos ou não em função do comportamento). Na sala de aula, passámos a utilizar o “classdojo” (<http://www.classdojo.com/pt-PT>), que consiste numa ferramenta gratuita, disponível na internet. Permite criar uma turma com os respetivos nomes, definir comportamentos positivos e negativos e atribuir pontos, em função dos critérios estabelecidos. Os critérios de avaliação de comportamentos estavam em função das regras estabelecidas pelo grupo e expostas na sala. A cada cinco pontos acumulados no “classdojo”, recebiam um autocolante na caderneta. (Anexo 36)

Desde cedo, ambicionámos a criação de grupos, embora receássemos comportamentos desviantes. Em conversa com o professor cooperante, foi sugerido que, aquando da criação desses mesmos grupos, tivéssemos em atenção as características dos alunos, de modo a tentarem ajudar-se uns aos outros (ao nível de comportamentos e competências). E assim se procedeu. A disposição da sala era alterada antes que os alunos chegassem à sala. Procedia-se, sempre, a uma alusão às regras e ainda se reforçava a mensagem quanto a regras de grupos. As atividades realizadas em grupo foram bem aceites pela turma, pedindo que esta estratégia se repetisse várias vezes.

A área da Matemática foi a área onde mais se realizaram atividades lúdicas, pois “[...] A criança, colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica

da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática presente” (Moura 1996, p. 80 cit. Albuquerque; Mori & Lacanallo, 2009, p.159).O primeiro jogo em grupos, “Maratona da Matemática”, abordou, apenas, conteúdos matemáticos, com a turma dividida em cinco grupos. (Cf. Planificação – Anexo 37) Também existiu a “Maratona do Português” e decorreu do mesmo modo descrito.(Cf. Planificação – Anexo 38) Este jogo surgiu com o objetivo de consolidação de conhecimentos e, também, com o propósito de levar os alunos a perceber que entre colegas podem partilhar conhecimentos e ajudarem-se, quando necessário. “O jogo começa por ser uma actividade espontânea e vital da criança que, através dela, realiza e exprime a sua vida fantásmica permitindo certa descarga emocional. Tem inerente a si mesmo uma aprendizagem, porque permite e reforça a vivência cultural e enriquece a formação do EU” (Malpique, 1983, p. 48).

De modo a valorizar a interdisciplinaridade, quando abordados conteúdos matemáticos como frequência absoluta; moda; mínimo, máximo e mediana através de suporte informático (excel), realizou-se um jogo em pares “vendas da semana”, trabalhando conteúdos de estudo do meio sobre os meios de transporte. Para trabalhar os conceitos de tabela, tabela de dupla entrada; horários; calendários, fez-se a junção com o estudo do meio e construiu-se um quadro, onde o responsável do dia tinha que marcar os dias da semana e o estado do tempo. O calendário também possuía a identificação do mês e do ano. (Anexo 39) No caderno, cada aluno tinha um calendário onde registava o mesmo que o colega “responsável do dia” registava no quadro da sala. (Anexo 40) Com estas atividades, pretendemos mostrar ao grupo a utilidade das TIC no nosso quotidiano e interligar os conhecimentos da área da matemática, do estudo do meio e das TIC. “ O desafio apresentado a toda a comunidade foi de usar a tecnologia de forma **eficaz e eficiente**” (Cardoso, 2013, p.295). Em conversa com o professor cooperante surgiu a criação do calendário, tendo como objetivo o contacto diário (consulta, análise e registo) com um calendário.

“Até as plantas crescem melhor e dão mais flores num ambiente devidamente musicado” (Sanches, 2001, p.57). A música foi várias vezes trabalhada como auxílio ao português e à matemática. As músicas escolhidas foram as de Maria Vasconcelos e auxiliaram na abordagem à sílaba tónica; classificação de palavras quanto ao número de sílabas e quando à sílaba tónica (EGA – o amigo da sala); às horas e à tabuada. Ainda utilizámos a música do hino de Portugal, não só pela música mas para trabalhar a escrita. A música foi utilizada como estratégia motivacional e mostrando que podemos aprender através de diferentes recursos.

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

O MAB 3D teve bastante aderência por parte da turma e auxiliou na abordagem ao conceito de área e perímetros e seus cálculos. Através desta ferramenta, a turma percebeu qual o conceito de área e qual o conceito de perímetro e porque se calcula de formas diferentes.

Ao longo do estágio, fomos recorrendo a ferramentas web 2.0 explicando à turma como elas funcionam e fornecendo os respetivos links. No entanto, em contextos de sala de aula não podiam ser trabalhos por todos os alunos, pois não existiam computadores para todos. Contudo entendemos, que “os professores necessitam de ajudar os alunos a adquirir as competências relativas às disciplinas, mas, simultaneamente, formas de pensar (criativas, com espírito crítico, resolvendo problemas e orientadas para decidir), formas de trabalhar (comunicação e colaboração), regras para trabalhar (incluindo TIC) e competências de cidadania” (Wordl Summit on Teaching, 2012 cit. Cardoso, 2013, p.299)

Para promover a investigação e autonomia, foram solicitadas algumas pesquisas, como por exemplo, sobre a biografia de Matilde Rosa Araújo e sobre características do concelho onde vivem. (Anexo 41)

A época de Natal permitiu a interdisciplinaridade através de várias atividades. A turma escreveu uma carta ao Pai Natal, e assim se trabalhou um tipo de texto – a carta. Leu-se um livro sobre Natal, colocaram-se questões (o autor, a editora, o ilustrador, para que mete as imagens do livro, a moral da historia, entre outras) e, de seguida, foram distribuídos enfeites de natal pela turma. Por baixo de cada cadeira dos alunos, estava colado um pequeno papel com elementos da tabuada. Cada aluno teve de resolver e escrever e passar para o seu enfeite de natal. Assim decorámos o pinheiro de Natal, intitulado de “pinheiro das tabuadas”, trabalhando e consolidando diversos conteúdos. (Anexo 42)

Realizou-se outro jogo onde foram trabalhados conceitos matemáticos e conceitos de português. O jogo foi de palavras cruzadas com sinais de pontuação, assim como uma batalha naval, cujo objetivo era trabalhar os tipos de frase. Este jogo realizou-se individualmente. (Anexo 43)

Para realizarmos revisão de conteúdos, recorremos a atividades de grande grupo. Jogámos o “capitão minhoca”. Os conteúdos diziam respeito às três áreas curriculares e através de uma grelha de avaliação pudemos verificar quais os conteúdos em que os alunos apresentavam mais dificuldades. (Anexo 44) Neste jogo, trabalhámos, novamente, as regras e, embora fosse um jogo em equipa, a sala

manteve a mesma disposição. A turma mostrou-se bastante motivada, porém, o tempo foi curto, não permitindo terminar o jogo, na presença das estagiárias.

No dia de S. Martinho, as estagiárias juntaram-se e realizaram um teatro retratando a lenda de S. Martinho. No final, cada aluno retratou uma parte do teatro que mais gostou. Segundo Barcelos, a arte dramática “[...] desenvolve uma série de hábitos e atitudes, tais como, concentração, autenticidade, relaxação, confiança, poder de crítica e de diálogo que irão influenciar no seu comportamento cognitivo e afetivo” (1975, p. 30 cit. Grazioli, 2008, p.9). Na sala do 3º ano, uma vez que tinham estudado as características da banda desenhada, cada aluno realizou uma banda desenhada (B.D.). A atividade foi organizada de forma a suscitar a participação ativa das crianças (votando para eleger a melhor B.D.) e, dessa forma, promovendo competências de análise e de avaliação (razões pelas quais optam por uma banda desenhada em detrimento de outra). Os critérios de avaliação foram selecionados tendo em conta as características de uma banda desenhada. O trabalho vencedor foi exposto na entrada da escola e o aluno recebeu um diploma, como recompensa pelo seu bom trabalho. (Cf. Reflexão – Anexo 45 e 46). No último dia, antes das férias de Natal, foi sugerido pelo professor cooperante abordarmos a “receita”, pois é um conteúdo que pertence ao 3º ano de escolaridade. Como se escrevia, como se leem e os diferentes tipos de receita. Levou-se dois exemplos de receita (internet e revista de receitas) e realizamo-las com a turma. Para isso, dividimos a turma em dois grandes grupos. Também foi realizado um jogo de estafetas. (Cf. Planificação - Anexo 47) A turma foi dividida em três grandes grupos. Os critérios de correção deveriam ser mais objetivos e claros para a equipa pedagógica que auxiliava o jogo.

Em janeiro, como revisão dos conteúdos abordados no 1º período de aulas, realizamos a “Corrida dos inspetores”. (Cf. Planificação – Anexo 48) A turma foi dividida em nove grupos e cada um tinha nove desafios para realizar. Este jogo, muito semelhante a um “peddipaper”, foi complicado de organizar e caso voltasse a realizar-se, cada equipa deveria ter o seu itinerário e, exercícios exclusivos.(Cf. Reflexão – Anexo 49).

Em suma, tanto o ouvir contar histórias, como os jogos e os trabalhos de grupos, foram dinâmicas trabalhadas nas duas valências. Segundo Sanches, “ler, contar e recontar histórias e outros textos em voz alta na aula estimulam a leitura e facilitam as aprendizagens e a desinibição” (2001, p.56) Relativamente aos jogos, “Uma atividade normal que é apresentada como componente jogo tem logo uma adesão diferente. “Hoje vamos fazer um jogo”, é uma frase mágica para criar

expectativas e mobilizar os jovens.” (Idem, p.56) Relativamente à área da expressão plástica, embora trabalhada constantemente em pré-escolar, no 1º CEB, também foi trabalhada através da construção do “pinheiro da tabuada”; mobil para o dia de S. Martinho; construção da árvore genealógica; e em várias atividades, o desenvolvimento da motricidade fina, no que se refere ao cortar e colar, foi desenvolvida em diversas atividades, quer em grupo, quer individualmente.

3.3.4 Avaliação

Ao longo do tempo, o significado do que é: ensinar, aprender e avaliar tem vindo a sofrer uma constante e profunda mutação, na tentativa de se adequar às novas exigências, organizacionais e sociais. Os sistemas educativos continuam a debater-se frequentemente com a importância/ preponderância da avaliação (Alves & Machado, 2009 cit, Martins, 2013, p.22).

“A avaliação, constituindo-se como um processo regulador de ensino, é orientadora do percurso escolar e tem por objectivo a melhoria da qualidade de ensino através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares fixadas para o ensino básico”. (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho)

Entende-se por processo avaliativo um permanente acompanhamento das aprendizagens que vão sendo obtidas, indicando atempadamente as correções que deverão ser feitas, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos (Bloom, 1991 cit. Martins, 2013,p.23).

Em valência de pré-escolar, ao longo de todo o projeto, conforme se planificava e avaliava, era projetada maior atenção para as áreas de conteúdos que mais necessitavam de ser trabalhadas, tentando ao máximo que todas fossem desenvolvidas. Por exemplo: as crianças ao realizarem o registo do planeta aprendido escreviam o nome do mesmo e contavam o número de letras, desenvolvendo a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Área da Matemática, podendo ser avaliado quais as letras reconhecidas pelas crianças e o seu desenvolvimento da motricidade fina. (Anexo 50) No final de cada dia, em momentos de transição, as crianças conversavam em conjunto com a equipa pedagógica sobre os novos conhecimentos que tinham adquirido e, muitas vezes realizavam um desenho retratando esses novos conhecimentos, dados que eram analisados com vista à reformulação das estratégias para os momentos seguintes, numa ótica de avaliação formativa. O conceito de avaliação formativa, consiste na reunião sistemática de todos os dados, informações ou evidências das crianças, para verificar o estado de

aprendizagem de cada uma e tomar decisões adequadas às suas necessidades e capacidades (Fernandes,2005 cit. Martins, 2013, p.28)

Na preparação da divulgação do projeto, colocamos enfoque em áreas como a dança e a representação, que, ao longo do ano, raramente foram abordadas, desenvolvendo assim, outros domínios da Área das Expressões. A área da Expressão Plástica foi a mais trabalhada ao longo de todo o projeto e desenvolvemos diversos aspetos como a motricidade fina, nomeadamente o manuseamento de pincéis de modo adequado. Ao longo do trabalho, fomos tendo consciência das áreas trabalhadas através do caderno de registos, e próximo do final do estágio foi construída uma reflexão com a colaboração da educadora cooperante sobre as áreas de conteúdo trabalhadas e as que necessitavam de mais dedicação. (Cf. Reflexão – Anexo 51) Depois da visita de estudo, as crianças fizeram um registo para o portfolio sobre o que aprenderam de novo e aquilo de que mais gostaram, de modo a que as estagiárias pudessem avaliar os conhecimentos das crianças até ao momento e quais os interesses.

Relativamente à divulgação do projeto, segundo o Ministério da Educação, a Divulgação/Avaliação “é a fase da socialização do saber, tornando-se útil aos outros.” (2012, p.17), entendemos, como referem Edward set al(1999 cit ME, 2012, p.17) que se trata de uma experiência culminante: é uma espécie, um meio simbólico de reconhecer o que foi conquistado e apreendido pelo grupo durante o projeto.

O balanço da divulgação do projeto foi positivo. As educadoras e crianças de outras salas elogiaram, as crianças da sala azul mostraram-se empenhadas. Embora a divulgação fosse apenas para a instituição, o feedback fornecido pelos pais, através de conversas informais, foi positivo e gratificante. Estes abordaram a equipa pedagógica dizendo que o tema das conversas diárias em casa era sobre o “sistema solar” e cantavam as músicas aprendidas na instituição.

Através de observação direta, de grelhas de avaliação de atividades e avaliações semanais, as estagiárias foram podendo refletir sobre o desenvolvimento das crianças e melhorar/redefinir atividades em função das necessidades das mesmas. (Anexo 52).

O portefólio da criança é outro instrumento-chave de avaliação e que, simultaneamente, contribui para o desenvolvimento da autonomia na criança. O portefólio das crianças pode considerar-se um “tesouro” que vai enriquecendo ao longo do ano, pois demonstra as conquistas da criança, assim como outros momentos chave do seu desenvolvimento, permitindo, assim, diversos tipos de avaliação.

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

“Os portefólios são coleções sistemáticas feitas pelos alunos e pelos professores. Podem servir de base para examinar o esforço, a melhoria, os processos e o rendimento, assim como para responder às exigências habitualmente feitas por métodos mais formais de avaliação. Através da reflexão sobre as coleções sistemáticas de trabalhos de um aluno, os professores e os alunos podem trabalhar em conjunto, no sentido de compreenderem as forças do aluno, as suas necessidades e os seus progressos.” (Tierney, 1991, p.42 cit. Bernardes e Miranda, 2007, p.27)

Em suma, a avaliação na educação de infância “pode ser traduzida em uma série de estratégias que visam a observação, a documentação, a reflexão, a interpretação, a compreensão e o acompanhamento das aprendizagens das crianças das aprendizagens, ao mesmo tempo que contribui para a reorientação e a qualificação da prática pedagógica, permitindo ao professor construir um entendimento não só daquilo que as crianças entendem, fazem e sabem, mas também do caminho que as leve a construir o conhecimento.” (Valiati & Cairuga, 2004, p.41).

No que diz respeito ao 1ºCEB, Sanches defende que a avaliação terá de contemplar várias áreas e, competências. A leitura/escrita, o teste oral, o teste escrito ou um trabalho, podem fornecer elementos diversificados para a avaliação. (2001, p.33) Reveja a frase. Não se entende!

Para Alavarez Méndez, “ a avaliação assume, predominantemente, uma função de regulação do processo de ensino-aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades dos alunos e pela análise feita pelo professor das estratégias de ensino utilizadas.” (2001, cit. Ferreira, 2007, p. 15)

Também em 1ºCEB, o **portfólio** pode ser um instrumento de avaliação. Segundo Gouveia, “o portfólio de evidências de aprendizagem é uma coleção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um formando ao longo de um determinado período de tempo, e que proporcione uma visão tao alargada e detalhada quanto possível das várias vertentes do seu processo de desenvolvimento (cognitivo, psicomotor, sócio-afetivo, moral e metacognitivo). (2007, p.133) Cada aluno tinha o seu portfólio e recorria a ele sempre que pretendia. Também eram lá arquivados as fichas de avaliação de trimestre.

“A avaliação é uma das componentes fundamentais da prática pedagógica.” (Pacheco, 1994, p.23 cit. Martins, 2013, p. 20)

Para Bloom, “entende-se por processo avaliativo, um permanente acompanhamento das aprendizagens que vão sendo obtidas, indicando atempadamente as correções que deverão ser feitas, tendo em vista a aquisição dos conhecimentos (1991 cit. Martins, 2013, p.23).

A **avaliação formativa** tem vindo a ser objeto de interesse crescente, nas últimas décadas (Martins, 2013,p.26).

Em 1967, Michael Scriven introduziu a avaliação formativa

“que se revelou, desde então, um excelente instrumento de regulação do processo de ensino. Com a avaliação formativa, as práticas avaliativas deixaram de se limitar à norma (comparação com os outros), para passar a ter em conta o que está previsto para cada etapa (cit. Gouveia 2007, p.129).

Esta realiza-se com o propósito de favorecer a melhoria de algo: o processo de aprendizagem dos alunos, uma estratégia de ensino, um projecto educativo, a criação de um material pedagógico, etc (Gimeno Sacristán, 1993, cit. Ferreira, 2007, p.27) Caracteriza-se, genericamente, por incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos seus resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens.” (Ferreira, 2007, p.27)

“Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada.” (Perrenoud, 1999, p.15 cit, Martins, 2013, p.37)

Para Luíza Cortesão, a avaliação formativa

“é uma bússula reguladora do processo de ensino aprendizagem, na medida em que assenta num conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importantes.” (cit.Gouveia, 2007, p.130)

A **avaliação diagnóstica, elemento integrante de qualquer avaliação que se pretenda formativa**, foi uma mais-valia desde o início até ao fim do estágio. Esta “realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional, reajustando estratégias de ensino” (Decreto-Lei 139/2012 de 5 de Julho).

Para Cortesão, “os dados fornecidos pela avaliação diagnóstica não podem ser tomados como um ‘rótulo’ que se ‘cola’ para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e o professor, em conjunto, consigam um progresso na aprendizagem” (2002, p.39 cit. Ferreira, 2007, p.24).

Segundo Gouveia, este tipo de avaliação, tem como objetivo regular e proporcionar duplo feedback (formador e formando), realiza-se durante todo o processo de aprendizagem e tem função de regulação do processo (Gouveia, 2007, p.131).

A avaliação sumativa

“realiza-se no final do processo de ensino-aprendizagem – quer se trate de um trimestre, de um semestre, de um ano ou ciclo de estudos -, normalmente através de testes e exames, e consiste no balanço (uma soma) das aprendizagens dos alunos depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem” (Hadji, 1994, cit. Ferreira, 2007, p.30).

Para Gouveia, este tipo de avaliação, tem como objetivo fornecer um balanço de uma determinada etapa, realiza-se no final das aprendizagens e tem como função, atribuir uma classificação (2007, p.131).

Esta finalidade avaliativa ficou da responsabilidade do professor cooperante.

Em suma, pode-se afirmar que a avaliação formativa regulou todo o nosso processo de ensino-aprendizagem, pois, é um conceito que está na base da transformação efetiva de melhoramento da qualidade do ensino/aprendizagem. Nesta perspetiva, esta modalidade avaliativa ajuda a diagnosticar, remediar e motivar aprendizagens, promove a autoavaliação, aumenta a compreensão das crianças no processo de aprendizagem e ajuda a clarificar objetivos de aprendizagem (Martins, 2013, p.28)

A **autoavaliação** “consiste num processo em que o aluno participa na sua avaliação, a partir de critérios que são apresentados pelo professor, ou negociados com os alunos” (Ferreira, 2007, p.108).

Em contexto de 1º CEB, tivemos a oportunidade de auxiliar os alunos na realização da autoavaliação de final de período, proposta pelo professor cooperante, uma vez que estavam a realizá-la pela primeira vez. Foi possível constatar que os alunos não perceberam a importância da autoavaliação e nem sempre eram sinceros nas respostas dadas. (Anexo 53)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio tem um valor muito importante na formação de um profissional da educação, pois obriga a uma articulação entre as vertentes teórica e prática.

Ao longo do estágio, foi possível colocarmos em prática conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e durante o mestrado, de forma a desenvolvermos competências até então não adquiridas e a passo e passo definirmos a nossa postura de educador.

Ao longo de todo o processo, a reflexão foi a chave para se conseguir ultrapassar obstáculos e atingir os objetivos propostos. De referir que a reflexão surgiu como consequência de uma postura sistemática de investigação com vista a uma consciencialização sobre a ação.

Estes processos foram colocados em prática com sucesso, também devido ao apoio e orientação dos supervisores da ESEPF, da educadora cooperante da IPSS e respetiva equipa pedagógica, do professor cooperante da instituição de 1º CEB e respetiva equipa pedagógica, por fim, e muito importante, o par pedagógico (o mesmo par pedagógico nas duas valências)

Através de instrumentos de recolha de dados, análise de documentos da instituição, análise de documentos que fundamentassem a prática, foi possível construir-se um portefólio reflexivo que acompanhou toda a prática e se revelou um suporte importante no desenvolvimento da prática profissional.

A integração no grupo aliada às práticas pedagógicas permitiram um crescimento não só como pessoas mas como futuras educadoras e professoras. Permitiram ter consciência de como se lidar com um grupo, de que é necessário estar-se atento a todas as crianças, mesmo quando se trabalha em pequeno grupo, de perceber se alguma estratégia não funciona e por isso desestabiliza alguma rotina ou atividade...entre muitos outros fatores que permitiram uma visão crítica sobre o papel do educador/professor.

Antes do início do estágio, foram muitos os medos e expectativas que dominaram. De entre outros, refiram-se receio do grupo de crianças que nos esperava, o grau de cooperação dos docentes, as características da instituição, as nossas reacções....

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

Devido à mudança de sala (da sala Lilás para a sala azul – salas mistas), existiu um retrocesso na fase de adaptação ao estágio e ao grupo; no entanto, concluída a primeira semana de estágio, ultrapassado o choque pessoal relativo à referida situação, foi gratificante conseguir ganhar o carinho das crianças e assegurar a gestão do grupo. Nesta situação, a postura do par pedagógico foi essencial em todo o processo, pois sempre ajudou na integração, nunca colocando entraves, dando liberdade para perceber o grupo e aprender a lidar com o mesmo. E aos poucos, a educadora foi-nos concedendo a autonomia e confiança necessárias, nunca abandonando o nosso percurso, sempre apoiando as nossas intenções e auxiliando a ultrapassar as dificuldades.

Em 1º CEB, a experiência foi um pouco diferente. O estágio decorreu num grupo do 3º ano do Ensino Básico, como já referido. Tivemos contacto com o grupo num estágio anterior, embora num curto período. Em conversa informal com o professor cooperante, ele elucidou-nos sobre algumas características do grupo e que a maioria dos conteúdos a ser lecionados eram novos o que obrigava a mais cuidado, persistência e atenção. Mas também nesta valência nos foi concedida autonomia e liberdade de atuação, logo desde o início da nossa intervenção.

Como foi referido, o estágio foi realizado em par pedagógico, tendo efeitos positivos e negativos. Ao longo do estágio, fomos tentando dividir as atividades, de modo a que cada uma atingisse os seus objetivos pessoais. Todas as atividades eram planificadas e preparadas em conjunto, de forma a manter a estabilidade e sequência nas atividades e rotinas do grupo. Em contexto de 1º CEB, talvez pelo nosso histórico, tentámos dar mais liberdade ao par pedagógico; no entanto, nunca negámos ajuda, mostrando-nos disponíveis para ajudar a qualquer altura e partilhámos todas as ideias e reflexões realizadas.

Em termos de trabalho de grupo, este foi um estágio bastante rico, pois, embora esta dinâmica fizesse parte dos nossos dias, foi um período de gerir ideias, opiniões, personalidades e amizade, pois a visão de educação e a postura de “educador/professor” não eram iguais. Assim, trabalhámos orientadas por um **objetivo**: trabalhar em grupo partilhando todas as experiências, de modo a proporcionarmos uma à outra, igualdade de oportunidades ao longo de todo o estágio. Nos dois estágios, adotei práticas centradas na autonomia, como refere o título. Desde o início procurámos adotar uma postura correta perante a comunidade e responder às metas seguidas pelas instituições, designadamente no que dizia respeito à relação com a comunidade e com as famílias.

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

Todos os momentos vividos ao longo do estágio foram de aprendizagens e desmistificação dos medos iniciais, de que vale a pena referir apenas alguns: a conversa com as crianças; a entrada nas suas brincadeiras; o saber repreender no momento certo mas valorizar também no momento certo; o propor atividades; o planificar com o grupo; o ganho da confiança do grupo; a gestão do grupo, quer em grande grupo quer nos momentos de transição de espaço (exemplo: sair da sala para a sala de expressão motora); a promoção de autonomia; o encontrar estratégias para manter o silêncio (exemplo: 123 perninhas à chinês, 456 os braços já sabeis, 789 a boca não se move” ou então, “vamos encher a boca de silêncio”); o perceber os interesses e necessidades das crianças. Em 1º CEB, das situações que conduziram a um maior crescimento, enquanto profissionais, salientam-se: a gestão do grupo, visando estratégias, e a criação de atividades lúdicas para abordarmos novos conteúdos e rever outros, de forma eficaz e motivadora.

Todos estes aspetos passaram pelas fases do “observar”, “planificar”, “agir” e “avaliar”. Foram desafios que surgiram para os quais era necessário adotar rápidas estratégias para resolver conflitos ou até cativar o grupo e que, por essas razões, nos fizeram crescer como pessoas e profissionais da educação, tornando-nos mais flexíveis e mais confiante. No entanto, uma capacidade que pretendo é o modo como proporciono feedback, em particular na valência de 1º CEB. Em valência de pré-escolar, considero importante o contar histórias e a sua exploração, aspetos em que pretendo investir.

Ao longo de toda a prática, preocupámo-nos em criar atividades que desenvolvessem todas as áreas de conteúdo, promovendo diversas aprendizagens e dando o devido espaço às crianças para construírem o seu conhecimento, através do diálogo, da investigação, da cooperação, da exploração.

No que concerne ao estágio em sala mista, consideramos que existem vantagens e desvantagens. Em determinadas áreas de desenvolvimento, as crianças desenvolvem-se mais rapidamente por contactarem com crianças mais velhas. No entanto, existem outras áreas de desenvolvimento em que tanto as crianças mais velhas como as mais novas ficam aquém do esperado, pois nem sempre se consegue preparar todas as atividades individualizadas e com o grau de exigência devido. Ao nível de aprendizagens do adulto, consideramos que foi uma boa experiência, pois obrigou a maior atenção às características individuais das crianças, maior dinâmica a lidar com o grupo e, desenvolvimento da criatividade ao transformar atividades de forma a ficarem adaptadas às diferentes faixas etárias e maior destreza.

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

De referir que tivemos em atenção nunca subalternizar as crianças mais novas. Estas foram sempre habituadas a trabalhar com os mesmos materiais, a sugerir ideias e atividades, a respeitar as nomenclaturas, entre muitos outros aspetos favoráveis ao seu desenvolvimento.

Como afirma o Ministério da Educação, “a construção do saber processa-se de forma integrada, e há interpelações entre os diferentes conteúdos e aspectos formativos que lhes são comuns.” (1997,p.48) Um profissional de perfil de dupla habilitação deve deter competências quer a nível de Educação Pré-Escolar quer a nível de 1º ciclo, desta forma estando mais capacitado para preparar as crianças para a transição de ciclos da melhor forma, e assim “contornarmos situações que gerem perturbações ao nível do desenvolvimento em algumas crianças” (Serra, 2004, p.74) No entanto, importa referir que este deve moderar o grau de exigências colocadas às crianças e permitir que estas vivam as experiências adequadas à sua faixa etária. Embora existam formas de estar que as crianças podem e devem ir adquirindo ao longo da Educação Pré-escolar, “pois uma boa adaptação ao jardim-de-infância e à escola básica permite construir uma base sólida para o processo educativo” (Serra, 2004,p.74), como os comportamentos, o saber escutar, a resolução de conflitos...na faixa etária dos 5 anos, o educador deve preparar as crianças para alterações específicas aquando da transição, como a permanência sentada numa secretária, as rotinas existentes quanto às áreas a trabalhar, assim como as suas divisões, entre outros aspetos que poderão facilitar a aceitação do novo meio escolar por parte da criança. O educador nunca deve descurar a predisposição das crianças para conhecerem a nova realidade que se aproxima, assim como a maturidade e capacidade de aceitação.

A articulação pode ser definida como o “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” (Costa, Sampaio & Melo, nd, p.142, cit. Idem, p.75). “Se entendermos, então, o sistema educativo como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como os “pontos” de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes.” (Ibidem).

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

Em valência de pré-escolar, tivemos a oportunidade de trabalhar comportamentos e atitudes tendo em conta o ciclo seguinte, como referido no parágrafo anterior. No entanto, o mesmo não se verificou na valência de 1º CEB. Não pudemos observar a transição, uma vez que estágio decorreu num grupo do 3º ano de escolaridade. Isso justificará que, para além das competências, capacidades e conhecimentos necessários a um perfil generalista de educação de infância e de 1º ciclo, tenhamos em atenção o carácter longitudinal do ensino, apoiando e promovendo ativamente a continuidade e articulação necessárias com 2º ciclo, enquanto “peça seguinte da máquina”. Essa tarefa, mais do que resultante das aprendizagens académicas realizadas, caber-me-á a mim, em função dos contextos e exigências com que espero ser confrontada num futuro próximo. Tão próximos quanto possível.

Em suma, "ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde...Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática."

Esta ideia, alegadamente da autoria de Paulo Freire, vem ao encontro do que pensamos: um educador necessita de se formar constantemente e aprende com a prática, assim como com todas as crianças e equipas pedagógicas com quem interage, pois é filho de um perene processo de aprendizagens.

No futuro, e para além das competências que necessitarei de consolidar e alargar, é minha firme intenção apostar também na área de Educação Especial. Na esperança de poder ser útil sempre, independentemente do contexto, das circunstâncias e das exigências que as crianças me puderem vir a colocar. Quero poder dizer, quando indagada quanto ao que faço, que tenho como missão na vida ajudar os outros a crescer. Será pedir muito?

BIBLIOGRAFIA

- (coord.), J. G. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didático para Formadores*. Braga: Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A.
- (org.), J. O.-F. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (1998). *Visitas de Estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*. Lisboa: Livros horizonte.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Bernardes, C., & Miranda, F. B. (2007). *Portefólio - Uma Escola de Competências*. Porto: Porto Editora.
- Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. É. (2010). *Motivação para Aprender*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico - 1 A Casa/o Caminho Casa-Escola/a Escola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico - 2 Corpo/Espaço/Comunicação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O Espaço Pedagógico - 2 Corpo/Espaço/Comunicação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que Contam Histórias*. Lisboa: Paulus.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- Gonçalves, D. (2006). *Saber & Educar 11. Da inquietude ao conhecimento*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Práticas pedagógicas centradas na autonomia

- Machado, E. A., Alves, M. P., & Gonçalves, F. R. (2011). *Observar e Avaliar as Práticas Docentes*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- Machado, J. P. (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, LDA.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., & Pinheiro, A. (Novembro de 2007). Cadernos de Estudo. *O Educador como Prático Reflexivo*, pp. 129-138.
- Martins, P. (2013). *UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO*.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Menga, L., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Ltda.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor - O Portefólio Reflexivo no Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- Oliveira-Formosinho, J., & (Orgs.), R. G. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora .
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto : Porto Editora .
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: ASA Editores.
- Valiati, M. E., & Cairuga, R. R. (Abril/Julho de 2004). Pátia: Educação Infantil. *A avaliação como uma experiência compartilhada*, p. 41.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

Documentos Orientadores

AVET, Projeto Educativo, 2010/2013

AVET, Plano Anual de Atividades, 2013,2013

AVET, Regulamento Interno, 2013

IMV, Projeto Curricular de Grupo, 2012/2013

IMV, Projeto Educativo, 2012/2013

IMV, Regulamento Interno, 2012/2013

IMV, Plano Anual de Atividades, 2012/2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010) *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012) *Trabalhos por projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sitografia

<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2013/01/becker-epistemologias.pdf>

[Consultado a 10 de janeiro de 2013]

www.pordata.pt

[Consultado a 29 de dezembro de 2013]

<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/532/406>

[Consultado a 24 de fevereiro de 2014]

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/317/66>

[Consultado a 24 de fevereiro de 2014]

Legislação

Lei De Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei 241/2001

Decreto-Lei 240/2001

Decreto-Lei 139/2012

Decreto-Lei 137/2012

ANEXOS

Anexo 1 – Pesquisas realizadas pelas crianças



Anexo 2 – Reflexão: trabalhos de grupo

Após observada a disposição da sala percebemos que trabalhar em grupo/jogos em equipa iria requer algumas alterações, assim como o comportamento agitado da turma, gerava insegurança para as estagiárias. Porém, o professor cooperante gostou da estratégia e decidimos avançar.

A disposição das mesas e cadeiras, apenas se alterava no momento dos trabalhos de grupo/jogos em grupo

O primeiro trabalho de grupo superou as expectativas, no entanto, sentimos que a turma tinha alguma dificuldade em aceitar ajudas (entre colegas) e respeitar os trabalhos dos colegas de grupo. Através de conversas e insistência nesta dinâmica, os alunos começaram a ser mais cooperantes em todas as atividades.

Relativamente aos elementos dos grupos, fomos observando quais os alunos que poderiam ficar juntos para que o grupo funcionasse bem, assim como aqueles que necessitavam de estar separados.

Para gerir comportamentos desviantes, criamos regras de trabalho de grupo e sinais. O sinal verde que significava “tarefa terminada” e o sinal amarelo significava “ajuda”. Também existia sempre um porta-voz. Relativamente aos jogos em equipa, as regras eram criadas em função do jogo.

Anexo 3 – Instrumentos de avaliação

MUNDOS DE VIDA		RUI.01.02 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL		Revisão: 0	
SEMANA	18 a 22 de Fevereiro de 2013	SALA	Azul	EQUIPA EDUCATIVA	Educatora: Juliana Ferreira Auxiliar: Ana Paula Ribeiro
ÁREAS DE CONTEÚDO			COMPETÊNCIAS		
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL; ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO; EXPRESSÃO MOTORA, MATEMÁTICA; DRAMÁTICA; LINGUAGEM ORAL E ESCRITA; PLÁSTICA			Ser capaz de contar como foi o fim-de-semana, ser capaz de pegar corretamente no lápis, ser capaz de realizar as atividades dos livros do PTE, ser capaz de desenvolver a motricidade fina, ser capaz de desenhar num espaço delimitado, ser capaz de permanecer atento e concentrado, ser capaz de recontar a história, ser capaz de ler sentido estético, ser capaz de identificar os números, ser capaz de correr, ser capaz de saltar a pé-covinho, ser capaz de dar a cambalhota, ser capaz de marcar a presença, ser capaz de fazer uma avaliação de seu dia		
DIÁ DA SEMANA	MANHÃ	TARDE			
Segunda	Marcação das presenças Novidades do fim de semana Desenho livre	Exploração das áreas da sala Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Marcação do comportamento			
Terça	Marcação das presenças Hora do conto: "o bicho de conta" Registro da história- realização dos números em plastilina- 4/5 anos	Exploração das áreas da sala Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Marcação do comportamento			
Quarta	Marcação das presenças Realização dos números em plastilina – 4/5 anos	Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Exploração das áreas da sala Marcação do comportamento			
Quinta	Marcação das presenças Realização de construções em plastilina- 3 anos	Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Exploração das áreas da sala Marcação do comportamento			
Sexta	Marcação das presenças Sessão de movimento O número 7: decalque	Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Exploração das áreas da sala Marcação do comportamento			
AValiação DA PLANIFICAÇÃO					
As atividades deste semestre foram realizadas em conformidade com os objetivos propostos. As crianças gostaram das atividades propostas. Houve um bom envolvimento na realização das atividades.					

Planificação Semanal da Equipa Pedagógica – Pré-escolar

05.04.2013

Semana de 1 de Abril a 4 de Abril

Ao longo da semana as atividades relacionaram-se com o projeto de sala e a Primavera.

A meu ver, considero que a atividade que correu melhor foi o início da planificação com as crianças. O grupo não tinha o hábito de planificar em rede, juntamente, com a educadora, estagiárias e auxiliar. Na quinta-feira passada, dia 4, iniciou-se o processo e, além, do envolvimento positivo das crianças na atividade, considero bastante positivo no processo de aprendizagem das estagiárias. Ainda tivemos a oportunidade de questionarmos as crianças sobre assuntos do projeto de sala, anteriormente abordados e esquematizá-los.

Relativamente à atividade relacionada com a Primavera, plantar sementes de amor-perfeito, considero que o aspeto que poderá ter corrido de outro modo foi a falta de abordagem ao tema da germinação, no entanto, como a atividade já se arrastava desde a semana anterior à Páscoa, a educadora achou pertinente plantarmos na terça-feira, dia 2.

Quanto ao ponto que classifico como negativo, este não se prende, diretamente, com uma atividade, mas sim, com as atividades, no geral. Embora as duas atividades partiram das estagiárias, não foram elas a introduzi-las às crianças. A educadora iniciou o diálogo e as estagiárias foram intervindo quando achavam pertinente.

Rita Moreira, 2009020

Avaliação/Reflexão Semanal

ESEP		EB1/JI de Cedões																																																																																																																																																																																	
DATA	09.10.2013	Equipe Educativa	Professor: Paulo Martins Estagiárias: Filipa Silva, Rita Moreira																																																																																																																																																																																
<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Competência</th> <th rowspan="2">Atividade</th> <th colspan="20">Alunos</th> </tr> <tr> <th>Alano</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="3">Comunicação/Leitura</td> <td>Ser capaz de identificar o assunto tratado no texto</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Ler fluentemente</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Usar a palavra com um tom de voz audível</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td rowspan="3">Laboratório Gramatical</td> <td>Classificar palavras quanto ao número de sílabas.</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>Classificar palavras quanto à sílaba tónica</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>				Competência	Atividade	Alunos																				Alano	Comunicação/Leitura	Ser capaz de identificar o assunto tratado no texto																						Ler fluentemente																						Usar a palavra com um tom de voz audível																						Laboratório Gramatical	Classificar palavras quanto ao número de sílabas.																						Classificar palavras quanto à sílaba tónica																																																														
Competência	Atividade	Alunos																																																																																																																																																																																	
		Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano	Alano																																																																																																																																																														
Comunicação/Leitura	Ser capaz de identificar o assunto tratado no texto																																																																																																																																																																																		
	Ler fluentemente																																																																																																																																																																																		
	Usar a palavra com um tom de voz audível																																																																																																																																																																																		
Laboratório Gramatical	Classificar palavras quanto ao número de sílabas.																																																																																																																																																																																		
	Classificar palavras quanto à sílaba tónica																																																																																																																																																																																		
C – capaz CD – capaz com dificuldade NC – não capaz F - faltou																																																																																																																																																																																			

Grelha de avaliação

EB1/JI de Cedões		Professor: Paulo Martins			
Área: Matemática	Data: 28.10.2013	Turma: 33.7			
Estagiárias: Filipa Silva e Rita Moreira					
OBJETIVOS	DOMÍNIO DE REFERÊNCIA	ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AValiação
	<ul style="list-style-type: none"> -Compõe e decompõe números, pelo menos até 1000. -Compara e ordena números, pelo menos até 1000. -Resolve problemas envolvendo as operações, discutindo resultados, processos e ideias matemáticas. -Resolve problemas que envolvam o raciocínio proporcional, explicando ideias e processos e justificando os resultados matemáticos 	<p><u>Atividade em sub grupos:</u></p> <p>MARATONA DA MATEMÁTICA (revisão de conteúdos para ficha de avaliação)</p> <p>A turma será dividida em grupos de 5, sendo que um grupo terá que ter 6 elementos.</p> <p>Em cada grupo existirá um porta-voz que representará todo o grupo ao longo da atividade. Este terá uma identificação de porta-voz, assim, como um sinal vermelho e um verde, que indicam dúvidas e tarefa terminada, respetivamente.</p> <p>Cada grupo terá uma ficha de trabalho com 6 perguntas de diversos temas. Logo que um grupo termine a sua ficha terá que trocar de mesas, para realizar outra ficha, novamente, com 6 perguntas de diversos temas. A maratona termina assim que todos os grupos realizarem as cinco fichas diferentes.</p>	Manhã (antes do lanche e após o lanche)	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho - Cartolinas a indicar - Sinal verde (cartolina) - Sinal vermelho (cartolina) 	- Fichas de trabalho
ALMOÇO					
		Correção das fichas e através das dificuldades sentidas, exploração de jogos didáticos que abordem o tema das dificuldades			

Planificação semanal da equipa pedagógica
1º CEB

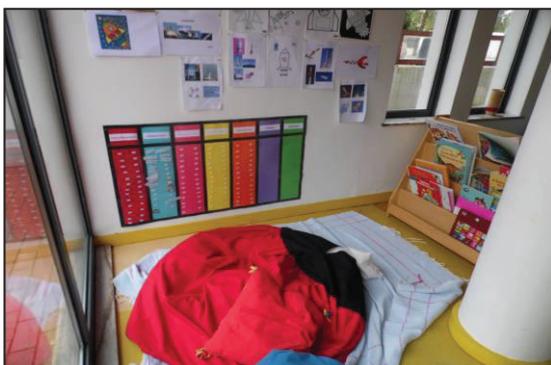
Anexo 4 – áreas da sala de pré-escolar



3.1. Área da Casinha



3.2. Área dos Jogos



3.3. Área da Biblioteca



3.4. Área da Construções



3.5. Área da Plástica



3.6. Área do Foguetão

Anexo 5 – Gráfico: Taxa de natalidade no concelho da Trofa

Taxa bruta de natalidade

Taxa - ‰

Territórios

Taxa bruta de natalidade					
Anos	2001	2009	2010	2011	2012
Trofa	11,6	8,2	9,2	8,7	8,2

<

Taxa bruta de natalidade
Fontes de Dados: INE - Estatísticas de nados-vivos
INE - X e XII Recenseamentos Gerais da População (1960;1981) e Estimativas Anuais da População Residente (a partir de 1982, inclusive)
Fonte: PORDATA
Última actualização: 2013-06-18

Consultado a 29 de Dezembro de 2013

Anexo 6 – Gráfico: Taxa de envelhecimento no concelho da Trofa

Índice de envelhecimento

Rácio - ‰

Territórios

Índice de envelhecimento					
Anos	2001	2009	2010	2011	2012
Trofa	52,0	74,1	79,0	84,7	90,4

<

Índice de envelhecimento
Fontes de Dados: INE - Estimativas Anuais da População Residente
Fonte: PORDATA
Última actualização: 2013-12-05

Consultado a 29 de Dezembro de 2013

Anexo 7 – Gráfico: Taxa de mortalidade no concelho da Trofa

Taxa bruta de mortalidade

Taxa - ‰

Taxa bruta de mortalidade					
Anos	2001	2009	2010	2011	2012
Trofa	6,4	6,0	6,5	6,5	6,9

Taxa bruta de mortalidade

Fontes de Dados: INE - Estatísticas de óbitos
INE - X e XII Recenseamentos Gerais da População
(1960,1981) e Estimativas Anuais da População
Residente (a partir de 1982, inclusive)
Fonte: PORDATA
Última actualização: 2013-10-18

Consultado a 29 de Dezembro de 2013

Anexo 8 – Gráfico: Taxa de alunos matriculados no 1º CEB, no concelho da Trofa

Ensino Básico - 1º Ciclo			
Anos	2009	2010	2011
Trofa	1.839	1.768	1.703

Alunos matriculados nos ensinos pré-escolar,
básico e secundário: total e por nível de ensino
Fontes de Dados: DGEEC/MEC - Recenseamento
escolar
Fonte: PORDATA
Última actualização: 2013-10-11

Consultado a 29 de Dezembro de 2013

Anexo 9 – Reflexão: início do trabalho de projeto em pré-escolar

Na primeira semana de estágio, a educadora mencionou-me que não havia projeto de sala, pois ainda não tinha surgido nenhum interesse em específico por parte do grupo. Apenas uma das crianças, mencionou que queria saber mais aspetos sobre os planetas. Assim, percebemos que era um bom ponto de partida para as estagiárias. Posto isto, perguntámos às crianças o que conheciam e o que gostavam de descobrir ainda mais, de maneira a fomentar o conhecimento. Uma das crianças sugeriu que construíssemos um sistema solar na sala. Inicialmente, o grupo mostrou interesse pela lua e pelo sol. Como tal, lemos às crianças uma história “Papá, por favor apanha-me a lua” e fizeram o registo (ilustração 1), aprenderam as fases da lua e construíram em pasta de papel a lua (ilustração 2 e 3).



Ilustração 1: Desenhos da Lua



Ilustração 2: Fase Inicial da Construção da Lua



Ilustração 3: Fase final da Construção da Lua

Anexo 10 – Reflexão semanal: 25 a 27 de outubro de 2013

Esta semana de estágio foi uma semana de bastantes incertezas, receios, medos, responsabilidade... O objetivo era a revisão de conteúdos para as fichas de avaliação.

O grande dilema foi: “como rever vários conteúdos não recorrendo só a fichas de trabalho?”

O par pedagógico optou por dinamizar as aulas através do trabalho de grupo. De início surgiram incertezas relativamente ao modo como estes iam reagir, nomeadamente, a nível de comportamentos e trocas de ideias entre grupos. No 1º dia, o trabalho de grupo foi mais intenso, uma vez que tinham mais fichas para trabalhar. No final deste dia, o balanço dos alunos foi positivo, assim, como o das estagiárias. Assim sendo, no segundo dia, a dinâmica de trabalho repetiu-se, no entanto, com tarefas distintas.

No 2º dia, alguns grupos mudaram de elementos, pois percebemos, através do 1º dia que funcionariam melhor trocando elementos. O nº de fichas reduziu porque o tempo era mais curto, uma vez, que era preciso rever os conteúdos de estudo do meio. O porta-voz de cada grupo, também, mudou. Passou a ser o aluno, cuja atitude respondeu aos critérios de bom comportamento, no dia anterior.

De um modo geral, toda a turma se mostrou recetível a trabalhar em grupo e, mesmo, sendo uma dinâmica nova, tudo correu pelo melhor.

A nível pessoal, considero que tenho de ter mais atenção aos tempos, de modo, a que estes não prejudiquem as atividades e optar por outras estratégias, relativamente, aos comportamentos. Já percebi, e vou percebendo cada dia melhor, que existem alunos que necessitam de mais atenção/apoio, outros de serem bastante valorizados pelas atitudes positivas, outros de intervirem com mais frequência... e de acordo, com estas características individuais, pretendo melhorar as minhas atitudes.

O 3º dia foi de avaliação de português. O par pedagógico, apenas trabalhou na construção do mobile de outono.

Anexo 11 - Disposição da sala



Anexo 12 – Reflexão semanal: 22 a 26 de Abril de 2013

Ao longo da semana as atividades foram direcionadas para o projeto de sala e para a realização das prendas do dia da mãe.

Terça-feira, dia 23 de Abril, as estagiárias realizaram a primeira sessão de expressão motora com as crianças. Como nunca tinha acontecido, esta foi realizada em par pedagógico. Sendo uma experiência nova para as estagiárias e mesmo para as crianças, pois estavam a ser coordenadas por pessoas diferentes, considero que foi a atividade que correu melhor ao longo da semana. Conseguimos controlar os dois grupos durante toda a sessão e que estes mostraram interesse nas atividades propostas. No entanto, as atividades planificadas para o grupo dos mais novos, sofreram alterações no momento, pois tinham um grau de dificuldade elevado relativamente ao desenvolvimento das crianças.

Também, considero importante referir que tanto a construção dos capacetes como “conhecer Júpiter”, foram duas atividades em que as crianças manifestaram bastante interesse na aquisição de novos conhecimentos.

Durante esta semana, as crianças aprenderam a música dos planetas da Maria de Vasconcelos, porém, foi uma atividade planeada pela educadora sem conhecimento das estagiárias. Para mim, como estagiária considero que foi o pior momento da semana.

Anexo 13 – Regras da sala criadas com o grupo

Regras do bom comportamento

- ★ Levantar-me com autorização
- ★ Respeitar os colegas durante as tarefas
- ★ Terminar as tarefas da manhã atempadamente
- ★ Terminar as tarefas da tarde atempadamente
- ★ Contribuir para o bom funcionamento da aula
- ★ Pedir autorização para falar
- ★ Realizar o trabalho de casa
- ★ Comportar-me bem durante o almoço
- ★ Entregar a ficha de leitura
- ★ Entregar o livro da biblioteca (segunda)
- ★ Realizar as tarefas sem copiar

Anexo 14 – Planificação semanal (pré-escolar)

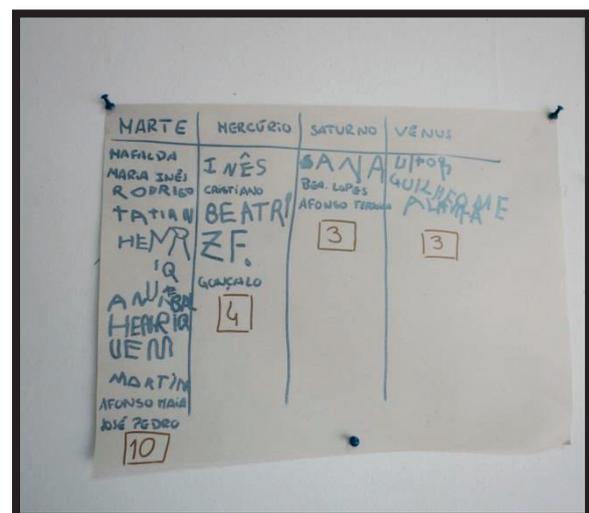
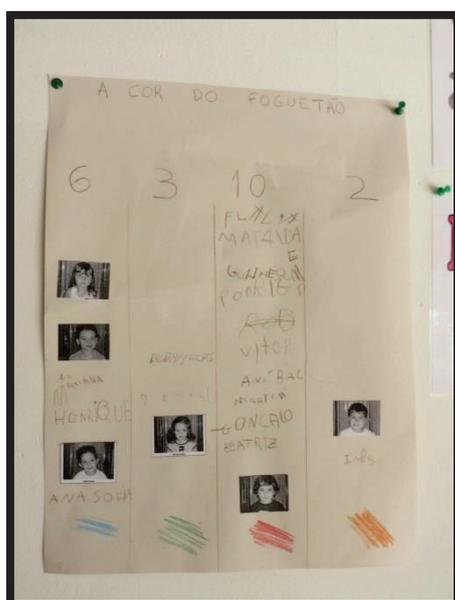
MUNDOS DE VIDA		RIIIL.01.02 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL		Revisão: 0
SEMANA	18 a 22 de Fevereiro de 2013	SALA	Azul	EQUIPA EDUCATIVA
				Educadora: Juliana Ferreira Auxiliar: Ana Paula Ribeiro
ÁREAS DE CONTEÚDO		COMPETÊNCIAS		
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL; ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO; EXPRESSÃO MOTORA, MATEMÁTICA; DRAMÁTICA; LINGUAGEM ORAL E ESCRITA. PLÁSTICA		Ser capaz de contar como foi o fim-de-semana; ser capaz de pegar corretamente no lápis; ser capaz de realizar as atividades dos livros do PTE; ser capaz de desenvolver a motricidade fina; ser capaz de desenhar num espaço delimitado; ser capaz de permanecer atento e concentrado; ser capaz de recontar a história; ser capaz de ter sentido estético; ser capaz de identificar os números; ser capaz de correr; ser capaz de saltar a pé-coxinho; ser capaz de dar a cambalhota; ser capaz de marcar a presença; ser capaz de fazer uma avaliação de seu dia		
DIA DA SEMANA	MANHÃ	TARDE		
Segunda	Marcação das presenças Novidades do fim de semana Desenho livre	Exploração das áreas da sala Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Marcação do comportamento		
Terça	Marcação das presenças Hora do conto: "o bicho de conta" Registo da história- realização dos números em plastilina- 4/5 anos	Exploração das áreas da sala Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Marcação do comportamento		
Quarta	Marcação das presenças Realização dos números em plastilina – 4/5 anos	Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Exploração das áreas da sala Marcação do comportamento		
Quinta	Marcação das presenças Realização de construções em plastilina- 3 anos	Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Exploração das áreas da sala Marcação do comportamento		
Sexta	Marcação das presenças Sessão de movimento O número 7: decalque	Trabalho no PTE (Plano de transição para a Escola) Exploração das áreas da sala Marcação do comportamento		
AVALIAÇÃO DA PLANIFICAÇÃO				
As atividades desta semana foram realizadas as crianças gostaram de modelar plastilina. Attingiram os objetivos propostos. Escusaram motivação na realização das atividades.				

Planificação Semanal da Equipa Pedagógica

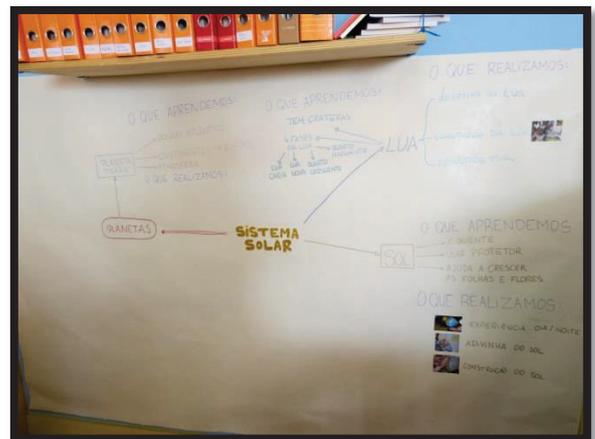
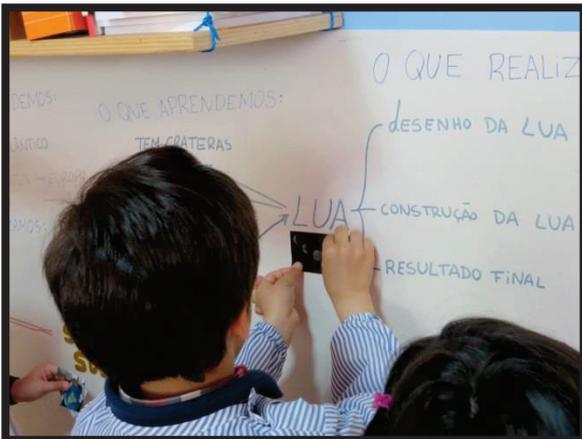
Anexo 15 – Planificação realizada com o grupo de pré-escolar, exposta na sala



Anexo 16 – Construção de gráficos para auscultar a opinião da maioria, em pré-escolar



Anexo 17 – Construção da teia do projeto



Anexo 18 – Reflexão semanal: 22 a 26 de Abril de 2013

Ao longo da semana as atividades foram direcionadas para o projeto de sala e para a realização das prendas do dia da mãe.

Terça-feira, dia 23 de Abril, as estagiárias realizaram a primeira sessão de expressão motora com as crianças. Como nunca tinha acontecido, esta foi realizada em par pedagógico. Sendo uma experiência nova para as estagiárias e mesmo para as crianças, pois estavam a ser coordenadas por pessoas diferentes, considero que foi a atividade que correu melhor ao longo da semana. Conseguimos controlar os dois grupos durante toda a sessão e que estes mostraram interesse nas atividades propostas. No entanto, as atividades planificadas para o grupo dos mais novos, sofreram alterações no momento, pois tinham um grau de dificuldade elevado relativamente ao desenvolvimento das crianças.

Também, considero importante referir que tanto a construção dos capacetes como “conhecer Júpiter”, foram duas atividades em que as crianças manifestaram bastante interesse na aquisição de novos conhecimentos.

Durante esta semana, as crianças aprenderam a música dos planetas da Maria de Vasconcelos, porém, foi uma atividade planeada pela educadora sem conhecimento das estagiárias. Para mim, como estagiária considero que foi o pior momento da semana.

Anexo 19 – Reflexão semanal: 25 a 27 de novembro de 2013

Ao longo da semana, abordamos conteúdos relativos às três áreas de conteúdos. Alguns foram introduzidos de novo, outros foram consolidados.

Relativamente à minha postura e trabalho desenvolvido, realizo a auto-avaliação, tendo em consideração diversos descritores: antes de qualquer conteúdo introduzido ou consolidado, procurei dominar todos os assuntos em análise, de forma, a poder responder a todas as questões, mesmo as subjacentes a cada conteúdo; em grande grupo, selecionamos e esquematizamos os conteúdos, conforme foram introduzidos, para posteriormente, registarem nos cadernos; os recursos educativos foram selecionados com o objetivo de captar atenção do grupo, assim, como o empenho e motivação por parte de cada aluno (relógios, comboio das ordens e classes, batalha naval, jogo em grande formato); em todas as atividades tive o cuidado de associar a situações concreta do dia-a-dia dos alunos, para que estes percebessem a utilidade dos conteúdos, no nosso quotidiano; em diversas atividades tento inculcar o gosto pela pesquisa (orientada), quer seja em sala de aula ou fora da mesma, e serem recompensados pelo bom trabalho realizado (exemplo: pesquisa da biografia da autora Matilda Rosa Araújo); outro aspeto valorizado e recompensado é o cuidado e dedicação em cada trabalho proposto (exemplo: banda desenhada sobre a Lenda da S. Martinho).

A gestão do tempo foi um pouco complexa, pois o ritmo de trabalho e aprendizagens do grupo foi lento, resultando no atraso das atividades. A planificação de quarta-feira, foi eliminada, pois existiu a necessidade de realização de atividades atrasadas. O área das TIC, foi pouco trabalhada, devido aos recursos materiais existentes, e preparados, e à falta de computadores para assegurar uma verdadeira participação de todos os elementos da turma.

No início de cada aula, informo os alunos das atividades que estão planeadas para concretizarmos. Todas as atividades lúdicas são um aspeto motivador ao longo do dia, e caso existam momentos de grande confusão, há sempre algum aluno que relembra, autonomamente, os colegas, para o facto da perda de tempo, que pode resultar na não realização do jogo, naquele dia.

No que concerne à relação pedagógica, todos os alunos são tratados pelo próprio nome; a relação afetuosa é notória; os reforços positivos assim como atitudes de encorajamento são dados no momento certo. Tendo a variar o estilo de comunicação, em função da atividade ou da intenção do discurso, assim, como o humor. Este necessita de ser equilibrado e que os alunos percebam que existem

momentos para tal. O grupo, no geral, tem em atenção as regras negociadas, assim, como conseguem perceber alguns dos meus códigos, quando estas não são cumpridas.

As estratégias de avaliação são um pouco frágeis, pois basearam-se, sobretudo, em observação direta e consequentes apontamentos ao longo das aulas.

Anexo 20 – Registo de observação

REGISTO DE OBSERVAÇÃO nº 4

Nome da Criança Ana e Inês

Idade: 4 e 5

Nome do observador: Estagiária Rita Moreira

Data: 22.04.2013

Registo de Observação



Comentário

Considero pertinente esta minha reflexão, embora, não seja apenas registo de observação, pois interferi na brincadeira das crianças, este foi um momento de brincadeira no exterior bastante rico em aprendizagens. Através do computador adaptado às crianças, elas foram capazes de escolher o número e quando surgiu o jogo, automaticamente, a Ana disse-me que era conjuntos. Entretanto, a Inês juntou-se e as duas formavam conjuntos, contando o número de elementos que cada conjunto possuía, elegendo aquele com maior número de objetos. Quando a Ana decidiu mudar de jogo, a estagiária escolheu um número à sorte, da lista de jogos apresentada no computador. Sugeriram duas palavras, porém as crianças não sabem ler e questionaram-me sobre o que estava escrito. Dizia “objeto” e “animal”, ou seja, de acordo com as imagens que surgissem, elas tinham que classificar como animal ou objeto. São jogos que desenvolvem as crianças a todos os níveis, como o raciocínio lógico-matemático, desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita, desenvolvimento do conhecimento do mundo e ainda cria autonomia e curiosidade nas crianças, tendo a oportunidade de escolherem diversos jogos sem conhecerem todas as letras e sem saberem ler todas as palavras.

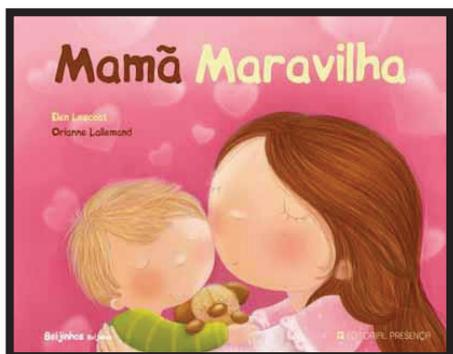
Anexo 21 – Planificação semanal construída com o grupo de crianças de pré-escolar



Anexo 22 – Pesquisa realizada e afixada pelo autor da pesquisa



Anexo 23 – Hora do conto: Dia da Mãe



Capa do Livro



Placard decorado com materiais da atividade da Hora do Conto



Placard da Instituição

Descrição da atividade:

Partindo do conto “Mamã Maravilha” de Orienne Lallemand, Editorial Presença, optamos por dinamizar a história através de envelopes numerados e com imagens. Como o livro refere diferentes tipos de mamã (mamã maravilhosa, mamã guloseima...), treze crianças tinham um envelope numerado e conforme o leitor ia dizendo “mamã número 1 ... mamã número 2...” a criança retirava do seu envelope a imagem que caracterizava a mamã. No fim, cada criança desenhou a sua mamã e caracterizou-a, para todos os desenhos serem expostos no placard da sala azul.

Anexo 24 – Hora do conto: “Os piratas também pedem por favor”

Descrição da atividade: As estagiárias contaram a história colocando nos meninos um chapéu de pirata e nas meninas um lenço de pirata. Ao longo da história foram interagindo através das “palavras mágicas”: por favor; desculpe; obrigada(o). Conforme se lia a história, as crianças tinham um número que ligava a imagem e iam colocando na minhoca para se poder fazer o reconto da história. No final, cada criança fez um desenho daquilo que mais gostou e achou importante, na história.



Registo da História



Hora do Conto



Hora do Conto

Anexo 25 – Construção do Foguetão da sala azul, na nova área



Anexo 26 - Estagiárias astronautas



Estagiárias mascaradas de astronautas –
Kevin e Simon



Estagiárias com o grupo da sala azul

Anexo 27 - Apresentação dos Astronautas

Visita dos astronautas à sala Azul

Sobre os planetas:

- “O que sabem?”
 - “Onde querem viajar no vosso foguetão?”
 - “Que planetas já conhecem?”
-
- ✓ 1º satélite: Sputnik
 - ✓ “1º astronauta”: cadela Laica
 - ✓ Como se respira? É necessário que exista oxigénio dentro das naves e também existe recursos de emergência como as mascaradas de oxigénio
 - ✓ Higiene diária: não há lavatório e ao lavar os dentes os astronautas têm que usar um lenço para deitar fora a pasta e água de lavagem; usam champôs e sabonetes especiais que não precisam de contacto com a água como nos hospitais
 - ✓ O que vestem? Vestem muitos tipos de roupas, dependendo se estão a trabalhar dentro da nave, se estão no espaço ou de volta à Terra; escolhem as roupas que querem utilizar vários meses antes da missão; nos passeios fora da nave usam fatos especiais que lhes permitem respirar; a roupa do trabalho é mudada de 10 em 10 dias mas as roupas interior e meias são mudadas dia-sim dia-não; têm direito a meias quentes polares e a sapatilhas para fazerem exercício físico; as roupas têm muitos bolsos e fitas de velcro para guardarem junto a eles os materiais que precisam sem que estes voem e se percam, pois não existe gravidade; pouca roupa é trazida para a Terra. Os **fatos especiais** têm um sistema de oxigénio para a respiração, um paraquedas, um barco insuflável, 2 litro de água para beber, sistemas de flutuação e um colete de sobrevivência com uma fatol que envia um sinal via rádio para localização, um espelho para fazer sinais de luzes, uma faca para cortar os cabos dos paraquedas que se podem enrolar, uma pistola do tamanho de uma caneta para lançar foguetes luminosos de sinalização, uma tinta para corar a agua do mar e uma pistola de fumo para facilitar a localização do astronauta.
 - ✓ Limpeza da nave: os astronautas também têm que limpar as paredes, chão e janelas. Usam um sabão que mata os germes e usam toalhetes para limpar e

lavar as coisas, como pro exemplo, os garfos, colheres e tabuleiros de refeição. O aspirador é um instrumento de limpeza muito importante que permite limpar nos sítios mais difíceis mas também recuperar objetos perdidos que flutuaram para locais pouco acessíveis.

- ✓ Alimentação: nas naves existe um forno ou micro-ondas para aquecer a comida. Podem comer e beber vários tipos de alimentos quase como na Terra e beber café, chá, sumo de laranja ou outros frutos e gasosa. Comem regularmente empadas de milho e não podem comer pão porque as migalhas espalham-se pela nave devido à falta de gravidade e podia avariar as máquinas.
- ✓ Atividade física/divertimento: têm uma bicicleta fixa, máquinas de ginásio e outros equipamentos para se manterem em forma.
- ✓ Descanso: para dormirem têm que estar presos à cama, caso contrario andavam a flutuar pela nave, devido à falta de gravidade.

Anexo 28 – Festa da primavera: modelagem de balões, pinturas faciais e plantação de sementes



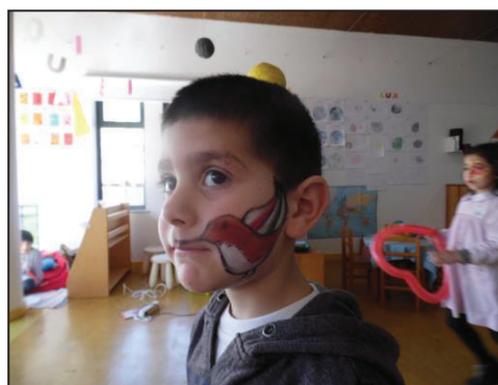
Pintura facial



Pintura facial



Colocar terra nos vasos



Pintura facial



Colocar terra nos vasos



Colocar sementes nos vasos



Regar as plantações



Regar as plantações

Anexo 29 – Sistema Solar construído pelo grupo, exposto no teto da sala



Anexo 30 – Divulgação do trabalho de projeto



Estrelas do Sistema Solar



Planeta e respetiva nomenclatura



Planeta e respetiva nomenclatura



Preparação para a apresentação



Início da apresentação



Entrada dos astronautas na música

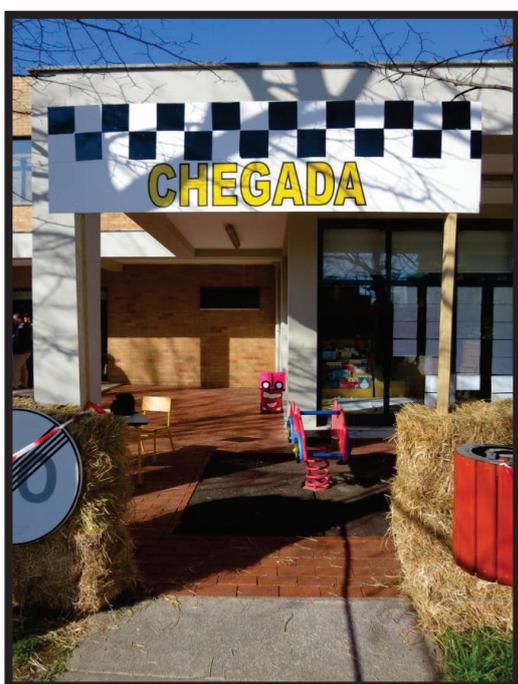
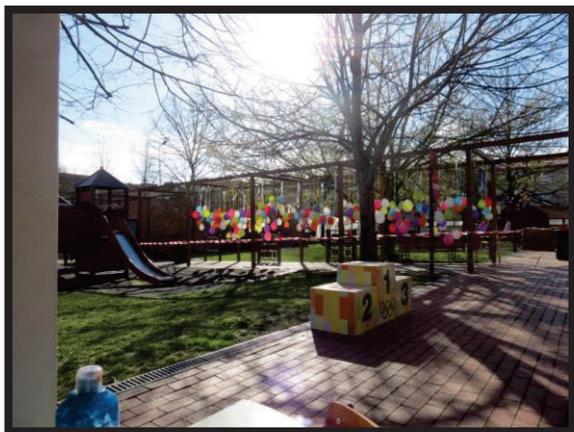


Saída do palco

Anexo 31 – Teatro protagonizado pelas estagiárias (com participação das crianças): “Tartarugas em Perigo”



Anexo 32 – Dia do Pai: Gincana com pais e filhos





Anexo 33 – Dia da Mãe: Caminhada dos Abraços



Anexo 34 – Comemoração dos 25 anos da Mundos de Vida



Anexo 35 – Reflexão nº2

Ao longo da semana de observação e durante os primeiros dias de intervenção, fomos percebendo que alguns alunos estavam colocados em lugares que condicionavam as suas aprendizagens e o bom funcionamento das aulas.

O caso mais notório foi o G. Embora nem sempre perturbasse os colegas, estava constantemente distraído. Quando questionado não conseguia responder, no entanto com uma breve explicação, rapidamente chegava à solução. De imediato, percebemos que o seu lugar estava a prejudicar os seus resultados escolares.

Dado que a turma é composta por 26 alunos, a alteração de lugares não foi tarefa fácil, pois não sobravam espaços.

Assim que conseguimos mudar o G. de lugar, a sua motivação, a sua participação e o seu aproveitamento escolar, melhorou significativamente. A sua relação com as estagiárias também se tornou muito mais próxima e sincera.

Anexo 36 – “Caderneta de prémios”



Capa da caderneta



Interior da caderneta -
prémios

Anexo 37 – Planificação de matemática: 28/10/2013

EB1/JI de Cedões

Professor: Paulo Martins

Estagiárias: Filipa Silva e Rita Moreira

Área: Matemática

Data: 28.10.2013

Turma: 3º 7

OBJETIVOS	DOMÍNIO DE REFERÊNCIA	ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> -Compõe e decompõe números, pelo menos até 1000. -Compara e ordena números, pelo menos até 1000. -Resolve problemas envolvendo as operações, discutindo resultados, processos e ideias matemáticos. - Resolve problemas que envolvam o raciocínio proporcional, explicando ideias e processos e justificando os resultados matemáticos 	<p>Atividade em sub grupos:</p> <p>MARATONA DA MATEMÁTICA (revisão de conteúdos para ficha de avaliação)</p> <p>A turma será dividida em grupos de 5, sendo que um grupo terá que ter 6 elementos. Em cada grupo existirá um porta-voz que representará todo o grupo ao longo da atividade. Este terá uma identificação de porta-voz, assim, como um sinal vermelho e um verde, que indicam dúvidas e tarefa terminada, respetivamente.</p> <p>Cada grupo terá uma ficha de trabalho com 6 perguntas de diversos temas. Logo que um grupo termine a sua ficha terá que trocar de mesas, para realizar outra ficha, novamente, com 6 perguntas de diversos temas. A maratona termina assim que todos os grupos realizarem as cinco fichas diferentes.</p>	<p>Manhã (antes do lanche e após o lanche)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho - Cartolinas a indicar o porta-voz - Sinal verde (cartolina) - Sinal vermelho (cartolina) 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho
ALMOÇO					
		Correção das fichas e através das dificuldades sentidas, exploração de jogos didáticos que abordem o tema das dificuldades			

Anexo 38 – Planificação de português: 29/10/2013



PAULA
FRASSINETTI

EB1/JI de Cedões

Professor: Paulo Martins

Área: Português; E. Meio

Data: 29.10.2013

Turma: 3º 7

Estagiárias: Filipa Silva e Rita Moreira

OBJETIVOS	DOMÍNIO DE REFERÊNCIA	ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
	<ul style="list-style-type: none"> -Classificar palavras quanto ao número de sílabas. - Distinguir sílaba tónica da átona. - Sinais de pontuação -Acentuação - Conjugação verbal - Palavras da mesma família - Palavras da mesma área vocabular 	<p>MARATONA DE PORTUGUÊS (revisão de conteúdos para ficha de avaliação)</p> <p>A turma será dividida em grupos de 5, sendo que um grupo terá que ter 6 elementos.</p> <p>Em cada grupo existirá um porta-voz que representará todo o grupo ao longo da atividade. Este terá uma identificação de porta-voz, assim, como um sinal vermelho e um verde, que indicam dúvidas e tarefa terminada, respetivamente.</p> <p>Cada grupo terá uma ficha de trabalho. Depois de realizada, será corrigida através de questões colocadas a membros de outros grupos.</p>		<p>Recursos digitais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Internet - ppt <p>Recursos manuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fichas de trabalho - Cartolinas a indicar o porta-voz - Sinal verde (cartolina) - Sinal vermelho (cartolina) 	
ALMOÇO					
	<p>O aluno utiliza o globo terrestre e o planisfério para localizar lugares ou elementos naturais e humanos no Mundo (continentes, países, cidades, rios, cadeias montanhosas). (MI)</p>	<p>REVISÃO DE CONTEÚDOS DE ESTUDO DO MEIO</p> <p>- Através de um powerpoint e de jogos didáticos serão feitas revisões aos seguintes temas: mapa mundo; país/nacionalidade; distritos, concelhos, freguesias; região autónoma da Madeira e dos Açores</p>			

Anexo 39 – Calendário (registro do dia, mês do ano e estado de tempo)



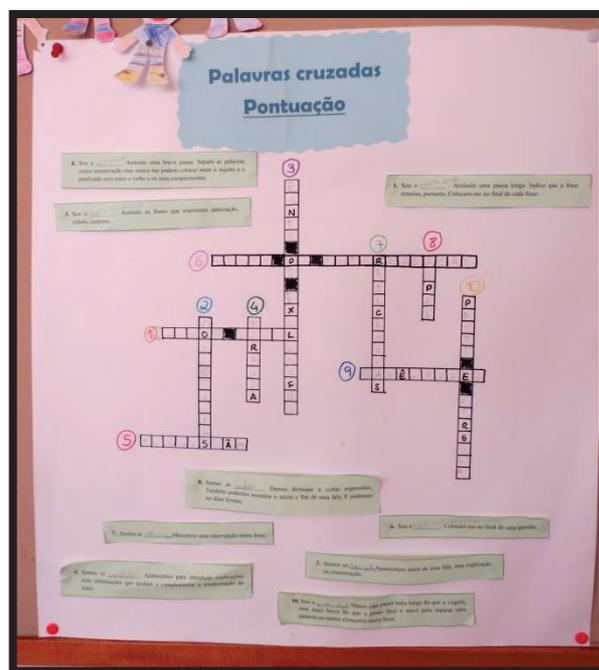
Anexo 40 – Calendário do estado de tempo (individual)

		O estado do tempo					
<u>Segunda</u> <u>feira</u>	<u>Terça</u> <u>feira</u>	<u>Quarta</u> <u>feira</u>	<u>Quinta</u> <u>feira</u>	<u>Sexta</u> <u>feira</u>	Sábado	Domingo	
Mês:							

Anexo 42 – Atividade: Pinheiro das tabuadas



Anexo 43 – Atividades lúdicas (1º ciclo)



Palavras cruzadas – sinais de pontuação

Campo de defesa										Campo de ataque									
A										A									
B										B									
C										C									
D										D									
E										E									
F										F									
G										G									
H										H									
I										I									
J										J									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Batalha naval – tipos de frase

Anexo 44 – Planificação de português e matemática: 26/11/2013



PAULA
FRASSINETTI

EB1/JI de Cedões

Professor: Paulo Martins

Área: Português, Matemática

Data: 26.11.2013

Turma: 3º 7

Estagiárias: Filipa Silva e Rita Moreira

OBJETIVOS DOMÍNIO DE REFERÊNCIA	ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> -Classificar palavras quanto ao número de sílabas. -Distinguir sílaba tónica da átona. -Identificar nomes próprios e comuns. -Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente -Reconhecer palavras que pertencem à mesma família. - Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa. - Distinguir frase afirmativa de negativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração da biografia da escritora, Matilde Rosa Araújo <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa feita pelos alunos: nome completo, data de nascimento, pesquisar se faleceu e a data, onde nasceu e viveu, obras importantes que escreveu e "curiosidade" - Leitura e interpretação da obra "A dança do Sono da Serra" – Educação literária (manual.pág. 70 – ficha nº20, pág.26) <ul style="list-style-type: none"> • Quem escreveu a obra • De onde foi retirada a obra • Quantas estrofes tem? E versos? - Revisão de conteúdos, oralmente, para a ficha de avaliação <ul style="list-style-type: none"> • Classificação de palavras quanto à sílaba tónica • Classificação de palavras quanto ao número de sílabas • Campo lexical das palavras • Sinónimos, antónimos • Pontuação 		<ul style="list-style-type: none"> -manuais - tabuleiro de jogo - dado - peças do jogo - patafix - cartaz com - regras do jogo 	
ALMOÇO				



PAULA
FRASSINETTI

EB1/JI de Cedões

Professor: Paulo Martins

Área: Português, Matemática

Data: 26.11.2013

Turma: 3º 7

Estagiárias: Filipa Silva e Rita Moreira

Jogo: O CAPITÃO MINHOCA

Regras: (ficarão expostas)

- Proibido conversar
- Proibido fazer qualquer tipo de crítica a um colega que erre. Caso aconteça, a equipa recua uma casa.
- Proibido dar respostas fora da sua vez de jogar

Para a realização do jogo, será exposto um tabuleiro de jogo na parede. Cada lado da sala representa uma equipa de jogo. Cada jogador terá direito a uma pergunta. Depois de lançado o dado, terá que dar resposta à sua questão. Se acertar, o pino da sua equipa avança o número de casas indicadas no dado, se errar, tem a oportunidade de pedir ajuda a um colega da sua equipa. Caso o colega também erre, o pino da sua equipa recua o número de casas indicadas no dado.

Prob. 7, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 29 (carochinha)

Anexo 45 – Reflexão nº3

Para celebrar o dia de S. Martinho, o grupo de estagiárias da ESEPF optou por dramatizar a lenda para o 1º e 3º anos e no final pedir a participação dos alunos em dois momentos diferentes.

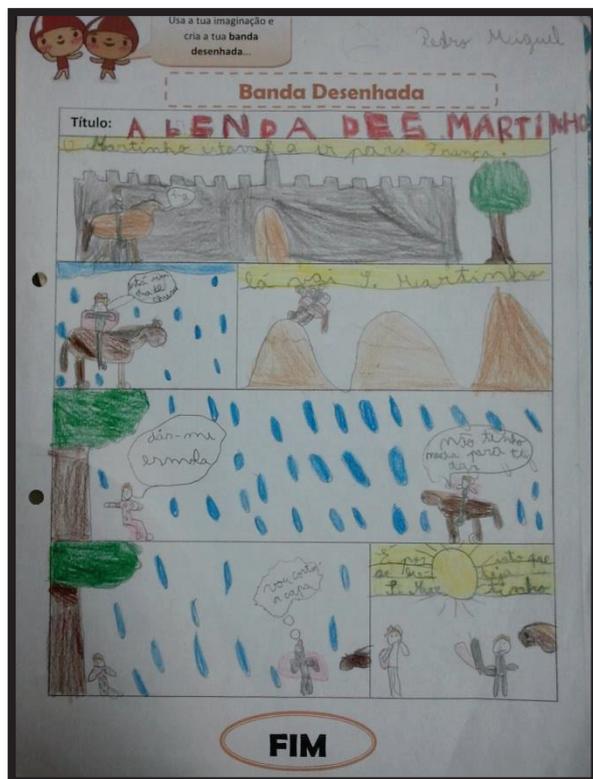
Num primeiro momento, um aluno vestiu-se de cavaleiro e outro aluno de mendiga, reproduzindo a lenda.

No final, todos os alunos tiveram direito a uma folha onde desenharam o momento da lenda que mais gostaram. Posteriormente, ficaram expostos na entrada da escola.

Em contexto de sala de aula, o mesmo tema serviu tipo de introdução à banda desenhada e suas características. Como trabalho individual, cada aluno recontou a lenda através da banda desenhada. A b.d. vencedora foi avaliada em função da alusão ou não, às características deste tipo de texto.

O vencedor recebeu um diploma e a sua banda desenhada ficou exposta na entrada da escola.

Anexo 46 – Diploma: “Melhor banda desenhada”



“Melhor banda desenhada”



Diploma “Melhor banda desenhada”

Anexo 47 – Planificação de 10/12/2013: “Jogo de estafetas”

EB1/JI de Cedões		Professor: Paulo Martins			
Área: Matemática		Estagiárias: Filipa Silva e Rita Moreira			
Data: 10.12.2013		Turma: 3º 7			
OBJETIVOS	DOMÍNIOS DE REFERÊNCIA	ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Objetivos gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar mapas e percursos • Respeitar regras do jogo <p>Metas Curriculares de Português</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu • Classificar palavras quanto ao número de sílabas. • Distinguir sílaba tónica da átona. • Identificar nomes próprios e comuns. • Reconhecer masculinos e femininos de radical diferente • Reconhecer palavras que pertencem à mesma família. • Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa. • Distinguir frase afirmativa de negativa. 		<p>Atividade 1: Partindo de duas dúvidas que cada aluno trará para a aula de segunda-feira, será realizado um esquema de todos conteúdos adquiridos durante este período e esclarecidas todas as dúvidas.</p> <p>Atividade 2: “O pinheiro da tabuada” Cada aluno terá direito a um enfeite de Natal. Esse enfeite será personalizado com a tabuada que sair no sorteio, a cada aluno.</p> <p style="text-align: center;">ALMOÇO</p> <p>Estafetas O jogo será constituído por 2 equipas de 9 alunos e 1 equipa de 8 alunos. Total de 3 equipas. Cada professor, será responsável por uma equipa. Cada aluno terá que correr até um determinado ponto, retirar um desafio de uma caixa e responder ao desafio. Só depois de respondido corretamente, poderá voltar à sua fila e passar o testemunho ao colega seguinte. Vence a equipa que obter mais pontos (1º lugar) e a equipa que terminar mais rápido (2º</p>	2h 30'	<ul style="list-style-type: none"> - Árvore - Enfeites de natal - Garrafas de bowling - Cartão de registo de pontos - Cartões dos desafios - Prémios 	Correção dos resultados obtidos na tabuada (para decorar os enfeites de natal) e correção dos desafios



PAULA
FRASSINETTI

Anexo 48 – Planificação de 11/12/2013: “Corrida de inspetores”

EB1/JI de Cedões

Professor: Paulo Martins

Estagiárias: Filipa Silva e Rita Moreira

Área: Português

Data: 11.12.2013

Turma: 3º 7

Área: Português

Data: 11.12.2013

Turma: 3º 7

Data: 11.12.2013

Turma: 3º 7

OBJETIVOS	DOMÍNIO DE REFERÊNCIA	ATIVIDADES	TEMPO	RECURSOS	AVALIÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> Respeitar regras de jogo Respeitar os restantes participantes <p>Programa e metas curriculares de Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura por classes e por ordens e decomposição decimal de números até um milhão; Tabelas de frequências absolutas, gráficos de pontos, de barras e pictogramas em diferentes escalas; Numerais ordinais até centésimo; Frequência absoluta; - Moda; - Mínimo, máximo e amplitude; - Problemas envolvendo análise e organização de dados, frequência absoluta, moda e amplitude. Minutos e segundos; leitura do tempo em relógios de ponteiros; - Conversões de medidas de tempo; - Adição e subtração de medidas de tempo Segmentos de reta paralelos e perpendiculares 		<p>Atividade 2: Corrida de inspetores</p> <p>O jogo será realizado em equipas de 3 alunos cada, exceto, uma equipa que terá 2 elementos. Serão 8 equipas de 3 elementos e 1 equipa de 2 elementos. Total de 9 equipas.</p> <p>Cada equipa terá um chefe. Em cada paragem efetuada, o chefe terá de assinar o seu nome numa folha destinada para o mesmo, certificando que o seu grupo parou naquele local e realizou o exercício proposto (mistério); cada grupo terá um mapa que indicará, através de horas, a ordem dos locais a parar; também terão uma folha para desvendarem (realizarem) os diversos mistérios (exercícios). A lupa que cada aluno terá, será um auxiliar de ajuda ao desvendar de mistérios.</p> <p>Os grupos nunca deverão encontrar-se. Caso isso aconteça, o professor e estagiárias, deverão assegurar o grupo que chegou em último, enquanto o anterior termina o desafio.</p> <p>O grupo que terminar primeiro a corrida de inspetores e desvendar todos os mistérios, corretamente, receberá uma medalha de vencedor. Os restantes grupos, caso desvendem todos os mistérios, receberão um cracha de participação.</p>	Manhã	<ul style="list-style-type: none"> Lenços Cartões (mistérios) Mapa com o percurso Folha de presenças Tabuleiro de respostas medalhas (prémios) Lupa (para desvendar os mistérios) 	Correção dos mistérios resolvidos por cada equipa

Anexo 49 – Planificação nº4

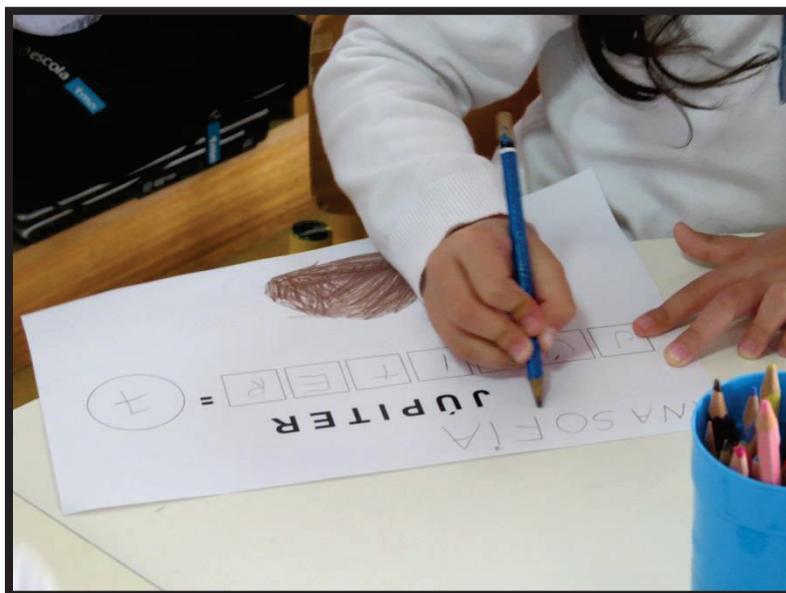
Como consolidação de conhecimentos, foram realizados diversos tipos de atividades.

Realizou-se um jogo de estafetas. A turma foi dividida em três grandes grupos e cada aluno tinha que correr até à estagiária/professor que tinham o testemunho. Quando o recebiam, tinham que realizar um exercício sobre matemática e só depois poderia avançar para junto da sua equipa e passar o testemunho. A 1º equipa vencedor foi a equipa com os exercícios todos corretos e a 2º vencedora foi a que terminou em menos tempos.

Em janeiro, como revisão dos conteúdos abordados no 1º período de aulas, realizamos a “Corrida dos inspetores” (semelhante a um “peddipaper”). A turma foi dividida em 9 grupos, existíamos 9 desafios. Cada equipa tinha um mapa com os locais para onde se dirigir e as respetivas pistas para encontrarem o mistério (no interior e exterior da escola). Consigo transportavam, além do mapa, um bloco para realizarem os exercícios (mistérios) e em cada mistério tinha uma pequena folha para o representante de cada equipa assinar e confirmar a sua presença. Estes ainda transportam uma lupa fictícia para os transformar em “verdadeiros inspetores”. O Mistério Final, era encontrar um livro “O último a acabar” que abordava a o tema da matemática, cuja moral era que todos somos capazes de atingir os objetivos que pretendemos.

Neste jogo existiam nove exemplares de exercícios, o que originou que as equipas tivessem que esperar que a outra equipa que chegou primeiro realiza-se o exercício. Este erro levou ao atraso de todas as equipas. As condições climatéricas também não favoreceram o jogo, pois existiam mistérios escondidos no exterior da instituição.

Anexo 50 – Interdisciplinaridade



Anexo 51 - Reflexão: áreas de conteúdo

Ao longo deste estágio foram vários os momentos que conduziram à reflexão devido à grande heterogeneidade do grupo e às características gerais do mesmo, no entanto, existem pequenos assuntos que por vezes sentimos dificuldades e, agora na reta final, percebemos que poderíamos ter refletido e investigado de outro modo e, assim conseguiríamos, mais rapidamente, atingir o sucesso.

Relativamente às reflexões que contém o meu portfolio, estas incidiram sobretudo, sobre as características gerais do grupo, instituição e comunidade, assim, como atividades e papel do educador numa perspetiva investigativa. Embora, refletir sobre necessidades individuais e específicas de algumas crianças tenham sido realizadas, caso contrário não superaríamos os obstáculos, sinto que deveria ter refletido também por escrito, pois sustentaria a minha prática profissional de outro modo.

Analisando o meu portefólio e caderno de registos, onde encontro todas as atividades realizadas ao longo do semestre, concluiu que as duas áreas mais trabalhadas foram a área do “Conhecimento do Mundo” e a área da “Expressão Plástica”, no entanto, existem outras duas grandes áreas, “Matemática” e “Linguagem Oral e Abordagem à Escrita” que por vezes, não propositadamente foram trabalhadas. Por fim, surgem algumas atividades, no âmbito, da “Expressão Motora”, “Expressão Musical”, “Dramática” e “Dança”.

O “Conhecimento do Mundo” foi trabalhado ao longo de todo o projeto de sala, assim, como a “Expressão Plástica” para realizarem os registos da atividades, construírem o sistema solar, o foguetão e os capacetes, entre outras atividades que foram surgindo.

A “Matemática” foi constantemente trabalhada sempre que contavam os planetas e contavam o número de letras de cada planeta, durante o registo de atividades, assim, como em outras atividades que surgiram durante os diálogos, como a criação de gráficos para tomada de decisões.

Na “Linguagem Oral a Abordagem à Escrita”, importa que se faça a distinção, pois, a “Linguagem Oral” foi o instrumento chave de todo o processo de aprendizagem, não descurando todos os restantes tipos de linguagem. Quanto à “Abordagem à Escrita”, constantemente, fomos tentando exercitar através da escrita do nome dos planetas, entre outras atividades. Neste domínio, tivemos como principal preocupação, enriquecer o vocabulário das crianças, através do uso correto da nomenclatura.

A “Expressão Motora” foi um domínio que com esforço da educadora conseguimos chegar até ele. Foi sempre trabalhado na sala de “Expressão Motora” por opção das crianças. A nossa maior preocupação durante estas aulas foi trabalhar a lateralidade.

Quanto aos domínios menos trabalhados, segundo o Ministério da Educação foram estes, a “Expressão Musical”, “Expressão Dramática”, “Dança” e “Tecnologias de Informação e Comunicação”.

A “Expressão Musical” foi trabalhada apenas para a preparação e futura divulgação do projeto de sala.

A “Expressão Dramática” está presente na sala quando as crianças brincam ao faz-de-conta, nomeadamente, quando encaram o papel de astronautas e vestem-se como tal.

A “Dança” podemos observar, novamente, na divulgação do projeto.

Nas “Tecnologias de Informação e Comunicação”, as crianças não tiveram um contacto direto, pois, apenas foram utilizadas como forma de apresentar as características dos planetas.

Anexo 52 – Instrumentos de observação e avaliação

MUNDOS DE VIDA	R11.01.03 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	Revisão: 0
-----------------------	---	------------

SEMANA	01 a 05 de Abril de 2013	Equipa Educativa	Educadora: Juliana Ferreira Auxiliar: Ana Paula Ribeiro <i>Estagiária: RITA MOREIRA E FLÁVIA SILVA</i>
---------------	---------------------------------	-------------------------	--

	Adonai	Afonso Ferreira	Afonso Maia	Alice	Ana Sofia	Anibal	Beatriz Lopes	Beatriz Plínio	Beatriz Ribeiro	Cintia	Cristiano	Djogo Freitas	Flávia	Gonçalo	Guilherme	Henrique Fonseca	Henrique Melo	Inês Martins	Inês Santos	Lucas	Mafalda	Maria Inês	Martim	Rodrigo	Tatiana	Vitor	José Pedro
Competência	“Vamos semear”																										
Atividade																											
Ser capaz de escolher a cor para pintar os vasos	C	C	C	F	C	C	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	F	
Ser capaz de pegar no pincel corretamente	C	C	C	F	C	C	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	F	
Ser capaz de manusear a terra	C	C	C	F	C	C	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	C	F	C	C	C	C	C	C	C	F	
Competência	Planificar a semana																										
Atividade																											
Ser capaz de sugerir ideias para a semana seguinte, por ordem cronológica	N	C	C	N	C	C	N	N	F	N	N	C	N	C	C	N	C	F	C	N	N	N	C	C	C	F	
Ser capaz de verbalizar as atividades que já realizaram	N	N	C	N	C	C	N	N	F	C	C	C	C	C	C	C	F	C	C	N	N	C	C	C	C	F	
Ser capaz de verbalizar os seus interesses relativos ao projeto	N	N	N	N	C	C	N	N	F	C	N	C	C	C	C	C	F	C	C	N	N	C	C	C	C	F	

C – capaz CD – capaz com dificuldade NC – não capaz F - faltou

MUNDOS DE VIDA	R11.01.03 – GRELHAS DE OBSERVAÇÃO DE COMPETÊNCIAS	Revisão: 0
-----------------------	---	------------

OBSERVAÇÕES:

O Afonso Ferreira, embora, tenha sofrido de uma paralisia cerebral que lhe afetou o lado esquerdo e tenha certos movimentos mais condicionados, demonstra bastante agilidade na escovagem dos dentes, realizando os movimentos corretos com a escova, assim, como o modo como manuseia o pincel.

Beatriz Lopes, Adonai, Alice, são crianças com bastante dificuldades em expressarem-se me grande publico.

Existem crianças que não pudemos observar durante a pintura do foguetão. (NO)

Existem várias crianças que não manifestam qualquer tipo de dificuldade na escovagem dos dentes e mesmo após a mesma, ao tratarem da sua higiene pessoal, por isso, considerei C+

Reflexão sobre áreas de conteúdo

Ao longo deste estágio foram vários os momentos que conduziram à reflexão devido à grande heterogeneidade do grupo e às características gerais do mesmo, no entanto, existem pequenos assuntos que por vezes sentimos dificuldades e, agora na reta final, percebemos que poderíamos ter refletido e investigado de outro modo e, assim conseguiríamos, mais rapidamente, atingir o sucesso.

Relativamente às reflexões que contém o meu portfolio, estas incidiram sobretudo, sobre as características gerais do grupo, instituição e comunidade, assim, como atividades e papel do educador numa perspetiva investigativa. Embora, refletir sobre necessidades individuais e específicas de algumas crianças tenham sido realizadas, caso contrário não superaríamos os obstáculos, sinto que deveria ter refletido também por escrito, pois sustentaria a minha prática profissional de outro modo.

Analisando o meu portefólio e caderno de registos, onde encontro todas as atividades realizadas ao longo do semestre, concluiu que as duas áreas mais trabalhadas foram a área do “Conhecimento do Mundo” e a área da “Expressão Plástica”, no entanto, existem outras duas grandes áreas, “Matemática” e “Linguagem Oral e Abordagem à Escrita” que por vezes, não propositadamente foram trabalhadas. Por fim, surgem algumas atividades, no âmbito, da “Expressão Motora”, “Expressão Musical”, “Dramática” e “Dança”.

O “Conhecimento do Mundo” foi trabalhado ao longo de todo o projeto de sala, assim, como a “Expressão Plástica” para realizarem os registos da atividades, construírem o sistema solar, o foguetão e os capacetes, entre outras atividades que foram surgindo.

A “Matemática” foi constantemente trabalhada sempre que contavam os planetas e contavam o número de letras de cada planeta, durante o registo de atividades, assim, como em outras atividades que surgiram durante os diálogos, como a criação de gráficos para tomada de decisões.

Na “Linguagem Oral a Abordagem à Escrita”, importa que se faça a distinção, pois, a “Linguagem Oral” foi o instrumento chave de todo o processo de aprendizagem, não descurando todos os restantes tipos de linguagem. Quanto à “Abordagem à Escrita”, constantemente, fomos tentando exercitar através da escrita do nome dos planetas, entre outras atividades. Neste domínio, tivemos como principal preocupação, enriquecer o vocabulário das crianças, através do uso correto da nomenclatura.

A “Expressão Motora” foi um domínio que com esforço da educadora conseguimos chegar até ele. Foi sempre trabalhado na sala de “Expressão Motora” por opção das crianças. A nossa maior preocupação durante estas aulas foi trabalhar a lateralidade.

Quanto aos domínios menos trabalhados, segundo o Ministério da Educação foram estes, a “Expressão Musical”, “Expressão Dramática”, “Dança” e “Tecnologias de Informação e Comunicação”.

A “Expressão Musical” foi trabalhada apenas para a preparação e futura divulgação do projeto de sala.

A “Expressão Dramática” está presente na sala quando as crianças brincam ao faz-de-conta, nomeadamente, quando encaram o papel de astronautas e vestem-se como tal.

A “Dança” pudemos observar, novamente, na divulgação do projeto.

Nas “Tecnologias de Informação e Comunicação”, as crianças não tiveram um contacto direto, pois, apenas foram utilizadas como forma de apresentar as características dos planetas.

Junho 2013

Anexo 53 – Autoavaliação

 GOVERNO DE PORTUGAL <small>DIREÇÃO-GERAL DOS ESTABELECIMENTOS ESCOLARES DIREÇÃO DE SERVIÇOS DA REGIÃO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA TROFA</small>	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DA TROFA		Ano letivo
Registo de AutoAvaliação 2013/2014		N.º:	
Escola:	Ano:	Turma:	N.º:
Aluno:	__º Período		

Áreas Curriculares Disciplinares (domínios)		Avaliação Qualitativa					Observações	Avaliação global
		F	I	S	B	MB		
PORTUGUÊS	Compreensão Oral							
	Expressão Oral (articulação, vocabulário)							
	Leitura (fluência, ritmo, expressividade, dicção)							
	Compreensão/ interpretação de textos							
	Gramática							
	Expressão Escrita (ortografia, coerência, coesão, criatividade, pontuação e vocabulário)							
	Educação Literária (conhecimento de autores, gosto e iniciativa na leitura de obras)							
		F	I	S	B	MB	Observações	Avaliação global
MATEMÁTICA	Números (conhecimento, leitura e escrita)							
	Operações (cálculo mental, algoritmos e outras técnicas de cálculo)							
	Organização e Tratamento de Dados							
	Situações Problemáticas (compreensão e resolução)							
	Geometria							
	Medidas							
		F	I	S	B	MB	Observações	Avaliação global
ESTUDO DO MEIO	Compreensão de conteúdos							
	Aquisição de conhecimentos							
	Aplicação de conhecimentos							
	Pesquisa, recolha, seleção e organização de informação							
		F	I	S	B	MB	Observações	Avaliação global
Domínio das Expressões	Sentido estético							
	Criatividade							
	Domínio de técnicas de pintura, recorte, colagem							
	Capacidade de comunicação							
	Domínio da expressividade da voz							
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA		F	I	S	B	MB	Observações	Avaliação global
ATITUDES	Estabelece boas relações com os outros							
	Respeita as regras estabelecidas							
	Colabora e coopera com os colegas							
	Revela interesse e gosto pela aprendizagem							

LEGENDA: F - Fraco I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom MB - Muito Bom

Participa nas aulas de forma pertinente e regrada									
Revela atenção e capacidade de concentração									
Revela capacidade de organização do trabalho									
Revela sentido de responsabilidade									
Revela empenho e persistência									
Revela espírito de iniciativa									

ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR: O aluno frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular (SIM NÃO).
Encontram-se em anexo as respetivas avaliações.

Pontualidade (x)			Assiduidade (x)		
É pontual	Nem sempre é pontual	Não é pontual	Número total de faltas	Número de faltas injustificadas	Número de presenças

Data: ___ / ___ / ___ Data: ___ / ___ / ___ (Preencher apenas no 3.º período)

O Professor: _____ O Enc. de Educação: _____ **AVALIAÇÃO FINAL**

LEGENDA: F - Fraco I - Insuficiente S - Suficiente B - Bom MB - Muito Bom