



ESEPF.PT

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

OS DEZ MANDAMENTOS DA APRENDIZAGEM

Catarina Gomes Teixeira Pericão Montenegro

Orientadores:

Professora Doutora Brigitte Carvalho da Silva

Professora Doutora Ana Luísa Ferreira

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

Porto,
fevereiro de 2014

DEDICATÓRIA

À minha avó
Nini

Resumo

Os Dez Mandamentos, reconhecidos como os ensinamentos oficiais do Magistério da Igreja Católica, são considerados a base moral do Cristianismo, Judaísmo e Islamismo. Neste sentido, quando nos referimos aos Dez Mandamentos da Aprendizagem, vemo-los, igualmente, como a voz de comando que orienta a prática pedagógica. Sendo estes considerados, no livro “Aprendizes e Mestres” de Juan Ignacio Pozo, como a base da intervenção, irá ser elaborada uma descrição e análise das ações desenvolvidas por uma estagiária, enquanto profissional de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste estudo, foi realizada uma investigação qualitativa, em que os dados que a investigadora recolheu do contexto onde esteve inserida foram interpretados, analisados e acima de tudo, confrontados não só com a realidade, como também com as teorias já existentes. A observação e o registo de todas as descobertas foram as técnicas utilizadas na recolha de dados, sendo os intervenientes dois grupos de crianças distintos. O primeiro, constituído por vinte e seis crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos e o segundo, uma turma de dezassete alunos, que frequentavam o 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do presente documento a estagiária defende a necessidade de atender às características individuais de cada criança, desenvolvendo a sua autonomia e reflexão sobre as aprendizagens que explora. O docente tem um papel fundamental no acompanhamento do percurso escolar de cada uma, adequando e orientando a sua prática, tendo em conta os objetivos a atingir e o melhor método a utilizar.

No final deste relatório é apresentada uma comparação entre a Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, refletindo sobre as semelhanças e diferenças das presentes valências e ainda a construção da profissionalidade de um professor generalista.

Palavras-Chave: Educação, Dez Mandamentos, Aprendizagem, Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Profissional Generalista

Abstract

The Ten Commandments, recognized as the official teachings of the Magisterium of the Catholic Church, are considered to be the moral foundations of Christianity, Judaism and Islam. In this sense, when we refer to the Ten Commandments of Learning we also see them as the commanding voice that guide pedagogical practice. Being that these are considered the center of intervention in the book "Aprendizes e Mestres" by Juan Ignacio Pozo, a description and analysis of the actions developed by an intern, as a professional in education, will be hereby elaborated.

For this study, data was collected from the means where the researcher was inserted and a qualitative investigation in which this data was confronted not only with reality but also with the already existing theories was done. Observation and registration of all discoveries were the techniques used for collecting data. The intervenient were two distinct groups of children. The first of which, was composed by twenty six children with ages in between four and five years old and the second of which, a class of seventeen students studying in third grade of primary school.

Throughout this document, the intern defends the need to care of the individual needs of each child, developing his or hers autonomy and capacity of reflection on the learning that is being explored. The faculty member has a fundamental role in accompanying the course of each of the children, tuning and focusing his practice, taking into account the objectives and reaching the best method.

At the end of this report, a comparison between the pre-school and the primary school groups of children is presented, reflecting upon the similarities and the differences presents and also the construction of the professionalism of a generalist teacher.

Key words: Education; Ten Commandments; Learning; Pre-school education; Primary education; Generalist professional

AGRADECIMENTOS

Primeiramente queria agradecer à minha **família** pela dedicação e pelas oportunidades disponibilizadas ao longo da minha vida. Com a ajuda destes, foi possível a realização de um grande sonho: ser educadora ou professora.

Seguidamente queria agradecer a todos os **professores da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti**, especialmente às minhas supervisoras **Brigite Silva** e **Ana Luísa Ferreira**, pelo apoio e suporte no decorrer desta etapa final.

Queria agradecer também a todos os meus amigos que me deram força e coragem para prosseguir este caminho: **Francisca Passos**, **Luísa Gonçalves**, **Raquel Teixeira**, **Ana Montenegro** e os membros da Associação **ESN Porto**, dando especial relevância à minha colega **Rita Reis**. Sem o auxílio destes, este percurso não teria brilho nem cor.

Para finalizar mas não menos importante, queria agradecer à **Educadora Carla Paquete**, à **Auxiliar Isabel Albuquerque** e a todos os **meninos da inesquecível sala dos 4 anos**, que, sem dúvida alguma, foram um elemento essencial no desenvolvimento da minha profissionalização e profissionalidade. Com estes, tive a oportunidade de experienciar, viver e comprovar que ser educador ou professor, é a melhor profissão do mundo. Guardo-os a todos no fundo do meu coração!

Um eterno obrigada!

ÍNDICE

Introdução	10
Capítulo I – Enquadramento Teórico	12
Capítulo II – Metodologia de Intervenção	23
Capítulo III – Intervenção	27
III.I – Caracterização dos contextos	27
III.I.I – Caracterização das instituições	27
III.I.II – Caracterização dos grupos	31
III.II – Intervenção Educativa	35
III.II.I – Observar / Preparar	35
III.II.II – Planear / Planificar	36
III.II.III – Agir / Intervir	39
III.II.IV – Avaliar	45
Considerações finais	50
Bibliografia	57
Legislação	63
Anexos	64

LISTA DE ABREVIATURAS

1º Ciclo do Ensino Básico – 1º CEB

Capítulo – Cap.

Educação Pré-Escolar – EPE

Instituição da Educação Pré-escolar – Instituição A

Instituição do 1º Ciclo do Ensino Básico – Instituição B

Jardim-de-infância – JI

Movimento da Escola Moderna - MEM

Ministério da Educação – ME

Não datado – n.d.

Não paginado – n.p.

Plano Anual de Atividades – PAA

Plano individual de trabalho – PIT

Portfólio de Aprendizagem de Crianças - PAC

Projeto Curricular de Escola – PCE

Projeto Curricular de Grupo – PCG

Projeto Curricular de Turma – PCT

Projeto Educativo – PE

Regulamento Interno – RI

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Registos de observação

- Registo n. 1: Compreensão da causa-efeito
- Registo n. 2: Capacidade para classificar (I)
- Registo n. 3: Capacidade para classificar (II)
- Registo n. 4: Capacidade para classificar (III)
- Registo n. 5: Compreensão do número
- Registo n. 6: Memorização
- Registo n. 7: Aquisição de vocabulário (I)
- Registo n. 8: Aquisição de vocabulário (II)
- Registo n. 9: Exploração de rimas
- Registo n. 10: Coordenação óculo-manual (I)
- Registo n. 11: Coordenação óculo-manual (II)
- Registo n. 12: Recorte
- Registo n. 13: Estudo das emoções e sentimentos
- Registo n. 14: Identificação das emoções e sentimentos
- Registo n. 15: Acompanhamento das aulas
- Registo n. 16: Concentração nas aulas
- Registo n. 17: Problemas de dicção
- Registo n. 18: Regras de ortografia
- Registo n. 19: Uso de materiais manipuláveis
- Registo n. 20: Conhecer o grupo da EPE
- Registo n. 21: Conhecer os documentos da instituição A
- Registo n. 22: Conhecer da turma do 1º CEB
- Registo n. 23: Conhecer os documentos da instituição B
- Registo n. 24: Adequar o ensino-aprendizagem às crianças (I)
- Registo n. 25: Adequar o ensino-aprendizagem às crianças (II)
- Registo n. 26: Atividade sugerida pela criança
- Registo n. 27: Verificação das aprendizagens e competências adquiridas
- Registo n. 28: Alteração da planificação – falta de tempo
- Registo n. 29: Alteração da planificação – falta de concentração por parte das crianças
- Registo n. 30: Alteração da planificação – curiosidades e dúvidas
- Registo n. 31: Hétero avaliação da turma do 1º CEB
- Registo n. 32: Hétero avaliação do grupo da EPE
- Registo n. 33: Resolução dos problemas do grupo da EPE
- Registo n. 34: Resolução dos problemas da turma do 1º CEB

Anexo II – Fotografias

- Fotografia n. 1: Quadro de responsabilidades
- Fotografia n. 2: Representação da figura humana
- Fotografia n. 3: Participação das crianças na planificação
- Fotografia n. 4: Teia de projeto

Fotografia n. 5: As fases da formação da terra – experiências

Fotografia n. 6: Os dinossauros – jogos e exercícios

Fotografia n. 7: Os dinossauros – visitas de estudo e sessões de expressão motora

Fotografia n. 8: Desafios, jogos e formas de organização diferentes

Fotografia n. 9: Uso das tecnologias

Fotografia n. 10: Organização das salas

Fotografia n. 11: Responsabilidades nas salas

Fotografia n. 12: Estratégias de resolução de problemas

Fotografia n. 13: Registos das aprendizagens

Anexo III – Planificações

Planificação n. 1: Planificação segundo a educadora

Planificação n. 2: Distribuição semanal da planificação

Planificação n. 3: Planificação da estagiária

Planificação n. 4: Planificação segundo as dimensões curriculares

Planificação n. 5: Primeira versão da planificação do 1º CEB

Planificação n. 6: Última versão da planificação do 1º CEB

Planificação n. 7: Complemento da planificação

Anexo IV – Reflexões

Reflexão n. 1: Reflexão sobre o contributo dos pais

Reflexão n. 2: Reflexão sobre planificar com a participação das crianças

Anexo V – Grelhas

Grelha n. 1: Grelha de avaliação da turma do 1º CEB

Grelha n. 2: Grelha de avaliação do grupo da EPE

INTRODUÇÃO

O presente relatório narra e reflete toda a prática pedagógica efetuada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Os estágios desenvolvidos tinham como objetivos principais: a) caracterizar o estabelecimento de Educação Pré-Escolar (EPE) e de 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), atuando de acordo com os ideários e valores da instituição, colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional em iniciativas de contexto local; b) participar em situações de envolvimento parental e da comunidade; c) identificar competências parentais; d) utilizar estratégias de intervenção de acordo com o que se conhece das famílias; e) aplicar de forma integrada os conhecimentos necessários para a concretização da intervenção educativa, intervindo numa perspectiva curricular, gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada; f) dominar métodos e técnicas relacionadas e adequadas ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, desenvolvendo experiências pedagógicas que promovam aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de cada aluno; g) intervir respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança; h) planificar, concretizar e avaliar a intervenção educativa (planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes, necessidades, interesses e competências, agir com intencionalidade e refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa); i) recorrer a metodologias de investigação em educação para compreender e analisar práticas educativas, utilizando técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, do contexto e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças; j) reconhecer a necessidade da continuidade pedagógica entre a EPE e o 1º CEB; k) comparar o contexto organizacional das duas valências, refletindo sobre as semelhanças e diferenças de uma intervenção adequada, colocando questões que reflitam sobre as dimensões do desenvolvimento pessoal e profissional.

Este documento é fruto não só de toda a experiência desenvolvida nas valências de JI e 1º CEB, como também de um conjunto de encontros e reuniões, isto é, em que as orientações tutoriais e os seminários foram positivamente relevantes.

Os estágios foram experiências de descoberta continuada de competências básicas à profissionalização ao nível do grupo, instituição e comunidade. Permitiram pôr em prática, tudo aquilo que, ao longo da Licenciatura em Educação Básica e Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB, foi aprendido, analisado e vivenciado.

Os seminários foram por seu lado essenciais na medida em que realçaram temáticas relevantes à prática pedagógica, dando oportunidade à respetiva reflexão e análise. Complementando estes, as orientações tutoriais permitiram trilhar o caminho em busca do sucesso, recebendo constantemente o feedback da prática e da construção de materiais, tais como planificações, reflexões, avaliações e até mesmo a construção do presente relatório.

Encontra-se este dividido em quatro capítulos. O primeiro, denominado de enquadramento teórico, contém a seleção de todas as leituras efetuadas acerca das temáticas abordadas ao longo da intervenção, ou seja, compreende as perspectivas teóricas que sustentam toda a prática pedagógica desenvolvida no estágio.

A metodologia de intervenção, ou seja, o segundo capítulo do presente relatório, incide, como o próprio nome indica, sobre a metodologia utilizada para estudar e investigar a ação desenvolvida, caracterizando o tipo de estudo, os seus participantes e ainda os instrumentos utilizados.

O terceiro capítulo, a intervenção, reúne todas as informações sobre a prática. Inicialmente são caracterizados os contextos de EPE e Ensino do 1º CEB, ou seja, a caracterização dos grupos e das instituições, seguido da descrição e reflexão sobre as ações realizadas ao longo dos estágios: observar / preparar, planejar / planificar, agir / intervir e avaliar.

Para terminar, o último capítulo do relatório releva a enorme importância dos estágios e refere-se das expectativas antes e depois da realização dos mesmos, das aprendizagens adquiridas, dos obstáculos encontrados e perspectivas de futuro, ou seja, uma reflexão sobre o desenvolvimento não só profissional, como pessoal, que os estágios proporcionaram.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A escola é o local onde a criança aprende. Ensinam-lhe a ler, a escrever, a realizar operações, a fazer experiências... Mas acima de tudo educam-na para a vida. Transmitem-lhe valores, responsabilidades, desenvolvem competências e fazem sonhar. Sonhos esses que, através de um percurso estável, harmonioso, autónomo e com objetivos bem estruturados, se podem tornar realidade.

O educador / professor é então o orientador de todo este percurso. Através de uma prática refletida e ponderada, aliada à pedagogia do erro (questionamento da prática, adequando o ensino às necessidades das crianças) e à investigação, o docente desenvolve a sua prática com o intuito de integrar cada uma das suas crianças na sociedade, tendo em conta o papel ativo que desenvolvem na mesma e as características únicas que as definem.

I.1 A valorização da criança enquanto membro ativo, único e integrado na sociedade

A educação das crianças em Portugal nem sempre foi assegurada por uma instituição, já que, antigamente, as crianças até aos 5 anos de idade, eram instruídas em casa, normalmente pelas suas famílias e “só na segunda metade do século XVIII, e sobretudo no século XIX, foram criadas as primeiras instituições para a educação das crianças em idade pré-escolar” (M.E., 1996:9).

Ao longo de várias décadas, “a educação pré-escolar sofre uma evolução significativa” (M.E., 1996:10), especialmente durante as décadas 60 e 70 sendo “notória uma acentuada valorização de tudo o que se refere à criança, ao mesmo tempo que assumem particular importância os domínios da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento infantil” (M.E., 1996:10).

A expansão da EPE foi constante, tendo sido criado o sistema público da Educação Pré-Escolar. No entanto, em 1997,

“ (...) foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (ou jardins de infância), passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica a ser também da responsabilidade do Estado. Visava-se, assim, garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (Decreto-Lei nº 147/97), enfatizando-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. No mesmo ano, foi dada orientação oficial acerca das características

físicas dos jardins de infância: qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais. A educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo” (DIONÍSIO e PEREIRA, 2006:598).

Atualmente, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº5/97), em Portugal, a EPE é a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e de cariz facultativo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar são dois documentos, emanados pelo Ministério da Educação, que auxiliam a prática pedagógica de um educador de infância, ou seja, são o “ponto de apoio para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa de educação básica, estrutura de suporte de uma educação que se desenvolve ao longo da vida” (M.E., 1997, p. 7).

Terminada a educação pré-escolar, inicia-se a segunda fase do percurso escolar - o ensino básico, mais especificamente, o 1º Ciclo. Este, que antigamente era designado como ensino primário, sofreu algumas alterações quanto ao nome, estrutura e organização.

Das mudanças referidas, podemos realçar a organização da escolaridade por ciclos. Esta reforma foi bastante importante, visto que, como afirma Coll (1988: 46)

“(…) há que tomar consciência de que o aluno é o mesmo ao passar de um nível para o seguinte e de que a sua escolarização é um processo que se estende durante um intervalo temporal muito prolongado. Em consequência, os currículos dos diferentes níveis de ensino devem responder a um projeto educativo global coerente. Caso contrário, corre-se o risco de provocar disfuncionalidades, repetições e até contradições, cujas consequências negativas para o próprio aluno nos são, infelizmente, amplamente familiares”.

Desta forma, podemos concluir que a organização por ciclos contempla a criança como um ser em constante desenvolvimento e, como tal, o acompanhamento do currículo em relação à mesma, deve ser vigiado, acompanhado e acima de tudo coerente.

O 1º CEB tem a duração de quatro anos de escolaridade, é de carácter obrigatório e, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86), “promove um ensino de carácter globalizante, da disponibilidade de um único professor (que pode, contudo, ser coadjuvado em áreas especializadas)”. O “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica,

dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86), são considerados os objetivos específicos desta valência.

Tal como acontece na EPE, em que a criança é valorizada, sendo considerada um membro ativo ao longo da aprendizagem, no 1º CEB, os princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, asseguram a continuidade da participação desta ao longo de todo o processo de educação. Dado que

“as metodologias preconizadas nos programas de ensino básico apontam para que o aluno se torne agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem e se mobilizem os interesses, experiências e capacidades que conduzam a uma autonomia na pesquisa e manipulação da informação, possibilitando, assim, a descoberta e a invenção” (Lei nº46/86).

Todos estes princípios defendidos atualmente foram fruto de uma luta constante na alteração do conceito de educação. A criança, ao longo de um percurso histórico, era entendida com um ser passivo na aquisição de saberes, pois estes eram transmitidos, única e exclusivamente, no sentido unidirecional, ou seja, do educador / professor para a criança. Segundo Oliveira - Formosinho (2011:14), a partilha e a construção de conhecimentos eram momentos que não existiam nas escolas pois a aplicação do método, estava centrado no educador. Esta pedagogia denomina-se de transmissiva porque, como o próprio nome indica, baseia-se em apenas transmitir saberes, ou seja,

“em vez de a escola ir ao encontro das aspirações, necessidades e motivações do aluno, de lhe dar liberdade de sentir, de pensar e de agir, na prática tradicional a mensagem do educador obriga a que o aluno se adapte ao ensino, à instituição escolar. O aluno existe para a escola e não a escola para o aluno” (TAVARES, 1976: 11).

Contudo, no século XX, pedagogos como “Dewey, nos Estados Unidos, Freinet, em França, Malaguzzi, na Itália, Paulo Freire, no Brasil, Sérgio Niza, em Portugal (...) necessitaram de desconstruir o modo tradicional” (OLIVEIRA - FORMOSINHO et al, 2011:18). Propuseram alternativas significativas para uma pedagogia em que a criança é vista como: ativa e participativa (segundo Dewey), interativa e construtora de conhecimento (segundo Piaget), cooperativa (segundo Freinet) e criativa e inovadora (segundo Malaguzzi), ou seja, a criança é o “ponto de partida, o centro, o fim da ação pedagógica” (OLIVEIRA - FORMOSINHO et al, 2011:24).

Os citados pedagogos defendiam teorias que deram origem ao aparecimento de diferentes modelos pedagógicos, tais como: High-Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM), Trabalho de Projeto, entre outros. Estes “são alvo, desde há muito, de diversas abordagens, que enformam diferentes objetivos e raízes

teóricas. Vários autores apresentam diferentes formas de classificar os modelos” (OLIVEIRA - FORMOSINHO et al, 2011:27). Todavia, é importante realçar que “os modelos curriculares são o fio condutor que serve de roteiro para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as concepções”, isto é, este “constitui, simultaneamente, um referencial teórico e prático. Teórico, porque permite conceptualizar a criança e o seu processo educativo; prático, porque também serve para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (OLIVEIRA - FORMOSINHO et al, 2011:28).

Apesar dos inúmeros modelos curriculares existentes, importa salientar o MEM e o método de Trabalho de Projeto. Em ambos, a criança participa e intervém no processo de ensino-aprendizagem, onde a “formação acontece por múltiplas partilhas entre graus de ensino, áreas disciplinares e de intervenção diversa” (NIZA e NÓVOA, 2012: 104). Podemos afirmar que estes, “no quotidiano de uma prática construtivista, são um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (OLIVEIRA – FORMOSINHO et al, 2011: 76).

Os presentes métodos são interessantes na medida em que permitem que todas as aprendizagens e competências das crianças sejam desenvolvidas de acordo com os seus interesses e motivações. As crianças fazem parte da construção dos conhecimentos e saberes pois são ativas ao longo do processo de ensino-aprendizagem – pedagogia participativa. Estas “questionam, planificam, experimentam, confirmam hipóteses, investigam, cooperam e resolvem problemas” (OLIVEIRA - FORMOSINHO et al, 2011:28). Aspetos essenciais a uma criança que frequenta a EPE ou o 1º CEB, onde a interatividade é a chave para a aprendizagem / evolução.

Em suma, “a criança da escola ativa é mimada, amada, habituada a ser escutada e ouvida, respeitada em seu ponto de vista, dispõe de uma esfera pessoal, escolhe seu lazer. Todas essas condições estão longe de ser a regra na maior parte dos ambientes” (PERRENOUD, 2001:128).

Quando falamos na criança enquanto membro ativo, temos que refletir acerca das suas características únicas, que a diferencia de todas as outras, ou seja, para além de seguirmos uma pedagogia de participação, temos que atender a outro tipo de pedagogia, a pedagogia da diferenciação. Esta refere-se ao conceito de diferenciação do ensino e caracteriza-se por “organizar as interações e as atividades, de modo que

cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (PERRENOUD, 2001:26).

Incidindo mais especificamente no presente conceito, pensemos num educador de infância ou num professor do 1º CEB que, no início de um ano letivo, se depara com 20 a 25 crianças diferentes. Estas apresentam

“características distintas ao nível do tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidades de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, caráter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências extra-escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpulência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projetos, vontades, energias do momento” (PERRENOUD, 2001:69).

Poderíamos acrescentar inúmeras diferenças que “nunca terminaríamos de citar os critérios de diferenciação, de defini-los mais rigorosamente, de organizá-los logicamente” (PERRENOUD, 2001:69).

O docente, perante todas as características descritas anteriormente, para proceder a uma pedagogia da diferenciação, necessita de:

“definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas. Gerir o currículo, pressupõe diferenciar a vários níveis:

- 1 - diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu objetivo*
- 2 - diferenciar os projetos curriculares das turmas ou grupos de alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida para cada um” (NIZA e NÓVOA, 2012:457).*

Ao procedermos deste modo, não estamos a criar situações de aprendizagem para que o grupo se torne homogéneo – “não podem existir grupos homogéneos na vida social humana, tal como não existem na natureza” (PERRENOUD, 2001:19) – mas sim, que as diferenças e características sejam respeitadas, vendo a criança como um ser único.

Tanto na pedagogia participativa, como na pedagogia da diferenciação, o aluno está no centro da vida escolar. Deste modo, os educadores / professores têm o dever de conduzir todo o percurso que a criança realiza, em busca de novas descobertas. Para alcançar o sucesso, o docente e o Educando devem estabelecer uma boa relação pedagógica. Esta exige “a aceitação dos conceitos pessoais dos alunos, a compreensão e o interesse pelas criações. A ação do professor consiste em dirigir e controlar as pesquisas e iniciativas dos discentes, adaptando as suas intervenções às necessidades de cada aluno” (TAVARES, 1979: 16).

Dupont (1982, pp. 107-117 e 125-160 in OLIVEIRA, 2007:24) fez uma análise pormenorizada acerca das características que deve possuir um bom professor, isto é, os fatores determinantes de uma boa relação educativa. Procurou

“(...) discernir no docente quatro características qualitativas ou “módulos” sobre a personalidade profissional:

1 - Educateur – aidant (educador ajudante) – O professor deve, antes de mais, ajudar os alunos, uma vez que tem seres humanos diante de si. Assim, deve estar munido de qualidades de congruência, de compreensão empática, de consideração incondicional que conferem à relação educativa uma dimensão humana.

2 - Educateur – enseignant (educador ensinante) – O objetivo essencial é a transmissão de conteúdos, usando os métodos adequados.

3 - Educateur – organisant (educador organizante) – Está preocupado em planificar o ensino e as unidades de aprendizagem.

4 - Educateur – personne à part entière (educador – pessoa a tempo inteiro) – O docente é antes de mais uma pessoa e deve ter um conceito positivo de si e uma boa capacidade relacional com os alunos” (OLIVEIRA, 2007:24).

Nem sempre as presentes facetas adquirem contornos nítidos, ou seja, a figura de um professor é uma fusão entre todas estas características descritas anteriormente. Desta forma, concluímos que o docente deve ser competente a todos os níveis, isto é, deve saber, saber ensinar, saber fazer aprender, saber ser e saber fazer ser. Quando é capaz de conjugar todas estas competências, a relação pedagógica é muito mais significativa, visto que demonstra “que cuida da aprendizagem de cada um como pessoa e que cria empatia com todos eles” (LOPES e SILVA, 2010: cap.7).

Para além da relação professor-aluno, existem outras ligações que são importantes serem estabelecidas. A ligação escola – família - comunidade é essencial, visto que contribui positivamente para o desenvolvimento das crianças.

“Aprofundar a relação escola – família - comunidade significa construir pontes entre culturas – a cultura escolar e a(s) cultura(s) local(ais) – assim como desenvolver formas de participação direta e ativa por parte de todos os implicados. Pode constituir uma forma de articular democracia representativa com democracia participativa.” (GERVILLA, 2008:39)

O educador / professor, ao incentivar e apoiar a participação dos Pais no processo de ensino - aprendizagem, está a contribuir para que todos os membros da comunidade escolar se sintam envolvidos e conhecedores dos saberes e atividades desenvolvidas na escola - “é imperativo que a família e a escola se entendam porque desse entendimento depende muito do sucesso educacional dos alunos” (BORGES, 2010: 13). No entanto,

“para que o envolvimento das famílias seja transformado em apoio significativo para o sucesso escolar e melhoria contínua do rendimento, é necessário que os

programas de envolvimento parental sejam minuciosamente planejados, incrementados e sintonizados com a meta, sempre cimeira, da excelência educativa” (DIOGO, 1998:83).

Em suma, “a família e a escola apresentam características e funções comuns” (BORGES, 2010: 15), contudo, “longe de se sobreporem ou de se contradizerem, complementam-se” (BORGES, 2010: 15). Para que a presente relação resulte e se traduza em resultados positivos para a criança, é necessário que haja uma reflexão prévia sobre a futura intervenção, adequando recursos e estratégias, analisando as características de cada membro familiar.

I.II. Rotinas, autonomia e registros: elementos essenciais ao percurso escolar da criança

A palavra rotina, “quer no significado comum do conceito, quer na sua etimologia, perpassa a ideia de repetição, hábito, *hábito caminho*, roda, círculo vicioso” (BRAMÃO et al, 2006:25). Na verdade, no âmbito da EPE e 1º CEB, a presente palavra desempenha um papel bastante importante, visto que, define “o contexto no qual as crianças se movimentam e agem” (ZABALZA, 1998:52).

As rotinas no contexto educativo “atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (ZABALZA, 1998:52).

Através das rotinas, as crianças não só têm noção da atividade específica para cada dia, como sabem as ações a realizar durante o mesmo. Este aspeto é bastante importante porque a rotina diária “oferece um enquadramento comum de apoio às crianças à medida que elas perseguem os seus interesses e se envolvem em diversas atividades de resolução de problemas” (HOHMANN e WEIKART, 2011:224). As crianças com uma rotina estável conseguem prever as ações futuras, reduzindo os sentimentos de insegurança e aumentando a sua autonomia.

Quando nos referimos ao conceito de autonomia, temos que o interpretar corretamente, isto é, por vezes a presente noção pode ser confundida com excesso de liberdade e ausência de disciplina. Desta forma, “o principal desafio dos educadores é possibilitar, à criança ou jovem, transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em ação” (MAFRA DA SILVA, 2010:1), ou seja, o docente deve proporcionar situações de aprendizagem diversificadas e significativas para que o

aluno possa apropriar-se dos conhecimentos descobertos e usá-los autonomamente, ao longo da sua vida.

A autonomia é um processo contínuo e de extrema responsabilidade, que se desenvolve tanto na escola como fora dela. É “contínuo” porque aumenta ao longo do crescimento e desenvolvimento da maturidade e de “extrema responsabilidade” porque, no contexto escolar, o docente “deve promover para o educando e para o educador uma formação ética, solidária com uma inserção social na sociedade com garantias de direito” (MAFRA DA SILVA, 2010:1).

Normalmente, os encarregados de educação e por vezes o próprio professor, protegem a criança na medida em que, sempre que esta realiza uma ação, os adultos intervêm para ajudar a executá-la. Ao procedermos desta forma, não estamos a fomentar e a incentivar a autonomia da mesma. Devemos confiar nas suas capacidades e deixar que ela efetue a ação, tendo sempre a supervisão de um adulto pois “es un error pensar que los niños no pueden ser responsables, si pueden serlo. Poco a poco han de ir ocupándose de cosas que si pueden hacer y de este modo aprenden a ser autónomos” (RUIZ, 2012:1).

Como foi referido anteriormente, a autonomia é um processo contínuo que se desenvolve em simultâneo com a maturidade da criança. Deste modo, o educador / professor deve lentamente designar responsabilidades. Estas devem ser adequadas à idade do aluno e ao seu nível de desenvolvimento. Inicialmente eleger tarefas simples e, à medida que a criança demonstra que é capaz de executá-las, aumentar o grau de responsabilidade das mesmas.

Os benefícios da autonomia das crianças são:

“- Favorece su capacidad de concentración, al ver que esto es responsabilidad suya.

- Les ayuda a pensar, no les viene todo pensado de fuera.

- Desarrollan su fuerza de voluntad y su capacidad de esfuerzo, imprescindible para lograr sus metas.

- Fomentan su autodisciplina y control interno” (RUIZ, 2012:1).

Todo este desenvolvimento que a criança apresenta ao longo da EPE e 1º CEB deve ser valorizado e registado, isto é, todas as aprendizagens e descobertas do aluno devem ser assinaladas e reconhecidas perante o professor / educador, encarregado de educação e pelo próprio aluno. Estas podem ser partilhadas de inúmeras formas tais como: capas de arquivo que contêm trabalhos, exposições nas escolas, grelhas de avaliação, portfólios da criança, plano individual de trabalho, entre

outros. No entanto, apenas importa realçar duas formas de registo: o portfólio da criança na EPE e ainda o plano individual de trabalho no 1º CEB.

O portfólio é um instrumento que “apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças mais pequenas, tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PARENTE, 2005: 30); Este “revela-se singular, único, espelhando a personalidade do seu autor. É assim uma peça rica de significados refletindo todo um percurso feito na base do diálogo consigo próprio, da partilha e da negociação entre colegas e formador” (NEVES et al, 2007: 548).

“A avaliação por portfólio é assim, uma avaliação diferente, ajustada aos imperativos da qualidade na educação pré-escolar. Trata-se de uma abordagem mais autêntica, mais participada e mais reflexiva e que permite identificar o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, com maior objetividade” (FIGUEIREDO, 2009:3).

Importa aqui realçar que o portfólio não é apenas uma capa onde se colocam todos os trabalhos das crianças, realizados ao longo do ano. Este vai para além do conceito de arquivo e, segundo Parente, o objetivo principal do portfólio é documentar o desenvolvimento da aprendizagem da criança (citado por FIGUEIREDO, 2009:7), colocando no seu interior, uma “coleção de evidências mais significativas selecionadas – datadas, registadas e comentadas pelo educador” (FIGUEIREDO, 2009:23). A criança participa, selecionando as evidências, exprimindo “a sua decisão e manifesta os sentimentos envolvidos na sua realização” (FIGUEIREDO, 2009:23).

Tal como acontece na construção do portfólio da criança, no jardim-de-infância, o plano individual de trabalho, no 1º CEB, centra-se no aluno enquanto membro participativo no registo das aprendizagens.

A elaboração do PIT permite “destinar aos alunos aquele tempo nobre (...) para um estilo de trabalho centrado nos alunos” (GRAVE-RESENDE e SOARES, 2002: 96), isto é, a criança quando cumpre o plano, está a trabalhar individualmente, avaliando constantemente aquilo que já sabe e aquilo que ainda necessita de ser revisto.

Niza (1998: 93) define o PIT como

“uma espécie de mapa das atividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como ator, no contexto de atividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola”.

A criança ao registar as suas aprendizagens no PIT, possibilita ao professor e ao próprio aluno a criação de estratégias de intervenção de forma a colmatar as lacunas evidenciadas e a verificação do entendimento dos conteúdos explorados ao

longo das aulas, ou seja, “o registo de produção de cada aluno facilita a avaliação e uma eventual reorganização do seu trabalho, em função das dificuldades manifestadas” (CADIMA et al, 1997: n.p.).

No entanto, importa salientar que a execução do PIT na sala de aula requer uma organização prévia, uma definição clara dos objetivos do mesmo, um elevado grau de autonomia por parte das crianças e, acima de tudo, uma rotina bem estabelecida. Estes fatores são fulcrais no bom funcionamento e aproveitamento do PIT, visto que se trata de um compromisso de extrema responsabilidade entre o docente e o discente, que exige ordem e estabilidade.

Podemos afirmar que tanto o PIT, como o portfólio da criança são instrumentos que fomentam a autonomia da criança, perpassando a ideia do educador / professor ser o único elemento que avalia todo o percurso escolar da criança, visto que, também ela colabora e contribui para a mesma, através da análise e reflexão dos seus trabalhos e estudos realizados.

I.III. O equilíbrio entre a investigação, a reflexão e o erro

Um educador / professor, segundo Roldão, deve encarar o “currículo como campo de ação” (citado por ALARCÃO, 2001:5), isto é, a sua prática é objeto de um estudo, no qual o docente tem a oportunidade de pensar, refletir, avaliar e modificar a sua ação.

“Pensar curricularmente significa não só assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão citado por ALARCÃO, 2001:5).

A constante autoavaliação e a autorregulação que o educador / professor efetua

“são processos reflexivos que acompanham e sustentam, na relação formativa, a progressiva aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e profissional decorrente da reflexão sobre a prática intencional, consciente e socialmente legitimada” (SÁ-CHAVES, 2009: 31).

Um docente para desenvolver uma prática coerente e justificada, deve investigar estratégias, saberes, métodos, colocá-los em ação e, posteriormente, refletir sobre o êxito dos mesmos. Verificar os aspetos positivos, os aspetos a aperfeiçoar e investigar / refletir sobre estratégias para melhorá-los - “a procura da qualidade não se

faz sem investigação e sem desenvolvimento profissional e institucional” (ALARCÃO, 2001: 13).

Quando afirmamos “verificar (...) os aspectos a aperfeiçoar”, referimo-nos aos aspetos que correram menos bem, ou seja, aos erros que têm de ser corrigidos ou melhorados. No entanto, o verbo errar, neste contexto, não pode ser interpretado como fracasso, incorreção ou incapacidade mas sim considerado como “uma forma construtiva do saber, como uma fonte de crescimento” (NOGARO e GRANELLA, 2004: 5), ou seja, “o erro não é tratado simplesmente como uma questão reduzida ao resultado da operação, mas sim, de invenção e de descoberta (NOGARO e GRANELLA, 2004: 7).

A investigação / reflexão produz então efeitos benéficos para o docente, tais como:

“- uma divisão mais analítica e fina da realidade. A investigação obriga a ver de forma precisa e diferenciada os fenómenos de que geralmente nos apercebemos de uma maneira global e difusa;

- obriga a escutar e olhar com mais atenção. Em muitas situações não vemos bem e nem sequer escutamos, porque já estamos a contar com o que vamos ver ou ouvir;

- ajuda a ver muito melhor aquilo que está escondido, recalcado, ou não-dito. Ao serem postas questões que não têm lugar na vida quotidiana, a investigação põe em realce fenómenos normalmente dissimulados, até mesmo censurados;

- obriga a ter em conta a diferença e a diversidade. Quando se faz uma preparação sistemática de amostras, observam-se pessoas e práticas que fogem à percepção normal;

- relativiza as evidências do senso comum” (PERRENOUD, 1993: 122).

Deste modo, podemos afirmar que um processo de reflexão crítica permite aos professores

“avançar num processo de transformação da prática pedagógica. A reflexão crítica apela a uma crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p.44)” (NOGARO e GRANELLA, 2004: 18).

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

II.1. Tipo de estudo

Investigar, segundo o Dicionário Universal de Língua Portuguesa (2004:887), define-se como o ato de “seguir os vestígios ou sinais, indagar, procurar, pesquisar, fazer investigações acerca de...”. No entanto, quando falamos em investigação em contexto educativos, o objetivo da mesma não é apenas identificar problemas, mas sim compreender o processo que levou a desencadeá-los, ou seja, investigar em educação necessita de “uma compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções” (FERNANDES, 1991:64).

Deste modo, após o desenvolvimento de dois estágios profissionalizantes, a investigação qualitativa é a mais indicada, visto que “interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BIKLEN e BOGDAN, 1994: 49).

Na investigação qualitativa, “o investigador faz a pesquisa no terreno, para obter informação, orientando-se por duas persuasões básicas: persuasão científica que define e descreve a natureza da realidade social, e persuasão epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade” (AIRES, 2011: 16). Desta forma, como Aires afirma, os dados da investigação que são recolhidos no contexto em que o investigador está inserido, necessitam de ser interpretados, analisados e, acima de tudo, confrontados não só com a realidade em que estão inseridos, como também com as teorias já existentes.

Tendo em conta o objetivo dos presentes estágios (proporcionar aos estudantes uma experiência de prática pedagógica próxima da futura atividade profissional), onde foi necessário promover situações de desenvolvimento e aprendizagem integradas das crianças, organizar o ambiente educativo e pôr em ação atividades e projetos, procedendo a uma reflexão continuada sobre as ações e os efeitos das mesmas, foi seguida a investigação de natureza qualitativa, visto que “é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise” (Denzin & Lincoln citado por AIRES, 2011: 14).

Em suma, a investigação desenvolvida caracteriza-se por ser um estudo exploratório para compreender o grupo de crianças e construir a profissionalidade, interpretando fenómenos educativos para agir em conformidade com as necessidades e interesse dos alunos e dos professores - “a pesquisa qualitativa supõe o contacto direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE e ANDRÉ, 1988: 11).

II.II. Participantes do estudo

Os participantes da presente investigação contemplam dois grupos distintos. O primeiro, um grupo de crianças que frequentam a sala dos 4 anos, na valência de EPE (grupo da EPE), enquanto o segundo, um grupo de alunos que se encontra no 3º ano do 1º CEB (turma do 1º CEB). No total, o grupo da EPE é constituído por vinte e seis crianças, das quais doze são do sexo feminino e catorze do sexo masculino e a turma do 1º CEB, por dezassete alunos, dos quais oito são do sexo feminino e nove do sexo masculino. Todas as crianças do grupo da EPE são nascidas no ano de 2008, ou seja, vão completar cinco anos de vida ao longo do presente ano, excepto uma, que nasceu no início de 2009; as crianças da turma do 1º CEB nasceram no ano 2005, tendo hoje oito anos de idade.

O grupo da EPE vive no distrito do Porto, sendo que a maioria também faz parte do concelho do Porto. Os pais das crianças pertencem a um nível socioeconómico médio alto, existindo duas mães e um pai que não estão no ativo. A turma do 1º CEB vive igualmente no distrito do Porto mas a maioria faz parte do concelho de Matosinhos. Os encarregados de educação pertencem a um nível socioeconómico médio alto.

A investigação decorreu durante dois períodos de estágio distintos, de aproximadamente quatro meses (Fevereiro a Junho de 2013 e Setembro de 2013 a Janeiro de 2014). Foram executados semanalmente, em horários variados.

II.III. Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha e análise de dados

“A selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (AIRES, 2011:24). Deste modo, procedeu-se inicialmente a uma análise intensiva dos documentos oficiais de ambas as instituições, tais como: projeto educativo (PE), regulamento interno (RI), plano anual de atividades (PAA), projeto curricular de escola (PCE), projeto curricular de grupo (PCG) e projeto curricular de turma (PCT). A partir da leitura destes, foi possível compreender quem são, como funcionam, como estão estruturadas, o que defendem e quais são os intervenientes das instituições em estudo, isto é, “os documentos oficiais (internos e externos) proporcionam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas, estilos de liderança, forma de comunicação com os diferentes actores da comunidade educativa, etc.” (AIRES, 2011:42).

Após ter sido utilizada uma técnica qualitativa indireta de recolha de informação, procedeu-se à observação. Esta “consiste na recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto directo com situações específicas” (AIRES, 2011:24). Através das interações dos diferentes grupos, foi possível investigar as crianças em questão – as suas personalidades, os seus interesses, necessidades, níveis de desenvolvimento, preocupações, medos, comportamentos. Tudo isto porque “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (LESSARD-HÉBERT, 2010:155).

Todas as informações recolhidas pela presente técnica qualitativa direta foram inseridas em *registo de incidente crítico* e *descrições diárias*. Os primeiros são “breves relatos narrativos que descrevem um incidente ou comportamento considerado importante para ser observado e registado” (PARENTE, 2002:181), ou seja, apenas são descritas situações significativas, enquanto o segundo se destina a “realizar registos diários que podem variar entre descrições mais ou menos breves e descrições mais detalhadas e compreensivas” (PARENTE, 2002: 180).

A criação de grelhas de observação e avaliação foram igualmente importantes para conhecer os níveis de desenvolvimento das crianças, verificando os pontos fortes e os aspetos a melhorar nos dois grupos.

Dando especial relevância aos pontos fortes na EPE, o portfólio reflete exatamente aquilo que a criança sabe fazer, isto é, este instrumento, tal como as grelhas anteriormente descritas, permitiu conhecer aquilo que o grupo é capaz de fazer.

Relativamente ao 1º CEB, o PIT permite verificar os conhecimentos que as crianças já dominam e aqueles que ainda precisam de ser trabalhados, no entanto, importa realçar que este trabalho / autoavaliação, é feito autonomamente pelo próprio aluno. Desta forma, o presente material foi muito importante para verificar o nível de desenvolvimento e as dificuldades que o grupo possuía.

Aliado aos registos escritos, a captação de imagens fotográficas foi fulcral para registar acontecimentos significativos. Estes são importantes, não só para colocar, no caso da EPE, nos portfólios das crianças, como também podem ser a base para a criação de uma reflexão.

Para terminar, as reflexões não foram apenas construídas a partir das fotografias, pois durante toda a prática pedagógica, os registos escritos, considerados significativos, foram analisados e confrontados com a teoria. Estas foram essenciais, não só à construção de todo o relatório como também ao longo da sua prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2002: 17).

CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO

III.I – Caracterização dos contextos

III.I.I – Caracterização das instituições

A prática pedagógica desenvolvida ao longo do Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB, decorreu em duas instituições distintas. A primeira, na valência de Educação Pré-Escolar (Instituição A), caracterizada por ser um estabelecimento de ensino particular, de cariz religioso, que possui Jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB.

A instituição surgiu em 1920, após uma proposta de compra, dirigida à Superiora das Irmãs Doroteias. Esta foi aceite e apesar de inúmeras dificuldades financeiras, o Colégio foi considerado “um dos melhores da Cidade do Porto, tanto a respeito do ensino, como da alimentação e tratamento” (PE, Instituição A).

A progressão do Colégio foi contínua devido à qualidade da sua administração. Sempre ligado à religião, as suas condições foram melhorando e a sua capacidade foi aumentada.

Atualmente, o Colégio continua sendo “pertença de uma congregação religiosa, a das Irmãs de Santa Doroteia” (PE, Instituição A). Conta com 355 alunos (dados recolhidos no ano letivo de 2004 / 2005), distribuídos pelos diferentes níveis de escolaridade.

O segundo estágio, desta vez na valência do 1º CEB (Instituição B), foi realizado numa instituição mais recente, visto que foi criada em 2008 / 09. Esta é caracterizada por ser de ensino privado e foi fruto de um “desejo de prestar um serviço público de excelência no âmbito da Educação” (PE, Instituição B). Esta missão é defendida por uma Fundação que investe essencialmente na Educação, Cultura e Desporto.

Atualmente, a instituição B possui as valências de Jardim-de-infância, 1º e 2º CEB, perspetivando o seu alargamento, a curto prazo, ao 3º CEB e ainda ao ensino secundário.

As presentes instituições possuem todos os documentos oficiais atualizados e a sua consulta é facultada no sítio da mesma, sendo que no caso da segunda, apenas

é possível visualizar parte dos documentos (estes devem ser solicitados no próprio colégio).

O Projeto Educativo (PE), o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades (PAA) são documentos bastante importantes, que “constituem instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Decreto - Lei nº 75/2008), enquanto o Projeto Curricular de Escola (PCE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), embora não menos importantes, são instrumentos de gestão pedagógica da escola –

“por projeto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (ROLDÃO, 2003: n.p.).

Embora os documentos referidos anteriormente apresentem as mesmas finalidades, possuem particularidades e funções bastante diferentes. O PE é “um documento de planificação estratégica a longo prazo (...) que faz a definição de escola, isto é, afirma as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver” (CARVALHO e DIOGO, 1994: n.p.).

Os PE's de ambas as instituições iniciam-se com a narração da origem dos colégios, seguida dos valores, finalidades e objetivos educacionais que defendem. No entanto, podemos diferenciá-los quanto aos ideais pelos quais se regem: enquanto na instituição A Cristo é o fundamento, na instituição B são evidenciados os desafios que a educação no XXI acarreta.

Deste modo, na instituição A é defendido que,

“Na escola católica a formação espiritual da criança deve ser inequívoca (...) sendo que a primeira e a principal responsabilidade cabe à família. Mas na escola, na sua procura da formação integral daqueles que a transformam numa verdadeira comunidade educativa, e particularmente a escola católica, tem o dever de cooperar nesta formação” (PE, Instituição A).

Na instituição B, são evidenciados os valores de referência, onde podem ser destacados:

“- o direito à educação e o correlato dever de aprendizagem até ao limite das potencialidades de cada um; - o exercício da cidadania democrática (no respeito pela diversidade na convivência intercultural, na paz e na tolerância; - na aprendizagem da solidariedade, da partilha, da cooperação e da ajuda); a importância do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida; da qualificação certificada na perspectiva europeia da educação e da internacionalização progressiva” (PE, Instituição B).

Apesar das diferenças anteriormente assinaladas, importa realçar que os dois colégios se preocupam em direcionar “uma escola projetada para o futuro – em permanente melhoria, atualizada, crítica, dinâmica, inserida no seu contexto, vocacionada para a formação integral dos alunos (procurando a sua sólida formação científica num ambiente familiar” (PE, Instituição A).

Relativamente ao RI, este “define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico -pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto - Lei nº 75/2008).

Em ambas as instituições de estágio o RI contém todos os elementos essenciais a este documento, embora a ordem pela qual são abordados seja diferente e os órgãos de organização e gestão escolar e pedagógica sejam desiguais. A instituição A dispõe de seis órgãos, dos quais, um representa a direção e os restantes são conselhos, de que fazem parte: o conselho pastoral, de educadores de infância, de professores do 1º ciclo, de diretores de turma e de coordenadores de departamento. A organização acima citada, não se verifica na instituição B. Nesta apenas existem dois órgãos: a direção e os *órgãos consultivos*, intitulados de *advisory board* [“constituído por um conjunto de personalidades de reconhecido mérito em diferentes campos de intervenção desde as artes, as ciências e as tecnologias, às ciências sociais e humanas e ao desporto” (RI, Instituição B)].

Relativamente aos alunos, visto que são “o elemento nuclear do colégio, a eles deve ser sempre atribuído a prioridade absoluta no que se refere à sua organização geral e específica bem como à sua ação educativa” (RI, Instituição A), são referidas, em ambos os documentos, as condições e os processos de admissão dos mesmos nos Colégios, os seus direitos e deveres, faltas, processos e penas disciplinares, entre outros aspetos. O funcionamento e regras das instituições são descritas e explicadas ao longo dos documentos.

Os direitos, as atribuições e deveres gerais e específicos dos professores, faltas e manual de procedimentos e manual de regras básicas dos professores da instituição são igualmente descritos e, no final de ambos os documentos, são referidos o funcionamento dos equipamentos que fazem parte do Colégio e ainda as normas gerais de segurança dos dois colégios.

O documento que procura concretizar e traduzir, em ações práticas e concretas, o conjunto de princípios e diretrizes que constam dos documentos

enquadradores da ação da escola (as orientações curriculares para a educação pré-escolar; os programas e as metas de aprendizagem definidas para a educação pré-escolar; os princípios e orientações para o Projeto Educativo; Normas de Funcionamento da Escola) denomina-se de Plano Anual de Atividades. Neste são definidas as atividades a realizar durante o ano letivo, tendo em conta a organização e os recursos.

O PAA das instituições contêm as datas de início e encerramento dos períodos do ano letivo e os dias festivos celebrados e valorizados pelas instituições (as festividades cristãs incluídas no PAA da instituição A, diferenciam ambos os planos). Todas estas datas para além de estarem contidas no presente documento, são lembradas nas reuniões de pais – na instituição A, estas são realizadas em conjunto com todos os encarregados de educação, enquanto na instituição B, executadas individualmente. Importa referir que o PAA da instituição B não está terminado até à presente data.

O Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Grupo são dois documentos distintos. O Projeto Curricular de Escola é “o conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa docente de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua atuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional, em propostas globais de intervenção pedagógico-didáticas adequadas a um contexto específico” (CARMEN e ZABALZA, 1991: n.p.), ou seja, é o instrumento que estabelece as formas de organização funcional, de condução e de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Em ambos os colégios, este mesmo documento é bastante idêntico, embora seja de extrema importância realçar que a instituição B possui o seu próprio currículo local, ou seja, para além de se orientar pelo currículo nacional do ensino básico, possui extras, tais como: espanhol e inglês como línguas estrangeiras, projeto integrado na área das expressões [dramática, musical e plástica; prática instrumental (orquestra)], xadrez e natação.

O PCG “deve filiar-se no plano anual de escola e no projeto educativo de escola, subordinando-se aos seus objetivos e orientações; adequar às características próprias da turma e dos alunos que a compõem aqueles objetivos e orientações, operacionalizando-os” (CARVALHO e DIOGO, 1994: n.p.). Deste modo, nos dois documentos das instituições, são referidos a metodologia utilizada pela instituição, descrita a organização do espaço e do tempo educativos e o modo como é avaliado o desenvolvimento das competências das crianças. Destacamos ainda a presença da descrição das estratégias pedagógicas utilizados na instituição B para cativar a

atenção, atribuir responsabilidades, organizar as rotinas diárias, o ritmo de trabalho, a regulação do comportamento, a assembleia de turma, trabalho nas oficinas, diário de turma e organização do espaço sala de aula.

III.I.II – Caracterização dos grupos

III.I.II.I – Caracterização do grupo de Educação Pré-Escolar

O primeiro grupo, com o qual tivemos oportunidade de vivenciar toda a prática pedagógica, é constituído por vinte e seis crianças, das quais doze são do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Todas estas crianças são nascidas no ano de 2008, ou seja, vão completar cinco anos de vida ao longo do presente ano, exceto uma, que nasceu no início de 2009. Frequentam a sala dos 4 anos da EPE, provêm de um nível socioeconómico médio-alto e deslocam-se até à instituição em transporte pessoal.

Se procedermos a uma análise do grupo quanto aos quatro domínios de desenvolvimento global da criança (domínio cognitivo, domínio da linguagem, domínio psicomotor e domínio sócio afetivo), obtemos uma caracterização completa, rica e diversificada, porque analisamos a criança em todos os aspectos essenciais do seu desenvolvimento.

Relativamente ao domínio cognitivo, podemos afirmar que as crianças em questão correspondem “ao estágio pré-operacional de Piaget (pré-lógico), caracterizado pelo pensamento mágico, egocentrismo, e um pensamento dominado pela percepção” (BEHRMAN et al, 2009:52). Mas se incidirmos mais especificamente nos progressos cognitivos ao longo do período pré-escolar, poderemos realçar aqueles que o grupo já atingiu:

- Compreensão da causa e efeito - As crianças do grupo já são capazes de compreender e prever acontecimentos, isto é, sabem que ao executar uma determinada ação, esta provoca uma consequência (ver anexo I, n. 1).

- Capacidade para classificar - As crianças demonstram ser capazes de organizar objetos, pessoas e acontecimentos em categorias com significado (ver anexo I, n. 2, 3 e 4).

- Compreensão do número - As crianças realizam operações simples de adição e subtração e contam em sequência lógica (ver anexo I, n. 5).

- Memorização - Através da leitura de lengalengas, canções e dramatizações, é perceptível a elevada capacidade de memorizar palavras, frases e textos (ver anexo I, n. 6).

Quanto ao domínio da linguagem, as crianças da sala dos 4 anos demonstram possuir um vocabulário alargado e rico para a idade, fruto do estímulo constante por parte da educadora, da auxiliar e da própria família (ver anexo I, n. 7 e 8). Estas demonstram estar sempre atentas e cuidadosas à linguagem das crianças, enriquecendo-lhes o vocabulário com palavras novas, corrigindo a pronúncia das palavras e dando ainda a oportunidade para as crianças dialogarem e exprimirem os seus sentimentos. Esta aquisição constante da linguagem depende então

“criticamente da riqueza do vocabulário no ambiente. Os determinantes-chave incluem a quantidade e a variedade das palavras dirigidas para a criança e da frequência com a qual os adultos fazem perguntas e estimulam a verbalização” (BEHRMAN et al, 2009:52).

Para além de comunicarem oralmente, com progressiva autonomia e clareza, no Projeto Curricular da sala dos 4 anos, são referidas outras intenções pedagógicas destinadas ao grupo. Deste modo, importa realçar as seguintes capacidades:

- Imitar o código escrito - As crianças do grupo reproduzem as letras e os números com rigor no traço, embora, por vezes, inverta a posição e colocação das mesmas, ou seja, não têm noção que a escrita obedece a um sistema posicional (ver anexo II, n. 1).

- Explorar a rima e a consciência fonológica - A rima é um dos interesses demonstrados pelas crianças e por esta razão, o grupo está constantemente a procurar e a analisar as palavras que rimam (ver anexo I, n. 9).

Relativamente às competências psicomotoras, iremos limitar a caracterização apenas às competências motoras finas. Estas envolvem a coordenação óculo-manual e de pequenos músculos. “The development of children’s fine motor skills in an important foundation for the attainment of other important skills in the future such as writing, drawing, and self-help” (OWENS, 2008:1). A este nível, as crianças já têm o lado dominante definido e já são capazes de pegar corretamente no lápis e no pincel (salvo algumas exceções que necessitam de certa atenção), de desenhar, pintar, de apertar e desapertar botões e enfiar contas para colares e pulseiras (ver anexo I, n. 10 e 11). Importa referir melhorias ao nível do recorte e na precisão e firmeza do traço visto que eram necessidades das crianças em questão (ver anexo I, n. 12).

Ao nível da expressão plástica, as crianças reproduzem a figura humana sendo que a maioria já inclui pormenores, tais como, pestanas, bigode, carteira, unhas pintadas e chapéu (ver anexo II, n. 2).

Por último, no domínio sócio afetivo, “a compreensão das suas próprias emoções é importante para o processo de socialização. Ajuda as crianças a controlar a forma como mostram os seus sentimentos e a serem sensíveis aos sentimentos dos outros” (PAPALIA et al, 2001:353). Tanto a educadora como a auxiliar da sala dos quatro anos, valorizam o estudo das emoções (ver anexo I, n. 13). Deste modo, as crianças já são capazes de expressarem aquilo que sentem e demonstram ser sensíveis aos sentimentos alheios (ver anexo I, n. 14).

Para terminar, as áreas de conteúdo que despertam um maior entusiasmo e interesse no grupo de crianças em questão é a área de expressão e comunicação, mais especificamente, no domínio da expressão motora e no domínio da matemática. Esta constatação foi feita após algumas semanas de estágio aquando da planificação em conjunto. O grupo revela ainda interesse por dinossauros, história do Planeta Terra, histórias, canções, ginástica e experiências. Esta informação foi transmitida pela educadora, pela organização da sala e acima de tudo, foi comunicado e explicado pelas próprias crianças aquando da chegada da estagiária à instituição. Revelaram-se motivadas, entusiasmadas, interessadas, curiosas e com vontade de aprender sobre os interesses previamente realçados.

III.I.II.II – Caracterização do grupo de 1º Ciclo do Ensino Básico

O segundo grupo é constituído por dezassete crianças, das quais oito são do sexo feminino e nove são do sexo masculino. Todos os alunos nasceram no ano 2005, ou seja, até ao final do ano letivo, as crianças completarão oito anos de vida. Frequentam o 3º ano do 1º CEB, provêm de um meio socioeconómico alto e “deslocam-se nos itinerários casa-escola e vice-versa em transporte pessoal acompanhados pelos familiares ou na carrinha ida e volta” (PCG, Instituição B).

Para caracterizarmos o presente grupo, foi necessário recorrer ao Projeto Curricular de Turma do ano transato, contrabalançá-lo com as observações registadas ao longo do estágio e completá-lo com as informações transmitidas pela professora cooperante.

Se procedermos a uma análise do grupo quanto às suas dificuldades e potencialidades, não só conseguimos verificar aquilo que precisa de ser desenvolvido

e trabalhado, como também recolhemos informações sobre aspetos que podem facilitar e estimular novas aprendizagens.

“A maioria dos alunos da turma tem um processo de desenvolvimento maturativo normal” (PCT, Instituição B), no entanto, e visto que cada criança é um ser único, é necessário diferenciar “os métodos pedagógicos e as atividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, mas para que assim todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem” (NIZA e NÓVOA, 2012: 459).

No grupo existem alunos que necessitam de um apoio mais individualizado e específico, visto que apresentam longos períodos de desconcentração e revelam dificuldades em acompanhar o ritmo das diversas lições (ver anexo I, n.15 e 16). Estes necessitam de ser incentivados e chamados à atenção de uma forma mais constante.

Se incidirmos mais especificamente nas disciplinas que fazem parte do currículo do 1º CEB, podemos afirmar que ao nível da disciplina de português algumas crianças apresentam lacunas quanto à ortografia, sendo que uns têm dificuldade na dicção e articulação correta de algumas palavras (traduzindo-se numa maior frequência de erros ortográficos) (ver anexo I, n. 17), e outros apenas necessitam de reforçar as regras de ortografia, revisão e autocorreção (ver anexo I, n. 18).

Quanto à matemática, os alunos têm dificuldade em abstrair-se e por esta razão é necessário realizar atividades de situações concretas e, se possível, com materiais manipuláveis (ver anexo I, n. 19). Esta dificuldade, segundo Piaget, é própria da idade em que as crianças se encontram: estágio das operações concretas. “As crianças ainda estão limitadas a um pensamento sobre as situações reais, no aqui e agora. A capacidade para pensar de modo abstrato só se desenvolverá na adolescência” (PAPALIA et al, 2001:420).

Importa realçar que um aluno da turma supera o que seria previsto para a presente faixa etária, mais especificamente ao nível da matemática, sendo necessário guiar e maximizar todas as suas capacidades.

Apesar de todas estas características individuais em alguns elementos da turma, no geral, os alunos são sociáveis, interessados, motivados, “conseguem interagir de forma adequada perante o grupo turma, são respeitadores por tudo que o que os rodeia e as regras estabelecidas” (PCT, Instituição B) gostam de desafios e de diferentes formas de trabalho. As oficinas da matemática e do português são as atividades que mais gostam de desenvolver porque implicam um tempo limitado para a sua execução e exigem um esforço mais elevado por parte dos alunos.

III.II – Intervenção Educativa

III.II.I – Observar / Preparar

Em educação, observar é considerada uma ação fundamental. Esta é “a que melhor se adapta à educação precoce e às suas características intrínsecas” (ARRIBAS, 2004:385), visto que o docente tem à sua disposição uma diversidade de situações que necessitam de ser valorizadas e analisadas.

Ao longo dos estágios profissionalizantes, a observação foi uma ação constante. No entanto, foi no início dos mesmos que se procedeu a uma análise mais profunda, já que “através da observação e da interação, os adultos aprendem a conhecer as crianças” (HOHMANN e WEIKART, 2011:141).

Inicialmente observou-se as crianças com o intuito de perceber as suas necessidades, os seus interesses e as suas competências e aprendizagens já adquiridas pois “By watching children: we evaluate their needs, extend their experiences, facilitate their learning” (SHARMAN et al, 2002:13). Deste modo, através da continuada observação de diálogos, ações e interações, verificou-se aquilo que as crianças necessitavam de desenvolver, o ponto de partida para amplificar novas aprendizagens e aquilo que elas gostavam de trabalhar.

As observações foram registadas como incidentes críticos e, posteriormente foram meticolosamente refletidas e analisadas. Este processo é bastante importante porque “ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (ALARCÃO, 2001: 6).

Seguidamente, após a recolha, análise e registo das informações base das crianças (ver anexo I, n. 20, 21, 22 e 23), iniciou-se a preparação e reflexão sobre as atividades a desenvolver.

A observação manteve-se. No entanto, o objetivo desta foi ampliado, isto é, foram realizadas observações que informavam “se as intenções educativas estão se cumprindo ou não e se estão sendo conseguidos os níveis de desenvolvimento propostos” (ARRIBAS, 2004:388). Estas são “a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (M.E., 1997: 25).

As ações desempenhadas pelas crianças foram tidas em conta nas planificações elaboradas (conforme o sucesso ou insucesso obtidos), de forma a

facultar um processo de ensino - aprendizagem adequado às necessidades e interesses das mesmas (ver anexo I, n. 24 e 25).

Em suma, como refere Arribas (2004:385), enquanto futura profissional, é necessário haver uma conversão para espectadora por excelência do comportamento de cada um dos membros do grupo, nas múltiplas situações que ocorreram ao longo da jornada escolar, dando significado a comportamentos e ações das crianças. O sucesso de toda a prática só foi possível após uma observação objetiva, clara e atenta de todos os meios e intervenientes nas instituições.

III.II.II – Planear / Planificar

Após conhecer as crianças das instituições, tendo em conta as suas características individuais, procedeu-se ao momento da planificação das atividades. A presente ação na intervenção pedagógica é bastante importante pois “funciona como um fio condutor susceptível de orientar a ação” (CORTESÃO e TORRES, 1983: 70). Este “não pode ser um fio rígido mas sim flexível ao ponto de permitir ao professor inserir novos elementos, mudar de rumo, se o exigirem as necessidades e / ou interesses do momento se, de repente, se descobre uma forma mais rica, mais original ou mais adequada de explorar determinado assunto” (CORTESÃO e TORRES, 1983: 70).

A planificação na EPE era realizada semanalmente, todas as sextas-feiras e em conjunto com as crianças, isto é, estas intervinham na escolha, decisão e construção das atividades futuras (ver anexo II, n. 3 e anexo IV, n. 2). Esta prática revelou-se bastante positiva para a criança pois são momentos onde esta “ouve e se ouve (...) a criança que escuta cria *habitus* de definir intencionalidade e propósitos e de tomar decisões” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:33).

A criança ao participar na execução da planificação sente-se ativa, envolvida, interessada e motivada para aprender porque as suas opiniões estão a ser escutadas, analisadas e discutidas em grupo –

“a participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das duas expectativas e interesses, a qual lhe permitia sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos” (KOLB citado por OLIVEIRA-FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004:85).

Em contrapartida, no 1º CEB, apesar das planificações serem executadas semanalmente, as crianças não participavam na sua elaboração. Esta limitação deve-

se ao facto desta valência possuir documentos legais que necessitam de ser seguidos, ou seja, o programa curricular do 1º CEB, bem como as metas de aprendizagem, necessitam de orientar todo o percurso escolar das crianças e, como tal, o docente é responsável por organizá-lo e sequenciá-lo. Apesar das crianças não estarem presentes na construção da planificação propriamente dita, as suas opiniões e interesses eram tidos em conta, de forma a colocar os seus gostos em todas as atividades realizadas e até, por vezes, contribuírem com as suas próprias ideias para abordar um determinado tema (ver anexo I, n. 26).

Desta forma, as planificações eram realizadas entre a professora cooperante e as respetivas estagiárias onde eram definidos os objetivos para as aulas futuras, visto que “estabelecer objetivos pressupõe que parte da ação humana é dirigida por finalidades e intenções conscientes” (LOPES e SILVA, 2010: cap. 21). Estes ajudam não só “professor e o aluno a consciencializar os resultados que desejam com a intervenção educativa, permitindo-lhes orientar os esforços de ensino e de aprendizagem numa direção determinada” (LOPES e SILVA, 2010: cap. 21), como também, “na seleção de estratégias e recursos de apoio à aprendizagem dos alunos” (LOPES e SILVA, 2010: cap. 21).

Relativamente à estrutura das planificações, podemos afirmar que na EPE foram realizados três tipos distintos. Inicialmente foi executada a planificação segundo a educadora (ver anexo III, n. 1), ou seja, colocou-se numa primeira página as legendas das áreas de conteúdo, organizadas por diferentes cores e as intenções pedagógicas relativas às atividades a desenvolver na semana em questão. Enquanto na segunda página, se colocou, em círculos, o título das atividades associadas a uma imagem e cujos círculos continham quadrados com as cores das áreas de conteúdo desenvolvidas em cada atividade. Esta planificação era exposta na sala para que as crianças visualisassem, através das imagens, as atividades que iriam desenvolver. Uma cópia da mesma era recortada pelas crianças e as atividades eram distribuídas pelos dias da semana (ver anexo III, n.2). Desta forma, as crianças, com a ajuda da estagiária, organizavam e estruturavam a sua semana.

Apesar das atividades serem planeadas em conjunto e de todos os intervenientes da sala funcionarem em equipa, foram elaboradas planificações mais específicas e pormenorizadas, quando se tratava de atividades a serem desenvolvidas / executadas pela estagiária. Era ainda efetuada uma tabela organizada por “competências”, “objetivos de aprendizagem”, “atividades / estratégias”, “recursos” e

“avaliação” (ver anexo III, n.3). A preparação desta permitia uma tomada de consciência do valor e justificação das aprendizagens propostas às crianças.

Complementando as planificações descritas anteriormente, foi executada uma terceira. Esta era elaborada mensalmente e estava organizada segundo as dimensões curriculares: “saberes, crenças, valores”, “espaço e materiais”, “tempo”, “interação”, “observação, documentação, planificação, avaliação das crianças”, “projeto e atividades”, “organização dos grupos” e “pais e comunidade”. Novamente organizada por áreas de conteúdo, esta estava disposta em rede (ver anexo III, n. 4). Permitia perceber que “não há dimensões neutras na educação e que, portanto, a configuração de uma pedagogia diferenciada requer que a organização do trabalho na classe (para garantir o direito da criança a participar e aprender) seja reflectida nas suas facetas interactivas e dinâmicas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PARENTE, 2005:25).

Incidindo mais especificamente no projeto de sala, as crianças não só participavam na planificação das atividades a desenvolver semanalmente, como também no processo de criação e execução do projeto de sala. Foram as crianças que deram origem ao mesmo e que planificaram, construindo uma teia de projeto, aquilo que queriam saber e investigar, definindo os recursos necessários para a sua concretização (ver anexo II, n. 4). Neste aspecto é importante referir que os pais das crianças tiveram um papel importante no desenvolvimento do projeto, visto que participaram ativamente no desenrolar de todas as fases do projeto (ver anexo IV, n. 1).

Em relação ao 1º CEB, a estrutura das planificações era distinta das anteriormente descritas e sofreu alterações ao longo do estágio. Inicialmente realizava-se uma planificação que continha os seguintes itens: “competências: foco e associadas ao processo”; “descritores de desempenho”, “conteúdos”; “atividades”; “tempo”; “recursos”; “avaliação” (ver anexo III, n. 5). No entanto, ao longo do estágio, esta forma de organização verificou-se pouco útil, visto que faltava indicar itens essenciais à organização de uma aula. Deste modo, foi necessário elaborar uma nova grelha que acrescentasse dois itens: “formas de agrupamento” e “evidências” (ver anexo III, n. 6). Esta mudança melhorou bastante o processo de ensino-aprendizagem porque fez com que se refletisse não só sobre como se ia organizar o grupo no interior da sala de aula, como também ponderar sobre como se iria verificar / comprovar que os alunos compreenderam os conhecimentos explorados ao longo de uma lição.

Para além da mudança, sentiu-se necessidade de criar um complemento à planificação, ou seja, para todas as aulas foi elaborado um plano escrito (ver anexo III,

n. 7). Este continha os conhecimentos essenciais a serem transmitidos e a ordem pela qual seriam explorados. No entanto, este, tal como todas as planificações, não era encarado como um modelo estático e rígido pois é necessário que saber quando o devemos por de parte, ou seja, temos que ter consciência de que, apesar de uma atividade estar planificada, não quer dizer que a tenhamos de realizar. Temos que refletir se é a mais indicada para o momento ou se realmente existe algo que fere a planificação ou dela está ausente e que a torna inaplicável, ou seja, “o facto de se elaborar um plano é tão importante quanto é importante ser-se capaz de o pôr de lado” (CORTEÃO e TORRES, 1983: 71).

Para além das planificações a curto prazo, no início do ano letivo foram elaborados planos de médio e longo prazo. Destes fazem parte o PAA, onde foram definidas as atividades a desenvolver durante o ano letivo, tendo em conta as celebrações valorizadas por ambas as instituições e projetos defendidos e desenvolvidos pelos colégios.

Em suma, apesar da elaboração de planificações com diferentes formatos, todas elas foram úteis ao longo da prática pedagógica porque a orientaram e apoiaram constantemente.

III.II.III – Agir / Intervir

Quando as características do grupo são conhecidas e a planificação está elaborada, segue-se o momento em que o educador / professor põe em prática tudo aquilo que anteriormente foi estruturado.

Baseada nos dez mandamentos de Juan Ignacio Pozo (2002: 269), será realizada uma análise da prática pedagógica desenvolvida ao longo dos estágios, uma vez que são considerados a base de toda a intervenção de um docente.

I – Partirás dos interesses e motivos

Como foi referido anteriormente, antes de pôr em prática qualquer tipo de atividade, é necessário proceder a uma observação, tendo como objetivo conhecer as características do grupo alvo, neste caso as crianças. Esta observação é bastante importante, visto que será o ponto de partida para desenvolver a prática.

Em todas as atividades desenvolvidas em ambos os estágios, foram tidos em conta os interesses das crianças - “o interesse é indispensável em atividades de

aprendizagem, porque melhora a qualidade do trabalho, a perseverança e o esforço” (NOT, 1991: 107).

Os principais interesses das crianças do grupo da EPE eram os dinossauros, experiências e ginástica. Desta forma, todas as áreas de conteúdo / projeto de sala foram desenvolvidos em torno dos presentes interesses. Ao observarmos a teia de projeto, podemos afirmar que as fases da formação da terra foram investigadas / descobertas a partir de diversas experiências (ver anexo II, n. 5) e os dinossauros foram estudados a partir de pesquisas realizadas pelas crianças e pelos jogos / exercícios desenvolvidos, não só na sala (ver anexo II, n. 6), como também no exterior (visitas de estudo e sessões de expressão motora) (ver anexo II, n.7).

Relativamente à turma do 1º CEB, apesar de toda a prática ser orientada por um programa (Programa do Ensino Básico), as atividades desenvolvidas partiram dos interesses demonstradas pelos alunos, tais como desafios, jogos e formas de organização diferentes (ver anexo II, n.8). Tanto na matemática como em português e estudo do meio, foram utilizadas estratégias que envolvessem os alunos na exploração ativa de conhecimentos, recorrendo, com alguma frequência, a materiais digitais, visto que vivemos no século XXI, uma sociedade caracterizada pela tecnologia (ver anexo II, n. 9).

A partir do momento em que são respeitados os interesses das crianças, a motivação para aprender aumenta, traduzindo-se no sucesso das aprendizagens desenvolvidas - “qualquer atividade precisa duma dinâmica e esta define-se por uma energia e por uma direcção (...) a dinâmica procede das motivações” (NOT, 1991: 97).

II – Partirás dos conhecimentos prévios

A partir do momento em que os interesses das crianças são conhecidos, é necessário fazer uma ligação entre conhecimentos que estas já dominam e os que necessitam e querem desenvolver. Ao estabelecer esta conexão, estamos a tornar toda a aprendizagem significativa pois “a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adopta uma estratégia correspondente para assim proceder” (BRAMÃO et al, 2006:26).

Tanto no grupo da EPE, como na turma do 1º CEB, as atividades desenvolvidas deram continuidade a um processo realizado previamente, independentemente do autor do mesmo. As aprendizagens e competências que as crianças já dominavam, ou não, eram identificadas e refletidas, não só em registos de

incidentes críticos (ver anexo I, n. 24, 25 e 27), como também em grelhas de observação (ver anexo V, n. 1 e 2), executando assim planificações adequadas, estimulantes e ricas.

Em suma, para avançar e desenvolver novas competências e aprendizagens, deve-se respeitar os interesses das crianças e verificar se os conhecimentos já abordados, estão bem consolidados. Esta prática permite executar um processo de ensino-aprendizagem coerente e equilibrado, seguindo sempre uma lógica.

III – Dosarás a quantidade de informação nova

Cada criança possui um ritmo diferente para aprender e, por este motivo, é necessário adequar a quantidade de informação explorada, ao grupo de crianças em questão (diferenciação pedagógica). A seleção e a sequenciação são as duas palavras-chave para organizar os conteúdos a abordar, desta forma, estas ações foram constantes ao longo da prática.

Após averiguar os conhecimentos que as crianças já dominam, ou não, foram desenvolvidas atividades que aumentassem e alargassem os saberes sobre diversos temas, tendo em conta o tempo disponível para cada momento ou aula e a capacidade de concentração das crianças. Estes aspetos são bastante importantes, visto que, como foi referido anteriormente, por vezes é necessário modificar toda a planificação, alterando estratégias, formas de organização e até mesmo conteúdos, visto que o educador / professor deve ser capaz olhar para a sua sala e observar e analisar, o estado das suas crianças. Se estas estão dispostas e motivadas para aprender, se estão a compreender os conhecimentos abordados, se aquele momento é o mais indicado para explorar determinado conceito e até mesmo se possuem algum problema extra escola que afete o estado de espírito de cada um.

Ao longo dos dois estágios, foi necessário alterar a planificação no momento de ação. Ou por motivos de falta de tempo (ver anexo I, n. 28) ou pela falta de concentração das crianças (ver anexo I, n.29), foi necessário reformular o rumo das descobertas e optar por outra atividade que se adaptasse ao momento. Esta capacidade de analisar e modificar o rumo da aula, é complexa de ser desenvolvida e, apenas com a prática, é aperfeiçoada.

O educador / professor tem então de ser um investigador atento, identificando as necessidades e interesses das crianças, nos mais diversificados momentos, para assim dosear e adequar os conteúdos a desenvolver.

IV – Farás com que condensem e automatizem os conhecimentos básicos

A educação, não se deve basear apenas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, no caso da EPE e no Programa do Ensino Básico, no caso do 1º CEB. O processo de ensino-aprendizagem deve ir para além dos citados documentos, ou seja, o educador / professor deve desenvolver competências e trabalhar conhecimentos fundamentais ao dia a dia de cada criança, tendo em vista a futura integração da mesma, na sociedade.

Deste modo, em ambos os estágios, a capacidade de organização (ver anexo II, n. 10), sentido de responsabilidade (ver anexo II, n. 11) e estratégias de resolução de problemas (ver anexo II, n. 12), foram estimulados, de forma a serem automatizados. Todos estes são essenciais não só ao longo da escolarização, como na vida futura, enquanto membro ativo e integrado na sociedade.

As rotinas, as assembleias e a organização da própria sala e dos seus elementos (brinquedos, cadernos, livros e material escolar), são exemplos de como pequenas ações, executadas diariamente, se traduzem no desenvolvimento de competências essenciais à vida, enquanto adulto.

V – Diversificarás as tarefas e aprendizagens

Ao longo do estágio, foram alternadas as estratégias de intervenção, utilizando diferentes recursos e variando conteúdos abordados, de forma a proporcionar aprendizagens diversificadas. No entanto, todas elas, antes de serem utilizadas, foram refletidas porque “a aprendizagem, como a culinária ou a preparação de bebidas, também é uma questão de *química*, de misturar elementos para produzir novas e felizes combinações, em vez de poções e beberagens que possam ser fatais” (POZO, 2002: 138). Se não soubermos conjugar diferentes materiais ou estratégias, a aprendizagem pode ser prejudicada e transformar-se no insucesso da mesma.

Nas atividades desenvolvidas em ambos os estágios, as crianças tiveram a oportunidade de trabalhar em grupo, em pares e individualmente; explorar conteúdos a partir de recursos educativos digitais; trabalhar conceitos e estratégias a partir de jogos, de exercícios e até mesmo a partir das rotinas diárias; desenvolveram saberes fazendo experiências, pesquisando em casa com a ajuda, ou não, dos pais e partilhando opiniões e conhecimentos entre a educadora / professora e todos os elementos do grupo de crianças.

VI – Planejarás situações de aprendizagem para a sua recuperação

O presente mandamento, aliado ao número IV, tem em vista a apropriação dos conhecimentos adquiridos na escola, na vida futura. Ou seja, as aprendizagens desenvolvidas na escola, devem ser úteis dentro e fora da sala. Desta forma, o recurso a diversos exemplos e a várias perspectivas de abordagem, é essencial aquando a exploração de novos conhecimentos.

A presente estratégia permite que a criança associe os saberes desenvolvidos na escola, ao seu quotidiano, traduzindo-se assim num processo de ensino-aprendizagem significativo ao percurso das mesmas.

Ao longo dos dois estágios, a aproximação de determinados conceitos à realidade, foi constante, possibilitando uma maior compreensão dos mesmos. O recurso a imagens e vídeos reais, complementado com exemplos e explicações de criança para criança, permitiu enriquecer todos os saberes abordados no interior da sala.

VII – Organizarás e ligarás as aprendizagens umas às outras

Este mandamento está estritamente ligado ao termo interdisciplinaridade, ou seja, o ato de “ultrapassar as barreiras disciplinares que tradicionalmente a configuram e contribuir para contrariar os efeitos perversos da fragmentação e especialização dos saberes na consciência dos alunos” (POMBO et al, 1993: 23). Neste sentido, ao longo dos dois estágios, houve o cuidado de relacionar conceitos, teorias e conhecimentos entre as várias áreas de conteúdo (no caso da EPE) e das diversas disciplinas (no caso do 1º CEB). Evidenciando assim que, o saber não possui limites e que, os conhecimentos não são estáticos, permitindo que o estudo de uma determinada temática, leve à descoberta de outra que, apesar de não estarem inteiramente relacionadas, existe um interesse, uma motivação e uma lógica de serem desenvolvidas.

Para além de relacionar as áreas de conteúdo e disciplinas, nas planificações previamente elaborados, ao longo das descobertas efetuadas, iam surgindo dúvidas e curiosidades que levavam à abordagem de conteúdos novos. Deste modo, era necessário fazer uma rápida análise da pertinência dos mesmos e verificar se haveria tempo para os explorar (ver anexo I, n. 30). Estas decisões foram tomadas ao longo dos estágios. Uma tarefa difícil, que necessita de uma organização e estruturação consciente dos momentos ou das aulas.

VIII – Promoverás a reflexão sobre os conhecimentos

A reflexão é uma competência extremamente importante na vida dos seres humanos. Ser capaz de analisar as próprias ações, pensamentos e conhecimentos, permite-nos ser cidadãos conscientes, justos, criteriosos e conhecedores. Não só a capacidade de avaliarmo-nos a nós mesmo, como também aos outros.

Em ambos os estágios, a reflexão foi proporcionada em momentos diversos. Em algumas situações, antes de ser realizada uma atividade, por vezes, durante a mesma e, quase sempre, no final de um exercício. Estas ocasiões tinham como objetivo desenvolver o espírito crítico das crianças, em que estas analisavam o seu comportamento, a sua prestação na apresentação de algum trabalho, a importância de determinada aula, a resolução de problemas dentro ou fora da sala e até mesmo a discussão de situações do dia a dia (por exemplo: notícias). Importa realçar que não só se criticavam, construtivamente, a eles mesmos, como também às restantes crianças. Em ambos os grupos, adequados à idade que possuem, demonstraram ser capazes de realizar uma auto e hétero reflexão, sempre justificando o porquê das suas afirmações e críticas (ver anexo I, n. 31 e 32).

IX – Proporás tarefas abertas e incentivarás a cooperação

Tal como foi referido no mandamento V, as crianças desenvolveram atividades não só aos pares, como também em pequenos e grandes grupos. Deste modo, segundo a aprendizagem cooperativa, as crianças aprendem “importantes competências sociais e de colaboração que irão utilizar ao longo das suas vidas” (ARENDS, 2008: 345).

As crianças, ao trabalharem em conjunto, são obrigadas a dialogar, a resolver problemas e a negociar, visto que possuem um objetivo comum, isto é, as crianças quando realizam uma atividade em conjunto “têm de coordenar os seus esforços para concluírem a tarefa” (ARENDS, 2008: 345).

Ao longo dos estágios, as crianças, em atividades de grupo, demonstraram ainda possuir algumas dificuldades em negociar, recorrendo ao adulto, sempre que necessário (ver anexo I, n. 33 e 34). No entanto, apesar dos conflitos por vezes criados, as equipas pedagógicas sempre proporcionaram e motivaram para as crianças trabalharem como equipa, desenvolvendo competências de cooperação, colaboração, responsabilidade e acima de tudo, autonomia.

X – Instruirás no planejamento e organização da própria aprendizagem de cada um

Em ambas as instituições de estágio, é valorizada a participação e a autonomia das crianças ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, são as próprias crianças que constroem o seu próprio conhecimento. Só é possível “mobilizar eficazmente a atenção e a criatividade do aluno, levando-o a uma participação activa na sala de aula e no mundo em que está inserido” (MIRET et al, 1994: 13).

É através da manipulação e da participação que a criança aprende, ou seja, “aprender a fazer, fazendo, é a metodologia adequada” (MIRET et al, 1994: 13).

Nas atividades desenvolvidas nos estágios em EPE e 1º CEB, as crianças estavam implicadas na ação porque os seus interesses foram respeitados e as suas necessidades atendidas. Era-lhes dada oportunidade de partilharem as suas pesquisas, descobertas, dúvidas, curiosidades e até mesmo conquistas e derrotas vivenciadas. O educador / professor era então o apoio e o guia de todas estas partilhas, tendo em conta os conteúdos e competências a desenvolver e o tempo disponível.

III.II.IV – Avaliar

A avaliação tem sido alvo de discussão devido à multiplicidade de significados que lhe pode ser atribuída. No entanto, acreditamos que este processo “é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Despacho Normativo, n.º 30/2001, ponto 2), isto é, é importante que este acompanhe o ensino-aprendizagem, não só dos alunos, como também dos docentes, porque auxilia e direciona os intervenientes em direção ao sucesso das aprendizagens e das orientações que fornece, respetivamente. Embora o desempenho do educador / professor deva ser avaliado, apenas iremo-nos focar na avaliação das crianças.

Desta forma, é necessário elaborar instrumentos de avaliação. Estes devem ser adequados à faixa-etária das crianças e ao nível de desenvolvimentos das mesmas. Podem ser diversos, possuindo assim características bastante distintas quanto à estrutura, organização e conteúdo. Embora haja esta diversidade, apenas nos importa referir os instrumentos utilizados ao longo dos dois estágios.

Na instituição A, o instrumento utilizado para “a monitorização e recolha de evidências sobre o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança do Jardim de Infância é designado por Portfólio de Aprendizagem de Crianças (PAC)” (PCE).

O portfólio

“é uma coleção de trabalhos que demonstra os esforços, progressos e realização da criança ao longo do tempo. A acumulação no portfólio envolve a criança e o professor a compilar os materiais, a discuti-los e a tomar decisões educacionais. É um meio de avaliação que providencia uma visão complexa e compreensiva da realização do aluno em contexto” (OLIVEIRA-FORMOSINHO e PARENTE, 2005:45).

Desta forma, “a partir dos PAC, a equipa pedagógica pode também refletir sobre a evolução de cada criança e desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas com vista à progressão das suas aprendizagens” (PCE).

Ao longo do estágio profissionalizante houve a oportunidade de desenvolver o portfólio de uma criança. Este processo foi muito importante, visto que foi compreendido o valor e o processo de construção do mesmo.

Inicialmente, após serem conhecidas as características do grupo de crianças, foi selecionada aquela que iria construir o portfólio. Constatou-se que esta já possuía conhecimentos sobre a realização do documento e que sabia os procedimentos a desenvolver para a criação do mesmo.

Ao longo do estágio foram realizadas diversas recolhas, ou seja, a criança selecionava os trabalhos que gostaria de colocar no seu portfólio. Seguidamente, após estes estarem digitalizados e ordenados consoante as áreas de conteúdo, a criança comentou cada um deles. Esta referiu o porquê da escolha do trabalho, o que gostou mais de trabalhar, o que modificaria e como o desenvolveu. Estas referências foram articuladas num diálogo entre criança – estagiária.

Para além dos comentários aos trabalhos desenvolvidos pela criança, foram registados, em cada um deles, os indicadores de desenvolvimento, ou seja, indicadas as competências demonstradas pelas crianças nos vários trabalhos. No entanto, quando a escolha de trabalhos partia da estagiária, foram comentados a importância dos mesmos no portfólio da criança.

No final da construção do portfólio, foi realizada uma conferência entre criança – estagiária. A primeira observou todo o documento e comentou-o. Inicialmente procedeu à identificação, ou seja, referiu de quem era o portfólio e descreveu as suas informações básicas e, seguidamente, comentou a parte que gostava mais, o trabalho que lhe deu mais prazer de desenvolver e acima de tudo, explicou a importância do projeto de sala, desenvolvido ao longo do ano.

Através do portfólio, foi avaliado o desenvolvimento da criança a vários níveis: os seus interesses, os seus gostos, as suas necessidades, as suas experiências, as suas preocupações, as suas interações e evoluções. A riqueza da recolha de todos

estes aspetos torna o portfólio objeto de valor único, visto que a criança está espelhada em todas as folhas do documento.

Podemos afirmar que o portfólio / a avaliação da criança, só é possível se o educador souber “o que observar e / ou o que e como documentar” (PORTUGAL, 2011: 430), isto é, não podemos avaliar uma criança sem antes saber o que avaliar.

Para além da realização do portfólio, foram elaboradas grelhas de observação (ver anexo V, n. 2) que permitiram verificar se as crianças eram capazes de desempenhar uma determinada tarefa. Eram realizadas atividades individuais com as crianças para observar e analisar aquilo que elas já eram capazes de fazer, ou seja, desenvolveu-se uma pedagogia de diferenciada. A partir da informação recolhida, foi possível elaborar um plano de intervenção que ia ao encontro das necessidades específicas das mesmas.

Para complementar e justificar todas as competências adquiridas, após cada atividade desenvolvida, foi realizado um registo individual. Este, consoante o tipo de trabalho desenvolvido, retratava os conhecimentos descobertos pelas crianças (ver anexo II, n. 13).

Em suma, “a educação é uma empresa demasiado fundamental para que se possa aceitar o risco de a abordar sem ter concebido um projeto de ação pedagógica, e de concluí-la sem ter verificado se ela deu os seus frutos” (RODRIGUES, 2012: 43), ou seja, quando se planifica e propõe uma atividade, é necessário que o educador esteja consciente das competências que quer desenvolver, das estratégias que irá utilizar e sobretudo como irá avaliar as aprendizagens das crianças.

Relativamente à instituição B, apesar dos instrumentos de avaliação serem distintos dos anteriormente citados, o objetivo da sua realização, foi o mesmo. Na presente valência foram elaboradas avaliações, não só da responsabilidade da professora, como também os próprios alunos, auto e hétero avaliaram-se.

Os processos de avaliação, executados ao longo do estágio, nem sempre foram simples e ideais, ou seja, por vezes tornou-se difícil elaborar um instrumento que fosse totalmente cumprido e frutuoso. Desta forma, ao longo da prática, surgiu a seguinte questão: Como é possível ensinar, observar e avaliar, de forma útil e rigorosa, todos os alunos de uma turma, em simultâneo?

Apesar de existirem múltiplas respostas, a mais clara e objetiva traduz-se por “definir alvos práticos, realistas e realizáveis” (ME, 1996: B/4). Neste sentido, ao longo da prática, as tentativas em aproximar os instrumentos de avaliação, da presente resposta foi constante. No entanto, esta competência necessita de ser trabalhada,

para assim proceder a uma avaliação rigorosa e justa, dentro das medidas do possível.

Iniciando pela observação, podemos afirmar que é uma

“Técnica utilizada por todos nós ainda que de forma pouco sistemática, permite a recolha de informação sobre o modo como os alunos vão desempenhando as suas tarefas, as competências e as atitudes desenvolvidas, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem. Por ser de todas as técnicas aquela onde a avaliação se encontra mais integrada no ensino, não provoca nos professores e nos alunos, a ansiedade característica das avaliações formais. Além disso a sua natureza é essencialmente formativa uma vez que o professor pode sempre intervir orientando o aluno em situações difíceis” (ME, 1996: B/4).

Esta técnica foi a mais utilizada ao longo do estágio aquando a verificação da compreensão de um determinado exercício e na revisão de uma matéria anteriormente dada (ver anexo I, n. 24). Apesar de ser complementado com grelhas de observação (ver anexo V, n. 1), este revela-se pouco rigoroso, visto que é difícil recolher as informações de todos os alunos, ao mesmo tempo, enquanto se leciona uma aula. Este tipo de avaliação é de carácter formativo e caracteriza-se por ser “utilizada no decorrer das unidades de ensino, devendo ser praticada sistematicamente, de acordo com o plano de avaliação estabelecido” (RIBEIRO e RIBEIRO, 1990: 348).

Realçamos aqui a importância dos trabalhos de casa, como acompanhamento do desenvolvimento das competências do aluno. Estes foram acompanhados frequentemente e houve a oportunidade de serem corrigidos. Este acompanhamento foi importante para compreender quais são as competências que as crianças já dominam e quais necessitam de ser trabalhadas.

Para além do processo formativo, foram realizadas avaliações diagnósticas. Esta

“Tem lugar, geralmente, no início de uma unidade ou segmento de ensino, sendo por vezes utilizada, ainda que menos frequentemente, no decorrer do próprio processo de aprendizagem (...) tem como objetivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens. Esta análise vai permitir ao professor fazer um diagnóstico da situação presente e prescrever as medidas que se afiguram adequadas face aos objetivos em vista” (RIBEIRO e RIBEIRO, 1990: 342).

Ao longo da prática, o uso da presente avaliação foi recorrente. Sempre que era iniciado um novo conteúdo ou conceito, eram investigados os conhecimentos que as crianças já possuíam em relação aos mesmos. Através das informações recolhidas, a planificação e a ação prevista, era ajustada, ou seja, se as crianças demonstravam dominar um determinado conceito, a incidência sobre o mesmo, ao longo da aula, não

seria a mesma. Desta forma, o tempo das aulas era rentabilizado e as crianças estavam interessadas em aprender novos conhecimentos.

Para complementar as duas avaliações descritas anteriormente, referimos um terceiro processo, denominado de avaliação sumativa. Esta

“distingue-se, claramente, da avaliação diagnóstica e formativa, quer pela intenção que lhe preside, quer pela estrutura que apresentam os testes que se enquadram neste tipo de avaliação. (...) complementa, assim, um ciclo de avaliação em que foram já utilizadas a avaliação diagnóstica e formativa, trazendo a todo o processo os seguintes contributos: revela que já foram conseguidas aprendizagens que o aluno anteriormente não possuía e que não foram consumadas outras aparentemente adquiridas, alerta para matérias mais difíceis de assimilar, para estratégias que não foram inteiramente eficazes para um tempo de aprendizagem, que se revelou insuficiente, contribuindo deste modo para o aperfeiçoamento do ensino e o sucesso na aprendizagem” (RIBEIRO e RIBEIRO, 1990: 358).

Apesar de não ter havido oportunidade de construir materiais de avaliação sumativa, a curiosidade pela sua elaboração, bem como os resultados obtidos nos mesmos, foi constante. Permitiu uma tomada de consciência, da dificuldade em colocar exercícios específicos que avaliem uma determinada competência, tendo em atenção a objetividade e a clareza dos desafios propostos.

Importa realçar que estes três tipos de avaliação (diagnóstica, sumativa e formativa), “não representam estratégias alternativas de avaliação mas sim formas complementares, não dispensando qualquer delas nenhuma das outras” (RIBEIRO e RIBEIRO, 1990: 342). São bastante úteis para a docente porque o feedback dado pelos alunos acerca do seu ensino, pode ajudar em futuras planificações, tanto ao nível das estratégias como ao nível das metodologias a utilizar nas próximas situações de aprendizagem, ou seja,

“avaliar pretende-se que seja um momento incorporado no ato de ensinar e aprender, parte integrante do que se passa na sala de aula, e que possibilite a cada aluno compreender melhor as estratégias mentais utilizadas, as respostas emitidas – corretas ou incorretas – onde o professor sinta a avaliação como um feedback ao seu trabalho num determinado conteúdo ministrado” (FERREIRA e SANTOS, 1994:63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da Licenciatura em Educação Básica e agora no término do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram aprendidos conceitos, discutidas teorias, argumentadas vantagens e desvantagens e acima de tudo, vividas experiências. Um percurso longo e complexo tendo em vista a profissionalização que, como o próprio nome indica, é o “ato ou efeito de profissionalizar ou profissionalizar-se” (Dicionário Universal de Língua Portuguesa, 2004:887). Se incidirmos mais especificamente no presente conceito, podemos defini-lo como “um processo, através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder, a sua autonomia” (NÓVOA, 1992: 23).

Desta forma, podemos afirmar que o educador / professor, ao longo da sua profissionalização, explorou, adquiriu e compreendeu conhecimentos teóricos que, juntamente com a prática desenvolvida nos estágios, o tornam um profissional de educação. No entanto, importa aqui realçar que para se ser um bom profissional, é necessário haver vocação e satisfação no ato de ensinar,

“é necessária a virtude unificadora da phrónesis, de que falavam os autores gregos (que pode ser traduzida por inteligência prática ou, melhor, por sabedoria, prudência), não apenas para a exercer a profissão docente que também para decidir enveredar por esse ministério (cf. Birmingham, 2004)” (OLIVEIRA, 2007:24).

Integrado assim numa profissão, o docente deve estar consciente que, no seu cargo, terá de educar-se constantemente, isto é, no ofício que exerce, o educador / professor deve renovar-se todos os dias. Esta formação contínua que a profissão exige só é conseguida por aqueles que querem crescer, não só a nível profissional, como pessoal. É o desejo de conhecer e de conseguir fazer melhor, que o educador / professor detém em si, que permite construir a sua profissionalidade.

O presente conceito assenta essencialmente

“na relação dialética, entre uma sólida aquisição de conhecimento científico, na área específica de ensino e na área das Ciências da Educação, e uma prática reflexiva que requer capacidades de observação e análise, de diagnóstico e de avaliação segundo critérios pedagógicos éticos, e políticos, ou seja, valorizando a prática e a experiência como local de produção de conhecimento” (RODRIGUES, 2006:22).

Através da presente definição concluímos que, apesar de realizarmos uma profissionalização (onde nos são transmitidos saberes e dadas oportunidades para desenvolver experiências práticas), é a profissionalidade que nos define enquanto

docentes coerentes e capazes de realizar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. “Compreender que um professor deve ser um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da sua comunidade educativa” (ALONSO E ROLDÃO, 2005: 30) são competências desenvolvidas pelo próprio profissional, não só ao longo da sua profissionalização, como também, posteriormente, no exercer da sua profissão. Estas capacidades requerem um sentido de responsabilidade elevado e, acima de tudo, a constante insatisfação quanto à sua prática. Este descontentamento, não sendo considerado como um conceito negativo, podemos defini-lo como a vontade de querer saber mais e a determinação por querer fazer melhor, ou seja, uma busca persistente pelo aperfeiçoamento.

Se refletirmos sobre o desenvolvimento da profissionalidade, ao longo da realização dos dois estágios, podemos afirmar que as experiências vivenciadas foram fulcrais no processo. Permitiram pôr em prática teorias aprendidas ao longo da licenciatura e do mestrado, mas, acima de tudo, extrair a nossa personalidade, ou seja, a nossa atitude perante situações diversas, que nos definem enquanto profissionais de educação.

Incidindo mais especificamente nas ações praticadas, consideramos importante referir que o desafio principal das experiências vividas foi o de agir sobre o momento e sobre a ação. A capacidade de, no decorrer das aulas, chamar a atenção dos alunos desatentos, verificar quem compreendeu ou não a matéria explorada, a reflexão sobre as estratégias a utilizar para que “aquele aluno” compreenda determinado conceito (diferenciação pedagógica) e a investigação sobre as metodologias a seguir, de forma a adequar determinados conhecimentos ao contexto e ao grupo de crianças em questão, definem a nossa identidade enquanto educador / professora. Ou seja, esta postura de investigadora e de resolução de problemas, permite desenvolver a profissionalidade de cada docente.

No entanto, se considerarmos que nos referimos à profissionalização e profissionalidade de um professor generalista, temos que ter consciência que o nível de exigência no desenvolvimento destes dois processos é maior, não só devido à quantidade de informação e conhecimentos a possuir, como também pela coerência e responsabilidade com que leciona.

Quando falamos em generalista, podemos caracterizá-lo segundo diferentes perspetivas. MIEL (1966: 222) considerava que o professor era generalista pelas múltiplas tarefas que desempenhava dentro da escola / sala de aula:

“His daily activities include not only teaching but also administering an instructional space, filled with people and the things of education, so that the space and its contents may be shared pleasantly and efficiently. One way of looking at the special functions of the generalist teacher is to consider the kind of wholeness sought. To work for an internal type of integration calls on skills already developed to an extent by the generalist teacher. Valuable as specialists are, the nurturing of gifted generalist teachers is a worthy occupation for pre-service teacher educators and instructional leaders in school systems. It is good that the value of the generalist is again being recognized, for the teacher can help himself to be a more useful generalist as he finds this role in education rewarding and rewarded”.

No entanto, não nos importa considerar o professor generalista pelas suas funções, mas sim, pelas suas habilitações. No Decreto-Lei n.º 43/2007 é referido o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário, ou seja, a formação de um profissional com dupla habilitação. Neste sentido, e de acordo com o mestrado executado, apenas importa evidenciar o profissional apto para ser educador na EPE e professor no 1º CEB.

Quando relacionamos o desenvolvimento da profissionalidade com as características do presente profissional, devemos referir primeiramente, as vantagens e as desvantagens deste cargo. Se considerarmos que um docente com dupla habilitação tem uma maior vantagem ao acompanhar todo o desenvolvimento da criança, promovendo assim uma continuidade ao longo do processo ensino-aprendizagem, realçamos a capacidade que este tem de ter, em adequar a sua profissionalidade, ao contexto em que se encontra. Ou seja, enquanto acompanha as crianças dos 4 meses aos 9 anos, o docente tem de ser capaz de se moldar às especificidades de cada valência e ano de escolaridade, mantendo uma coerência no ensino.

O desenvolvimento desta capacidade leva-nos a colocar as seguintes questões: Como estabelecer uma continuidade pedagógica? Qual é a melhor forma de interligar os dois contextos (EDP e 1ºCEB)? Quais as estratégias de intervenção a utilizar? Será que os alunos beneficiam ao possuir um professor generalista?

Acreditamos que estas questões serão respondidas ao longo da experiência enquanto docente. No entanto, o desenvolvimento dos dois estágios permitiu-nos ter uma visão, ainda que diminuta, sobre as presentes problemáticas.

Um profissional generalista, sendo conhecedor das especificidades de ambas as valências, é capaz de estabelecer uma continuidade pedagógica, visto que possui uma visão holística das várias áreas e elementos envolvidos. Ele, melhor que ninguém, conhece aquilo que seria interessante aproveitar de uma valência para a outra, ou seja, tendo ele uma visão macro sobre a EPE e o 1º CEB, consegue

relacionar diversos elementos. Estes aplicam-se, por exemplo, no carácter lúdico do JI, utilizado nas aulas do 1º CEB, ou então, no sentido inverso, o formalismo no JI.

Desta forma, é necessário que o profissional tenha características muito próprias, tais como: flexibilidade, criatividade, espírito crítico, raciocínio lógico e acima de tudo, amor e ambição pela profissão que desempenha. Estas, aliadas aos documentos emanados pelo ME, são a chave para realizar um ensino-aprendizagem equilibrado, contínuo e de qualidade, onde os alunos obtenham sucesso em todas as descobertas realizadas.

Se agora refletirmos sobre profissional de educação na perspetiva da criança, podemos afirmar que o percurso que a esta desenvolve no interior de um jardim-de-infância e de uma escola pode ser comparável a uma visita de um turista a uma cidade desconhecida:

Após longas horas de espera dentro do avião, o visitante desembarca num aeroporto cheio de indivíduos a correrem de um lado para o outro, rodeado de placas a indicar itinerários distintos. Ainda desorientado com a diferença do fuso horário, o aventureiro tenta seguir as indicações assinaladas, movendo-se atrás de uma grande massa de pessoas.

Chegado ao local onde levanta a sua mala, o turista sente-se aliviado porque para além de ter na sua posse os seus utensílios essenciais, encontra-se munido com os mapas e guias turísticos que irão orientar a sua viagem.

Sai do aeroporto ansioso por descobrir e explorar tudo o que a cidade tem para oferecer e consciente de todas as mudanças que as experiências vividas poderão causar em si.

Inicialmente visita os pontos da cidade considerados como principais. Os monumentos mais consagrados, os restaurantes mais ilustres, os espetáculos mais visitados, as paisagens mais bonitas e até as discotecas mais famosas. Enquanto realiza este percurso, o turista vai conhecendo a população que caracteriza a cidade que visita. Identifica os seus costumes, conhece as suas tradições e verifica quais os hábitos que estes têm. O descobridor tira fotografias dos momentos mais marcantes da sua experiência, filma episódios engraçados, recolhe cartões de visita, números de telefone de restaurantes e ainda, escreve no seu diário, as suas aventuras vividas.

À medida que o tempo passa, o turista torna-se um cidadão autónomo. Circula pela cidade sem necessitar recorrentemente do seu mapa. Já sabe quais são os restaurantes baratos e com qualidade, o supermercado que tem as melhores promoções e os transportes mais rápidos e eficazes para chegar aos sítios que

pretende. No entanto, quando tenta inovar e conhecer locais mais reservados da cidade, o turista ainda recorre aos seus mapas, com o objetivo de não falhar o seu percurso. Por vezes, mesmo recorrendo a eles, o aventureiro falha. Falhas que o levam a desencantar locais nunca antes vistos e até mesmo desconhecidos pelos próprios habitantes.

Chega o dia da partida. O turista, fascinado pela cultura da cidade, regressa à sua origem. Leva consigo inúmeras memórias, experiências únicas e conhecimentos infinitos.

Se considerarmos *o turista que descobre uma nova cidade*, como a criança que entra no jardim de infância ou na escola, encontramos bastantes semelhanças ao nível dos sentimentos, ações e atitudes perante determinadas situações:

- Tal como acontece com o turista no aeroporto, a criança ao entrar na escola pela primeira vez, sente-se desorientada e abandonada. Não conhece a estrutura da instituição nem os membros que a compõem. Encontra-se rodeada por várias salas, das quais não sabe o que consta no seu interior. Apenas vê crianças desconhecidas, a correr e a brincar;
- Quando o aventureiro encontra a sua mala é como quando a criança sabe qual é a sua sala e os elementos que dela fazem parte, sendo o ponto de apoio do turista, o mapa e o da criança, o educador / professor;
- A saída do aeroporto, em busca de novas descobertas, significa, no contexto educativo, o facto da criança estar ambientada e tranquila no meio em que está inserida e acima de tudo, motivada e disposta para aprender;
- A visita do turista aos pontos principais da cidade e o conhecimento da população que dela fazem parte, simboliza a aprendizagem das rotinas, do funcionamento da instituição e da sala de aula para a criança;
- Os registos que o turista efetua ao longo da visita podem ser comparados aos trabalhos que a criança realiza no seu percurso escolar;
- Após conhecer as rotinas e as características dos cidadãos da cidade, o turista é autónomo. Tal como acontece com a criança, quando é conhecedora do funcionamento do processo de ensino-aprendizagem;
- Apesar de ser autónomo e de circular livremente pela cidade, o turista recorre por vezes ao mapa. Se perspetivarmos no contexto sala de aula, a criança, apesar de já ser autónoma, recorre ao educador / professor, tentando encontrar auxílio nas novas descobertas que realiza;

- Quando o turista falha e descobre novos locais, podemos compará-lo à criança quando erra. Esta, ao fazê-lo, não pode encará-lo como um fracasso mas sim um ponto de partida para novas aprendizagens.

A presente comparação permite-nos compreender a importância de um educador / professor dentro de uma sala. O papel que este desempenha é fulcral no percurso escolar de uma criança, tal como um mapa na viagem de um turista.

Nesta perspetiva, se refletirmos na prática pedagógica desenvolvida nos dois estágios, e se a objetivarmos segundo a metáfora referida anteriormente, chegamos à conclusão que um mapa possui características específicas, transmite sentimentos e desenvolve competências, deve ser adequado à pessoa que o interpreta e acima de tudo, a sua criação exige a junção de uma série de fatores essenciais.

Deste modo, iremos começar por descrever o processo de criação do presente objeto. Para o produzir, é necessário investigar, conhecer e refletir. Sem estes três processos, o mapa não irá ajudar o leitor na sua viagem. Deve dominar os pontos fortes e fracos de uma cidade, ter em atenção os vários tipos de leitores e quais são as funções que o mapa irá desempenhar para cada um dos seus utilizadores. Se pensarmos num educador / professor numa sala, podemos afirmar que, tal como um mapa, este deve conhecer as crianças com quem irá trabalhar, procedendo a uma investigação e reflexão. Neste sentido, ao longo dos estágios, a observação, as relações estabelecidas e as conversas com as educadoras / professoras cooperantes, permitiram conhecer as crianças com quem se trabalhou, de forma a adequar as suas atividades às necessidades e interesses das crianças, traduzindo-se assim no sucesso da aprendizagem / viagem.

Ao longo da construção do mapa, foi ainda necessário ajustar e corrigir caminhos, através de uma busca mais exaustiva em relação às áreas menos visitadas. Esta pesquisa mais profunda, permitiu abranger toda a cidade, possibilitando ao turista chegar a todos os caminhos possíveis. Se refletirmos nesta premissa, podemos considerar que ao longo do estágio foi realizada uma busca constante em conhecer todos os alunos, mesmo aqueles que demonstravam ser mais tímidos, fechados e que por vezes necessitavam de um maior cuidado. Este conhecimento permitiu adequar o processo de ensino-aprendizagem a cada um dos alunos, para que todos chegassem ao mesmo fim, por caminhos diferentes.

Relativamente às características de um mapa, podemos verificar que este segue uma determinada lógica, desdobra-se e é flexível. Estas propriedades permitem ao turista consultar o objeto sempre que necessite, tendo a consciência de que este o

irá ajudar a qualquer momento, a encontrar o melhor caminho. Estes atributos também são verificados num docente, isto é, estes foram utilizados e mantidos ao longo da prática pedagógica desenvolvida nos estágios. A capacidade de estar sempre disponível e de ter um fio condutor ao longo do decorrer do ano letivo, permitiu à criança acompanhar e compreender todos os saberes explorados, tendo a possibilidade de expor as suas dúvidas a qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem. Esta disponibilidade estabelece uma relação mais próxima entre a estagiária e o aluno, traduzindo-se em conhecimentos coerentes, claros e ricos.

Na base da capacidade da ajuda constante, são de realçar as competências e os sentimentos que o mapa transmite. Segurança e autonomia são as duas palavras-chave deste objeto. Por um lado, permite que o turista esteja seguro ao longo do trajeto que realiza no interior da cidade, visto que tem na sua posse uma panóplia de caminhos a percorrer e destinos a alcançar. Tem sempre a explicação clara de como chegar ao seu objetivo final, transmitindo assim sentimentos de conforto, confiança, firmeza e certeza. Por outro lado, quanto ao desenvolvimento de competências, através de sensações transmitidas e referidas anteriormente, o turista torna-se autónomo, sendo capaz de percorrer o caminho com apenas umas indicações referidas no mapa. Não necessita que o levem, mas apenas que o orientem no caminho a seguir. O mesmo processo é verificado em educação. O educador / professor quando possui os objetivos bem definidos ao longo da sua prática transmite às crianças confiança e bem-estar. Expõe aquilo que quer que as crianças atinjam, independentemente dos passos a desenvolver. Desta forma, com apenas umas linhas orientadoras, o aluno torna-se autónomo no seu processo de ensino-aprendizagem, apropriando-se dos meios e recursos mais adequados para si. Estes aspetos foram tidos em conta aquando o desenvolvimento dos dois estágios. A capacidade de encaminhar cada criança no seu percurso, é vital para o sucesso das aprendizagens / viagens.

Atualmente, após a viagem que o turista realizou, o mapa encontra-se encorilhado, usado e até com alguns golpes nas extremidades. Tudo isto fruto de um processo de utilização longo e constante. No entanto, apesar dos danos visíveis, o objeto cumpriu a função para a qual foi construído. Orientou o viajante em todo o seu percurso, permitindo que este conhecesse vários pontos da cidade, consoante o seu interesse. Obviamente que não a visitou na totalidade, visto que o período de tempo foi limitado. Contudo, apesar do turista não estar na cidade visitada, o mapa continua pronto para a sua reutilização, consciente de que cada turista tem as suas

características e que o objeto deve corresponder aos interesses e necessidades de cada um.

Em suma, tal como o mapa após a viagem, a prática desenvolvida nos dois estágios, proporcionou experiências únicas e inesquecíveis. Esta riqueza, mudou a forma de pensar e de agir da estagiária, deixando marcas profundas na sua personalidade. Tem consciência de que o tempo foi curto e que tem muito mais para aprender; no entanto, tal como o mapa servirá futuramente para novas descobertas, a estagiária continuará a sua aprendizagem em práticas futuras, sendo necessário uma constante atualização de tudo o que a rodeia e consciente de que cada criança é um ser único, com as suas próprias características e maneiras de estar.

“A meta da vida não é a perfeição, mas o eterno processo de aperfeiçoamento, amadurecimento, refinamento”

John Dewey
(1859 – 1952)

BIBLIOGRAFIA

- AIRES**, Luísa (2011), *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ALARCÃO**, Isabel (2001), *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In: Campos, Bártolo Paiva (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- ALONSO**, Luísa, ROLDÃO, Maria do Céu (2005), *Ser Professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- ARENDS**, Richard I. (2008), *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U.
- ARRIBAS**, Teresa Lleixà (2004), *Educação infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- BEHRMAN**, Richard, KLIEGMAN, Robert, JENSON, Hal (2009), *Nelson Tratado de Pediatria*. Lisboa: Elsevier.
- BIKLEN**, Sari Knopp, BOGDAN, Robert C. (1994), *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORGES**, Maria Paula, *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*, http://www.iset.pt/iset/DissertacoesPDF/9_ceu_oliveira_web.pdf, setembro 2010, junho 2013.
- BRAMÃO**, Beatriz, GONÇALVES, Daniela, MEDEIROS, Paula (2006), “Rotinas na Aprendizagem”, *Cadernos de Estudo N.º 4: Ensino Básico (1.º Ciclo)*. Porto: ESE de Paula Frassinetti, pp. 23-29.
- CADIMA**, A., GREGÓRIO, C., PIRES, T., ORTEGA, C. & HORTA, N. (1997), *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico - Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CARMEN**, Luís del e ZABALA, Antoni (1991), *Guia para la elaboración seguimiento y valoración de proyectos curriculares de centro*. Madrid: C.I.D.E.
- CARVALHO**, Angelina, DIOGO, Fernando (1994), *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- CHALITA**, Gabriel (2004), *Educação – a solução está no afeto*. São Paulo: Editora Gente.
- COLL**, C. (1988), *El papel del curriculum en el proceso de reforma de la enseñanza*. In Huarte, F., *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. Madrid: Narcea, 42-55.

- CORTESÃO**, Luísa, **TORRES**, M. Arminda (1983), *Avaliação pedagógica II, Perspectivas de sucesso*, Ministério da Educação, Coleção Ser Professor. Porto: Bloco Gráfico LDA.
- DICIONÁRIO UNIVERSAL DE LÍNGUA PORTUGUESA** (2004). Lisboa: Texto Editores.
- DIOGO**, José M. L. (1998), *Parceria Escola-Família: A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- DIONÍSIO**, Maria de Lourdes, **PEREIRA**, Íris (2006), *A educação pré-escolar em Portugal: Concepções oficiais, investigação e práticas*. Florianópolis: Perspectiva.
- FERNANDES**, Domingos (1991), Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- FERNANDES**, João Viegas (2001), *Saberes, competências, valores e afectos: necessários ao bom desempenho profissional do/a professora*. Lisboa: Plátano.
- FIGUEIREDO**, Manuel Alves (2009), *Avaliação por portfólio*. Lisboa: Editora Bola de Neve.
- FREIRE**, Paulo (2002), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GERVILLA**, Ángles (2008), *Familia y educación familiar: conceptos clave, situación actual y valores*. Madrid: Narcea.
- GRAVE-RESENDE**, L. SOARES, Júlia (2002), *Diferenciação Pedagógica* (Vol. 245). Lisboa: Universidade Aberta.
- HOHMANN**, Mary, **WEIKART**, David P. (2011), *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESSARD-HÉBERT**, Michelle (2010), *Investigação qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOPES**, José, **SILVA**, Helena (2010), *O Professor faz a diferença*. Lidel: Zamboni.
- LUDKE**, Menga, **ANDRÉ**, Marli E. D. (1988), *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- FERREIRA**, Manuela, **SANTOS**, Milice (1994), *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- MAFRA DA SILVA**, Andréa, *Autonomia na escola – excesso de liberdade ou ausência de disciplina?*, <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12606&langid=1>, setembro 2010, janeiro 2013.

MIEL, Alice, *Teacher as generalist*, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196612_miel.pdf, 1966, janeiro 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996), *Educação Pré-Escolar em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997), *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

MIRET, Hedy, **DUARTE**, Isabel, **CENTENO**, Judite (1994), *Como se torna uma escola activa*. Queluz: VRAL, LDA.

NEVES, Ivone, **SILVA**, Brigitte, **PINHEIRO**, Ana (2007), *E- portfólio: um instrumento para gerir a reflexão*, CIANEI – Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância. Porto: Gailivro: ESEPF.

NIZA, Sérgio (1998), *A organização do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico*. Inovação, 1, 77-98.

NIZA, Sérgio, **NÓVOA**, António, (2012), *Escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta da China.

NOGARO, Arnaldo, **GRANELLA**, Eliane, E. (2004), *O erro no processo de ensino e aprendizagem*. Revista de Ciências Humanas. Criciúma, 25 p.

NOT, Louis (1991), *Ensinar e fazer aprender*. Rio Tinto: Edições ASA.

NÓVOA, António (1992), *Formação de Professores e Formação Docente*. Lisboa: Dom Quixote.

OLIVEIRA - FORMOSINHO, Júlia, **FORMOSINHO**, João, **LINO**, Dalila, **NIZA**, Sérgio (2011), *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, J. H.B. (2007), *Psicologia da Educação: Ensino /Professor*. Legis Editora (2.ª edição): Porto (pg. 12 – 69).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2009), *Limoeiros e Laranjeiras – Revelando as Aprendizagens*. Ministério da Educação: DGIDC.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, **ARAÚJO**, Sara Barros (2004), *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*, *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-94.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, **FORMOSINHO**, João (2011), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, **PARENTE**, Cristina (2005), *Para uma Pedagogia da Infância ao Serviço da Equidade: O Portfólio como Visão Alternativa da Avaliação*,

Infância e Educação: Investigação e Práticas. Revista do GEDEI. N°7. Porto: Porto Editora.

OWENS, Angela, *Fine motor skills*, http://ncac.acecqa.gov.au/educator-resources/pcf-articles/Supporting_children's_development_fine_motor_skills.pdf, dezembro 2008, maio 2013.

PAPALIA, Diane, OLDS, Sally, FELDMAN, Ruth (2001), *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal, Lda.

PARENTE, Cristina (2002), *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão* In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org) *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (1993), *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Dom Quixote.

PERRENOUD, Philippe (2001), *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed Editora.

POMBO, Olga, GUIMARÃES, Henrique, LEVY, Teresa (1993), *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: texto editora.

PORTUGAL, Gabriela (2011), *Avaliação em Educação Pré-escolar*. Porto: Porto Editora.

POZO, Juan Ignacio (2002), *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

RIBEIRO, António, CARRILHO, Lucie (1990), *Planificação e avaliação do ensino aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.

RODRIGUES, Eduardo, A relevância do método dialógico no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia: uma apreciação no contexto ético-político, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23829/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20-%20Eduardo%20Augusto%20de%20Faria%20Rodrigues%20-%202012.pdf>, outubro 2012, janeiro 2014.

RODRIGUES, m. a. p. (2006), *Análise de práticas e de necessidades de formação*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

RIBEIRO, António Carrilho, RIBEIRO, Lucie Carrilho (1990), *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003), *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.

RUIZ, Celia, *Escuela de padres: Autonomía y responsabilidad en los niños*, <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/escuela-de-padres-autonomia-y-responsabilidad-en-los-ninos.html>, dezembro 2012, janeiro 2013.

SÁ-CHAVES, Idália (2009), *Portfolios reflexivos: estratégias de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SHARMAN, Carole, **CROSS**, Wendy, **VENNIS**, Diana (2002), *Observing Children: A practical guide*. London: Cassell.

TAVARES, António Henrique (1979), *A motivação na escola activa*. Lisboa: Texto.

ZABALZA, Miguel A. (1998), *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

LEGISLAÇÃO

Decreto - Lei nº 75/2008. D.R. I Série, nº79, de 22 de abril de 2008

Decreto – Lei nº147 / 97. D.R. I Série - A, nº133, de 11 de junho de 1997

Decreto-Lei n.º43/2007, de 22 de fevereiro de 2007

Despacho Normativo, n.º 30/ 2001, de 19 de julho de 2001

Lei nº 46/86. D.R. I Série, nº237, de 14 de outubro de 1986

Lei nº 5/97. D.R. I Série – A, nº34, de 10 de fevereiro de 1997

ANEXOS

ANEXO I – REGISTOS DE OBSERVAÇÃO

Registo n. 1: Compreensão da causa e efeito

Nome das crianças: J. e T.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 06.03.2013

Incidente:

As crianças brincavam no recreio.

J: Não vás para aí! A Isabel (auxiliar) não quer e depois ralha contigo.

T. corre e passa a limitação estipulada para as crianças do pré-escolar.

Isabel: T. sabes perfeitamente que não podes ir para aí. Quantas vezes a Isabel já repetiu isto?

T: Muitas.

Isabel: Então porque é que continuas a ir para ali, sem autorização?

T. fica em silêncio.

Isabel: Vai brincar para aquele lado faz favor.

T. afasta-se da Auxiliar e J. aproxima-se.

J: Vês? Eu disse-te!

Comentário:

J. demonstra compreender a causa / efeito, ou seja, já é capaz de perceber que uma determinada ação pode desencadear um acontecimento.

Registo n. 2: Capacidade para classificar (I)

Nome da criança: J.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 21.02.2013

Incidente:

J. pintava um desenho.

J: Catarina, as canetas estão todas trocadas!

Estagiária: Pois estão, vamos organizá-las!

J. organiza as canetas corretamente.

Comentário:

As crianças, na área do desenho, organizam as canetas de filtro consoante as características das mesmas. Classificam-nas pelos seguintes recipientes: canetas de bico grosso, canetas de bico fino e canetas com tampa diferente.

J. demonstra ser capaz de classificar objetos.

Registo n. 3: Capacidade para classificar (II)

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 31.05.2013

Incidente:

As crianças encontram-se distribuídas pelo ginásio.

A professora de expressão dramática do 1º CEB pede às crianças para se organizarem: do lado direito, as raparigas, e do lado esquerdo, os rapazes. As crianças colocam-se corretamente nos locais.

Comentário:

As crianças demonstram ser capazes classificar, organizando pessoas em categorias com significado.

Registo n. 4: Capacidade para classificar (III)

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 16.05.2013

Incidente:

As crianças encontram-se distribuídas pelo ginásio.

A estagiária, na sessão de expressão motora, pede às crianças para realizarem, do lado direito do pavilhão, ações que executam durante o dia, e do lado esquerdo, ações que efetuam durante a noite.

As crianças realizam o exercício sem dificuldade.

Comentário:

As crianças demonstram ser capazes organizar acontecimentos em categorias com significado.

Registo n. 5: Compreensão do número

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 27.02.2013

Incidente:

Na hora de acolhimento, após todas as crianças marcarem a presença no quadro, a estagiária pede às crianças para fazerem a auto-contagem. Quando chega à última criança, a estagiária pergunta:

- Estão 20 meninos na sala, quantos faltam para 26?

Em conjunto, as crianças e a estagiária contam em voz alta:

- 21, 22, 23, 24, 25, 26

Estagiária: Quantos meninos faltam?

Grupo: Seis.

Comentário:

As crianças demonstram ser capazes de executar operações simples de adição, de subtração e de contar em sequência lógica.

Registo n. 6: Memorização

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 03.06.2013

Incidente:

Na hora de acolhimento, as crianças treinam, com a ajuda da estagiária, a canção a apresentar no espetáculo da divulgação do projeto.

Todas cantam sem qualquer tipo de apoio.

Comentário:

As crianças demonstram ser capazes de memorizar letras de canções com rapidez.

Registo n. 7: Aquisição de vocabulário (I)

Nome da criança: G.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 22.04.2013

Incidente:

A educadora, após realizar uma experiência, perguntou às crianças, quais descobertas que estas tinham feito acerca da mesma. G. responde:

- Carla, eu verifiquei que o gelo que estava sem nada derreteu mais depressa que os outros.

A educadora chama a atenção do grupo, não só salientando o facto de a resposta estar correta, como também elogia o emprego da palavra “verifiquei”.

Comentário:

A criança utilizou uma palavra complexa para a idade que possui, fruto do estímulo constante em casa e na escola.

Registo n. 8: Aquisição de vocabulário (II)

Nome da criança: G.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 12.05.2013

Incidente:

G. estava a responder às perguntas da estagiária, acerca da entrevista para o portfólio. Quando estas terminam, G. afirma:

G: Catarina pergunta-me o antónimo de triste.

Estagiária: Tu sabes os antónimos?! Qual é o antónimo de triste?

G: Contente.

Estagiária: Muito bem!

G: Pergunta mais!

Estagiária: Quem é que te ensinou os antónimos?

G: Foi a minha mãe. Pergunta mais!

Estagiária: Que sorte! O antónimo de pobre?

G: Rico

Estagiária: Muito bem! E de feio?

G: Bonito!

Estagiária: Muito bem G.! Estou admirada por saberes isso tudo!

G: A minha mãe ensina-me muitas coisas!

Comentário:

A criança revelou conhecer um conteúdo novo, fruto do estímulo por parte da mãe.

Registo n. 9: Exploração das rimas

Nome da criança: M. e I

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 12.03.2013

Incidente:

No recreio, M. e I. brincam juntas. Correm na direção da estagiária e perguntam:

M.: Oh Catarina, o que é que rima com cometa?

Estagiária: Com cometa? Vamos pensar as três...

M.: Sim!

Estagiária: Já sei uma! Vou dar uma pista... A terra é um...

M.: Hum... Bola?

Estagiária: Bola não rima com cometa... Nós andamos a estudar na sala o...

I.: Planeta terra!

Estagiária: Boa I.! Então o que é que rima com cometa?

M. e I.: Planeta!

Estagiária: Muito bem!

Comentário:

As crianças demonstram possuir interesse no estudo das rimas.

Registo n. 10: Coordenação óculo-manual (I)

Nome da criança: Grupo

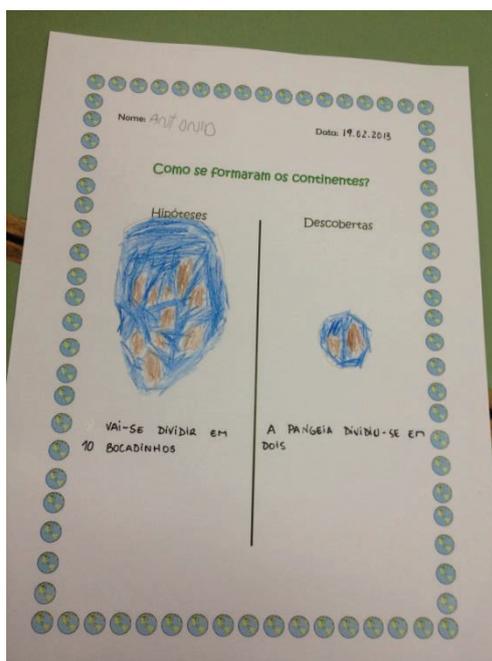
Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 19.02.2013

Incidente:

As crianças, após realizarem a experiência “Como se formaram os continentes”, procederam ao registo da mesma. Estas desenharam e pintaram as suas hipóteses e descobertas.



Comentário:

As crianças demonstram ser capazes de pegar corretamente nos lápis, desenhar e pintar dentro dos limites.

Registo n. 11: Coordenação óculo-manual (II)

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 21.02.2013

Incidente:

As crianças, antes da sessão motora, retiraram as suas batas, sem auxílio da estagiária.

Quando a sessão terminou, as crianças regressaram à sala. As batas foram distribuídas. As crianças vestiram-nas e começaram a apertar os botões. As raparigas, como os botões encontram-se na parte de trás, automaticamente, ajudaram-se umas às outras.

Comentário:

As crianças demonstram ser capazes de apertar e desapertar botões autonomamente.

Registo n. 12: Recorte

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 28.02.2013

Incidente:

As crianças, após escutarem a história “Só um golinho, rã”, realizaram uma atividade sobre a consciência de palavra. Estas tinham que recortar as palavras (divididas em sílabas) e cola-las no local correto.

Todas as crianças manipularam a tesoura corretamente e recortaram pelos limites.

Comentário:

As crianças demonstram serem capazes de recortar pelos limites e de manusear corretamente a tesoura.

Registo n. 13: Estudo das emoções e sentimentos

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 07.05.2013

Incidente:

A estagiária lê o conto “Capuchinho amarelo”. Seguidamente pede às crianças para identificarem o sentimento presente na história. Estas respondem “o medo”.

Posteriormente pede às crianças para darem exemplos de quando estas sentem medo. Uma a uma, as crianças respondem.

Para terminar, os medos de cada criança são registados.

Comentário:

As crianças são capazes de identificar e exteriorizar sentimentos.

Registo n. 14: Identificação de emoções e sentimentos

Nome da criança: A. e V.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 09.03.2013

Incidente:

A: Carla, o V. está triste!

Educadora: V. estás triste? Anda cá à Carla.

V. senta-se no colo da educadora e abraça-a.

Educadora: Estás triste? Conta-me o que se passa...

A: Carla acho que o V. abriu a gaveta da tristeza (referência ao livro “O pássaro da alma”)

Educadora: Se calhar foi isso! Conta-me V., estás triste?

V.: Sim!

Educadora: Porquê?

V.: Porque o G. empurrou-me no recreio.

Comentário:

V. e A. identificam sentimentos. A. demonstra preocupar-se com o amigo, chamando a atenção da Educadora.

Registo n. 15: Acompanhamento das aulas

Nome da criança: M.

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 07.10.2013

Incidente:

A estagiária, com a participação das crianças da turma, revê a matéria dada no ano anterior, acerca da árvore genealógica.

Seguidamente, introduz um conceito novo, a linha do tempo. Explora-o, explica as suas características, dá exemplos e no final pede para as crianças resumirem a aula. A estagiária elege M. porque sabe que esta possui alguma dificuldade em acompanhar as lições. Com alguma insegurança e contando com o apoio da estagiária, a criança descreve a aula.

Comentário:

M. possui alguma dificuldade em acompanhar os conteúdos explorados nas aulas. Deste modo, a estagiária executa, no início ou no final das mesmas, um resumo das aprendizagens efetuadas. Estimula a participação da criança em questão para verificar se esta compreendeu, ou não, a matéria.

Registo n. 16: Concentração nas aulas

Nome da criança: T.

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 11.11.2013

Incidente:

A estagiária verifica que, enquanto a estagiária Rita dá a aula, T. encontra-se constantemente a mexer no material escolar e a mudar de posição na cadeira. Chama-o várias vezes a atenção, mas este continua desconcentrado. Dá um sinal à colega estagiária, e esta, perante a turma, chama-o à atenção,

retirando-lhe uma chave (material utilizado para a gestão de comportamentos na sala de aula).

T. mudou a sua postura e esteve atento até ao final da aula.

Comentário:

Após várias chamadas de atenção, T. continuava desatento. Desta forma, foi-lhe retirada uma chave. Com esta ação, T. conseguiu ficar atento durante toda a aula.

É necessário estar atento à concentração e atenção de T. porque distrai-se facilmente.

Registo n. 17: Problemas de dicção

Nome da criança: J.

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 29.10.2013

Incidente:

J. realiza uma ficha de interpretação de um texto. Ao longo das respostas, apresenta erros ortográficos.

Comentário:

J. apresenta uma perturbação fonética e articulatória, isto é, produz um determinado som, de forma incorreta. Esta característica origina erros ortográficos aquando a escrita de palavras onde possui o som que pronuncia de forma incorreta.

Registo n. 18: Regras de ortografia

Nome da criança: M .

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 11.12.2013

Incidente:

M. redige um texto narrativo. No final, pede à estagiária para corrigir. Esta assiná-la os erros ortográficos e pergunta as regras existentes para a utilização do “x” e do “ch”. M. afirma não se recordar das mesmas.

Comentário:

M. apresenta dificuldades em escrever corretamente, sem dar erros ortográficos. A professora cooperante, em conversas informais, constatou que em casa, a mãe desvaloriza a leitura e a escrita de textos. Deste modo, é necessário acompanhar o aluno de forma constante.

Registo n. 19: Uso de materiais manipuláveis

Nome da criança: M .

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 07.10.2013

Incidente:

M. não compreende os conceitos de unidade, dezena e centena. Desta forma, requisitamos o material “base ten”, para a criança manipular e resolver exercícios

Comentário:

M. tem dificuldade em abstrair-se e, por esta razão, foi necessário introduzir um material palpável para que pudesse construir os conceitos de unidade, dezena e centena.

Registo n. 20: Conhecer o grupo da EPE

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 15.02.2013

Incidente:

Aquando a chegada da estagiária à sala, a educadora pediu às crianças para descreverem as atividades já realizadas e explicarem o tema do projeto. Estas afirmaram que estavam na parte final do projeto de sala, ou seja, na execução. O tema do projeto denominava-se “os dinossauros e a história da terra”. Ao longo da conversa, as crianças demonstraram interesse por dinossauros, experiências e ginástica.

Comentário:

A estagiária tomou conhecimento do desenvolvimento do projeto de sala e dos interesses das crianças.

Registo n. 21: Conhecer os documentos da instituição A

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 15.02.2013

Incidente:

Aquando a chegada da estagiária à sala, a educadora facultou-lhe o documento que continha a caracterização do grupo. Primeiramente procedeu a uma leitura e, seguidamente, através da observação constante, comprovou aquilo que era descrito.

Comentário:

A estagiária tomou conhecimento dos interesses e necessidades das crianças, através da leitura do documento, complementada com a observação constante.

Registo n. 22: Conhecer a turma do 1º CEB

Nome da criança: Grupo

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 23.09.2013

Incidente:

Aquando a chegada das estagiárias à sala, a professora cooperante pediu às crianças para se apresentarem e descreverem as rotinas que executavam no interior da mesma. Explicaram a função dos diversos materiais dispostos na sala e ainda as responsabilidades que teriam de cumprir ao longo das semanas.

Comentário:

As estagiárias tomaram conhecimento do funcionamento da sala e das rotinas vividas no seu interior.

Registo n. 23: Conhecer os documentos da instituição B

Nome da criança: Grupo

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 30.09.2013

Incidente:

A professora cooperante, no início da segunda semana de estágio, disponibilizou os documentos oficiais da instituição. Estes foram lidos e analisados e no final, executada uma reflexão sobre os mesmos.

Comentário:

A estagiária tomou conhecimento dos interesses e necessidades das crianças, não só através da leitura e reflexão dos documentos, como também através de uma observação constante.

Registo n. 24: Adequar o ensino-aprendizagem às crianças (I)

Nome da criança: Grupo

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 18.11.2013

Incidente:

As estagiárias, juntamente com a professora cooperante, verificaram através da observação da resolução dos exercícios da aula e dos trabalhos de casa, que as crianças possuíam dificuldade em resolver problemas. Deste modo, foi desenvolvida uma oficina da matemática com o intuito de trabalhar diferentes problemas com diversos níveis de dificuldade.

Comentário:

Após verificarem a dificuldade dos alunos na resolução de problemas, a professora cooperante e as estagiárias orientaram as suas planificações para os conteúdos onde era necessário intervir. Desta forma, foi possível superar as lacunas, auxiliando cada aluno, individualmente.

Registo n. 25: Adequar o ensino-aprendizagem às crianças (II)

Nome da criança: T.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 15.03.2013

Incidente:

T. apresenta dificuldades em recortar pelos limites. Desta forma, aquando a avaliação e planificação semanal, a estagiária dá a T. a oportunidade de cortar um círculo, dando sempre no final, o feedback e o reforço positivo.

Comentário:

A estagiária, ao proceder desta forma, está a desenvolver a capacidade da criança para recortar, aproveitando cada momento, para trabalhá-la.

Registo n. 26: Atividade sugerida pela criança

Nome da criança: I.

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 09.12.2013

Incidente:

A estagiária distribuiu aleatoriamente uns cartões com palavras. As crianças tinham que se juntar em grupos de famílias de palavras.

No final, pede para cada grupo colar no quadro as palavras e verificar as semelhanças entre elas. Reconhecem que se trata de diminutivos e aumentativos.

Desta forma, a estagiária pede para abrirem o caderno de consulta (onde registam os conceitos e conteúdos novos para estudar em casa) e escreverem o conteúdo estudado. No entanto, I. sugeriu que fizessem mais palavras. A estagiária verificou o tempo e considerou que era importante que as crianças refletissem sobre o tema.

Comentário:

I. sugeriu uma atividade que dava continuidade ao assunto abordado. A sua participação foi valorizada.

Registo n. 27: Verificação das aprendizagens e competências adquiridas (I)

Nome da criança: A.

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 02.11.2013

Incidente:

A. identificou corretamente, numa ficha de trabalho realizada em casa, os órgãos do sistema reprodutor feminino e masculino.

Seguidamente, em aula, a estagiária volta a questionar o aluno sobre o posicionamento dos órgãos em questão. Este responde corretamente.

Comentário:

Aquando a construção do friso sobre o sistema reprodutor e, oralmente, através da revisão da matéria dada, A. demonstrou insegurança e confusão na identificação dos órgãos do sistema reprodutor. No entanto, após uma análise individualizada com o aluno, da localização dos órgãos, A. já é capaz de os sinalizar.

Registo n. 28: Alteração da planificação – falta de tempo

Nome da criança: Grupo

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 04.12.2013

Incidente:

A aula estava planificada uma hora e trinta minutos. No entanto, aquando o início da aula foi necessário alertar para os erros nos trabalhos de casa, dar recomendações para o concerto solidário e ainda a apresentação de um trabalho passado de um aluno. Desta forma, a planificação sofreu alterações.

Comentário:

A planificação sofreu alterações devido ao tempo que restava para o final da aula. Foi necessário que a estagiária privilegiasse as informações mais importantes e alterasse a ordem pelas quais iam ser abordadas.

Registo n. 29: Alteração da planificação – falta de concentração por parte das crianças

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 05.04.2013

Incidente:

As crianças da sala dos 4 anos, foram a uma visita de estudo à Alfandega do Porto, ver a exposição de dinossauros. Quando chegaram à sala, no final da manhã, estas encontravam-se agitadas e inquietas. Desta forma, foi necessário pôr de parte a planificação e permitir que elas brincassem e calmassem, visto que estavam desconcentradas para trabalhar.

Comentário:

A estagiária, ao verificar o estado de agitação em que as crianças se encontravam, pôs de parte a planificação elaborada. Desta forma, optou por desenvolver as atividades planeadas, num momento mais adequado e oportuno.

Registo n. 30: Alteração da planificação – curiosidades e dúvidas

Nome da criança: Grupo

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 02.12.2013

Incidente:

Enquanto a estagiária explicava a fecundação e as fases da gestação, um aluno perguntou como se formavam os gémeos. Esta continuou a explicação, afirmando que no final da aula, se houvesse, iria demonstrar a formação.

Antes de terminar a aula, verificou o tempo que ainda restava e satisfiz a curiosidade da criança.

Comentário:

A estagiária considerou que a formação dos gémeos não era um tema pertinente para interromper a explicação das fases da gestação e, como tal, recorreu aos minutos finais da aula para esclarecer a curiosidade.

Registo n. 31: Hétero avaliação da turma do 1º CEB

Nome da criança: I. e T.

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 06.01.2014

Incidente:

Os alunos apresentaram a ficha de leitura do livro que leram durante o período de férias do natal. No final, o grupo atribui uma classificação de 0 a 5, de acordo com a prestação do aluno, justificando-a.

Estagiária: I. atribuíste um 5... Porquê?

I: Eu acho que a A. merece um 5 porque fez tudo o que era pedido na ficha, fez ilustrações bonitas, fez uma apresentação boa e soube explicar a história muito bem.

Estagiária: T. porque é que atribuíste um 4?

T.: Eu concordo com a I. mas eu acho que ela não leu bem ali numa parte...

Comentário:

As crianças avaliam a prestação dos seus colegas, justificando a sua escolha. Esta ação é bastante importante porque desenvolve o espírito crítico das crianças.

Registo n. 32: Hétero avaliação do grupo da EPE

Nome da criança: A., L. e V.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 12.03.2013

Incidente:

A dirige-se á estagiária afirmando que trouxe um pedaço de jornal com uma notícia muito importante para o projeto. Esta afirma que na hora de acolhimento irá partilhá-la com os colegas.

Estagiária: Meninos hoje o A. trouxe uma notícia para partilhar connosco.

A.: Sim! Estava no colo do meu pai e ele leu-me esta notícia... É sobre os dinossauros!

Estagiária: Eu vou lê-la! (leitura da notícia)

V.: Temos que pôr essa notícia no placar das nossas descobertas!

L.: Sim! Podemos juntá-la à pesquisa do Zé! É muito importante...

Comentário:

As crianças verificaram e comentaram a importância da notícia que A. trouxe. Realçam-se a sua utilidade no desenvolvimento do projeto.

Registo n. 33: Resolução dos problemas do grupo da EPE

Nome da criança: V. e B.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 28.02.2013

Incidente:

V. e B. querem brincar na mesma área mas esta encontra-se cheia. Começam a discutir. Não conseguem resolver o problema e dirigem-se à educadora. Esta avalia a situação e afirma que não é possível os dois ficarem na mesma área. Sugere então que um vá durante alguns minutos para a área e depois, trocam. As crianças negociam e resolvem o problema.

Comentário:

As crianças procuram o adulto quando não conseguem resolver problemas. Este apenas ajuda-os a tomarem uma decisão, deixando o resultado ser negociado por elas.

Registo n. 34: Resolução dos problemas da turma do 1º CEB

Nome da criança: A. e P.

Idade: 7 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 07.01.2014

Incidente:

A. dirige-se à estagiária afirmando:

A.: Catarina, a P. não fala comigo!

Estagiária: Porquê? O que é que se passou?

P.: Eu perguntei-lhe se ela queria ser o meu par na ginástica e ela disse que não...

A.: Eu só disse que não porque não vou estar cá na sexta!

Estagiária: A. então devias ter explicado à P. que não ias estar cá...

P.: Pois...

A.: Sim tens razão... Desculpa!

Comentário:

As crianças procuram o adulto quando não conseguem resolver problemas. Este apenas ajuda-os a tomarem uma decisão, deixando o resultado ser negociado por elas.

ANEXO II – FOTOGRAFIAS

Fotografia n. 1: Quadro de responsabilidades

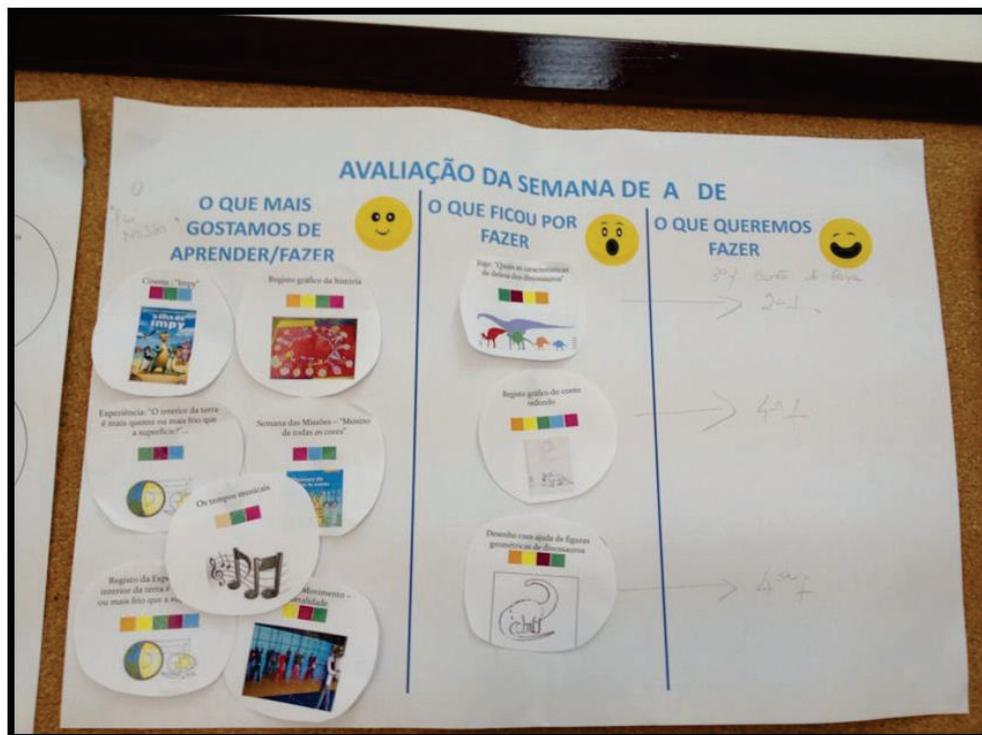
QUADRO DE RESPONSABILIDADES

RESPONSABILIDADES						
DIA DA SEMANA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	SUNDAY
2ª FEIRA SEGUNDA-FEIRA	JOÃO	LEONOR	BERNARDO	MIGUEL	SARA	
3ª FEIRA TERÇA-FEIRA	SOFIA	MARINA	JOÃO ARA	MARTA	JANA	JUSTE
4ª FEIRA QUARTA-FEIRA	DIANA	CLARA	CATARINA	GASPAR	BERNARDO	MARTA
5ª FEIRA QUINTA-FEIRA	CAROLINA	MARINA	TÓBIAS	MARIA	LEONOR	MIGUEL
6ª FEIRA SEXTA-FEIRA	MIGUEL	CHRISTINA	GASPAR	DIANA	ANTONIO	JOSE A SARA

Fotografia n. 2: Representação da figura humana

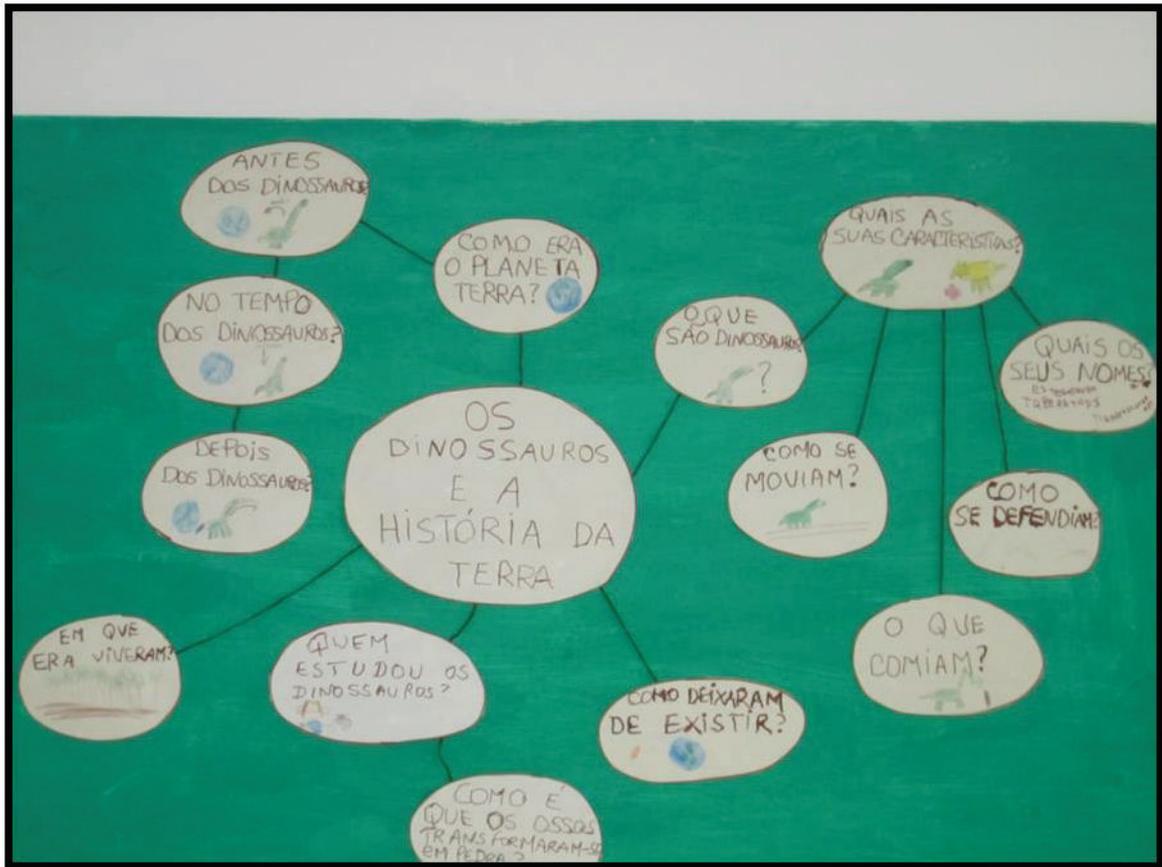


Fotografia n. 3: Participação das crianças na planificação



As crianças dispõem os círculos consoante as divisões da tabela e escrevem o que querem fazer na semana seguinte

Fotografia n. 4: Teia de projeto



Fotografia n. 5: As fases da formação da terra - experiências

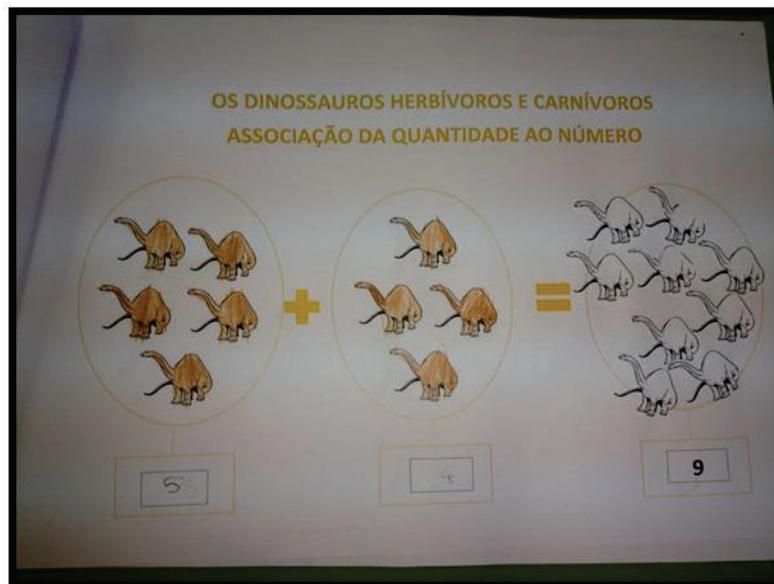


Experiência 1 - Como se formaram os continentes



Experiência 2 - Como se formaram os oceanos

Fotografia n. 6: Os dinossauros – jogos e exercícios



Exercícios de raciocínio lógico-matemático com os dinossauros



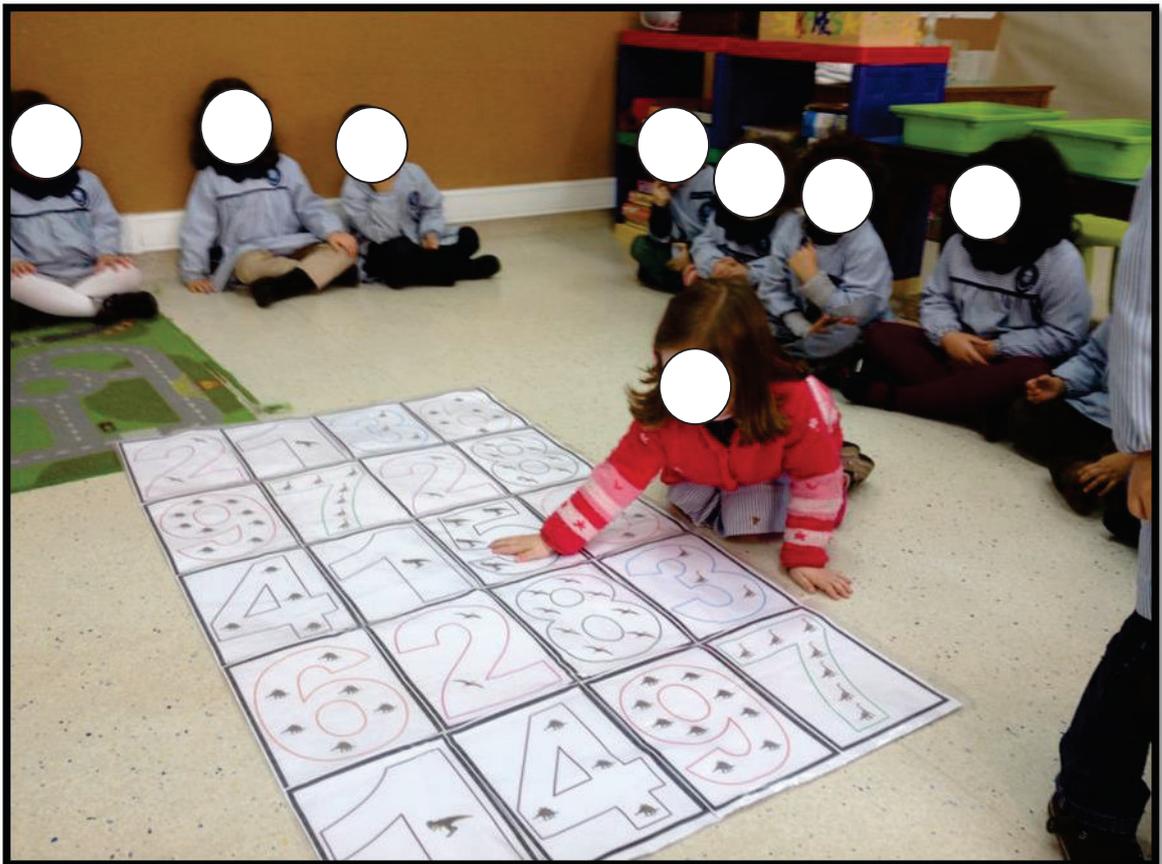
Exercícios de raciocínio lógico-matemático com os dinossauros



Exercícios de raciocínio lógico-matemático com os dinossauros



Exercícios de raciocínio lógico-matemático com os dinossauros



Exercícios de raciocínio lógico-matemático com os dinossauros

Fotografia n. 7: Os dinossauros – visitas de estudo e sessões de expressão motora



Visita de estudo “Dinossauros e o mundo pré-histórico” – Alfandega do Porto



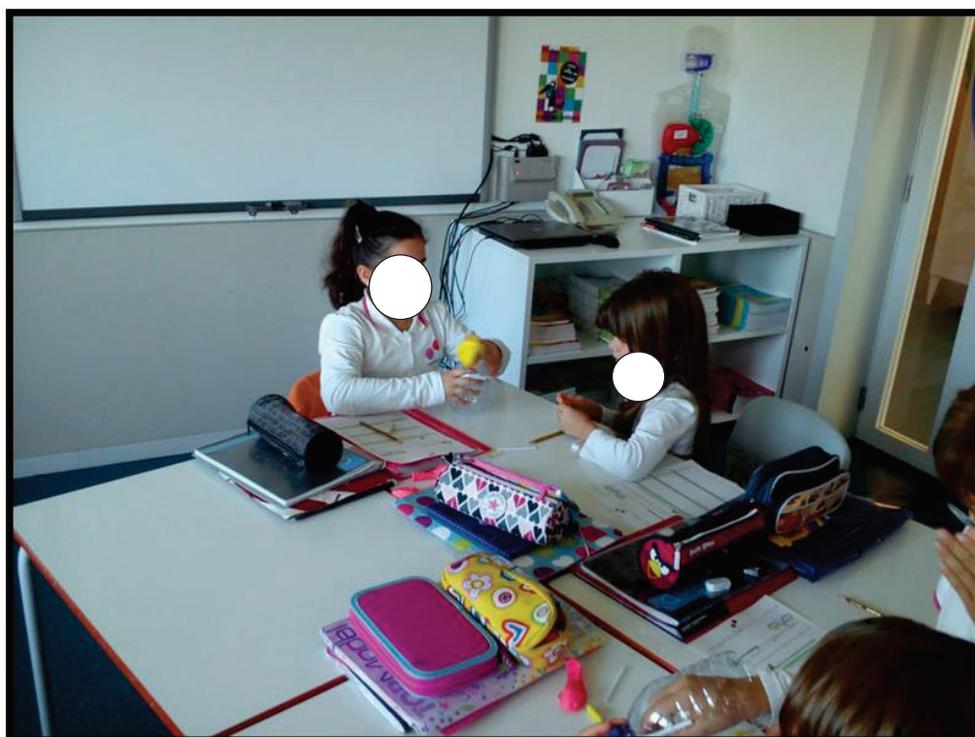


Sessões de expressão motora com os dinossauros

Fotografia n. 8: Desafios, jogos e formas de organização diferentes



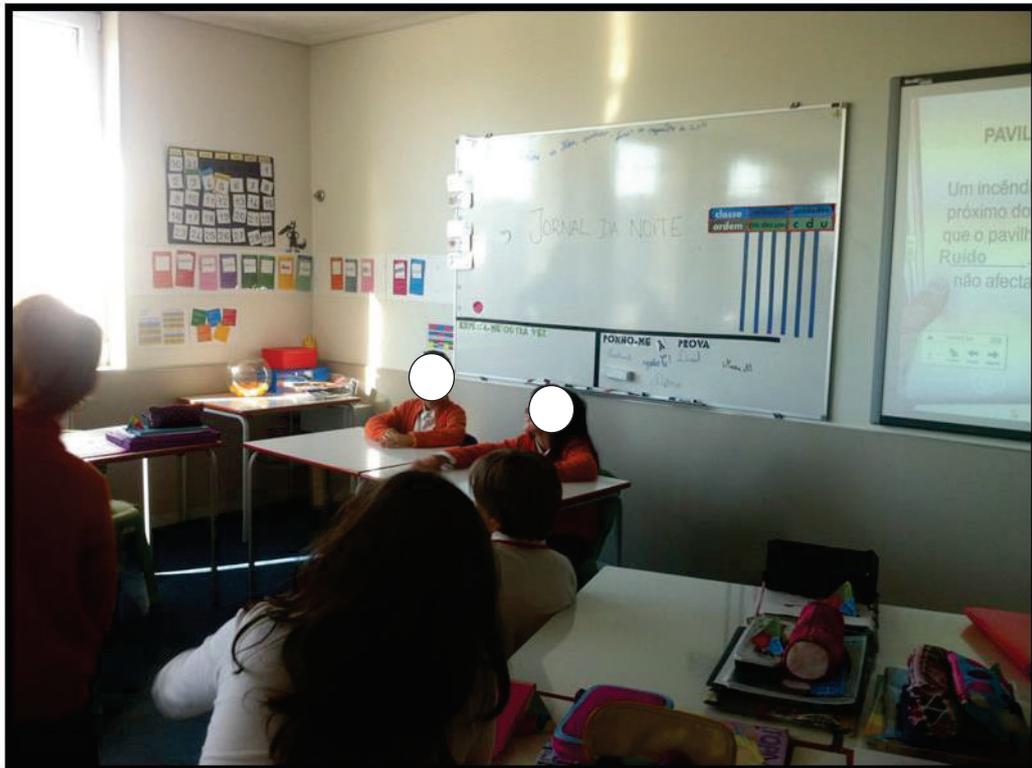
Introdução ao texto instrucional – atividade “como fazer um bolo?”



Introdução ao sistema respiratório – atividade “vamos construir uma caixa torácica”

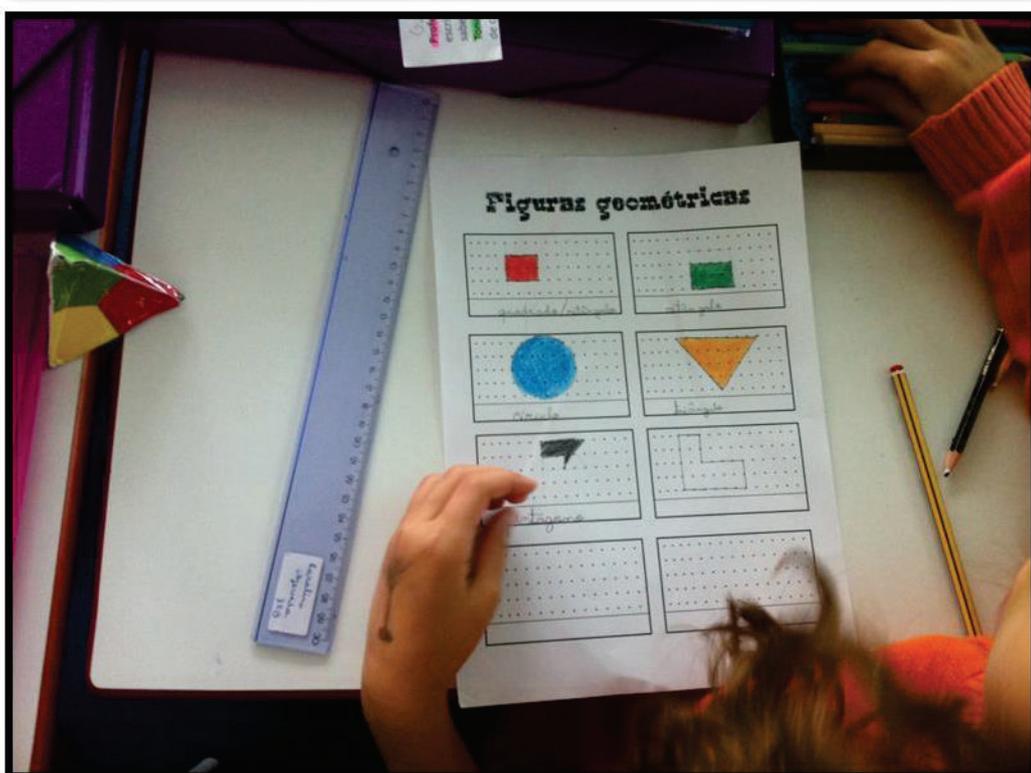


Registo das aprendizagens sobre o sistema reprodutor – atividade “construção de um friso”



Introdução ao texto informativo – atividade “simulação de um telejornal”

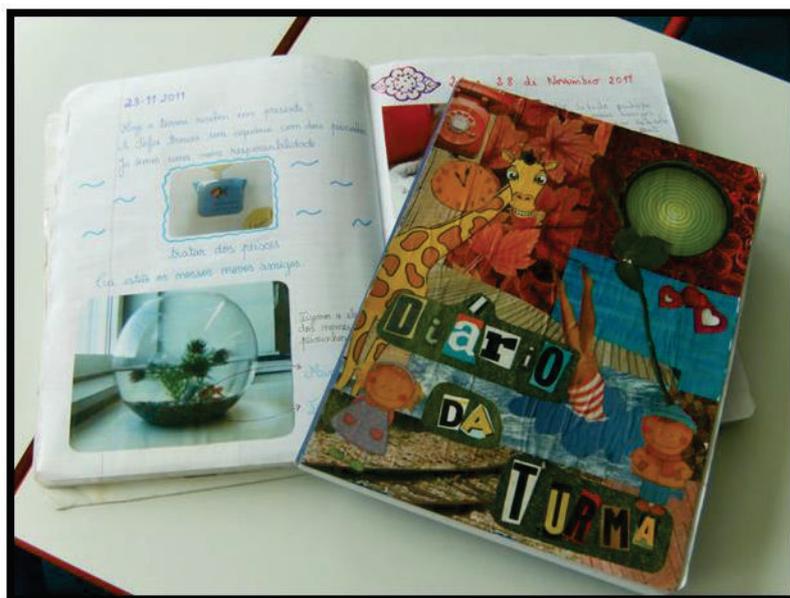
Fotografia n. 9: Uso das tecnologias



Recordar as figuras geométricas através de um recurso educativo digital – As crianças desenharam as figuras num programa do computador e registaram-nas numa folha



Registo do dia anterior – primeiramente escrito no quadro e depois copiado pelos alunos, para o diário de turma. – Turma do 1º CEB



Diário de turma – Turma do 1º CEB

MES JANUÁRIO SEMANA DE 27 a 31

NOMES	27	28	29	30	31
ANTÔNIO	●	●			
ARMINDO	●				
BERNARDO	●	●			
CAROLINA	●	●			
DIANA	●				
GASPAR	●	●			
GUILHERME	●	●			
JOANA	●	●			
JOÃO PAULO	●	●			
JOÃO PEDRO	●	●			
JOSÉ MARIA	●	●			
MARIA CLARA	●	●			
MARIA INÊS	●	●			
MARIA LEONOR	●	●			
MARIA RITA	●	●			
MARIANA	●	●			
MARTA	●	●			
MIGUEL	●	●			
SARA	●	●			
SOFIA	●	●			
TIAGO	●	●			
TOMÁS RAMOS	●	●			
TOMÁS CERQUEIRA	●	●			
TOMÁS ALMEIDA	●	●			
VICENTE	●	●			

PRESENCAS ● 26 15
AUSÊNCIAS ● 1 1

Tabela das presenças – Grupo da EPE

CALEN

Mês MARÇO 2ª

DIA DO MÊS

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31				

O TEMPO QUE FAZ HOJE

ESTACÃO DO ANO

HOJE FAZ ANOS

3ª FEIRA

4ª FEIRA

5ª FEIRA

6ª FEIRA

2012

JANEIRO

FEVEREIRO

ABRIL

MAIO

JUNHO

JULHO

AGOSTO

SETEMBRO

OUTUBRO

NOVEMBRO

DEZEMBRO

Calendário (contém meteorologia, estação do ano e aniversários) – Grupo da EPE



Planificação semanal – organização das atividades pelos dias da semana – **Grupo da EPE**

Fotografia n. 11: Responsabilidades nas salas



Responsabilidades: recolha, recados, distribuição, secretário, limpeza, T.P.C., presidente, delegado – **Turma do 1º CEB** – As crianças são selecionadas consoante o comportamento das mesmas, ao longo da semana

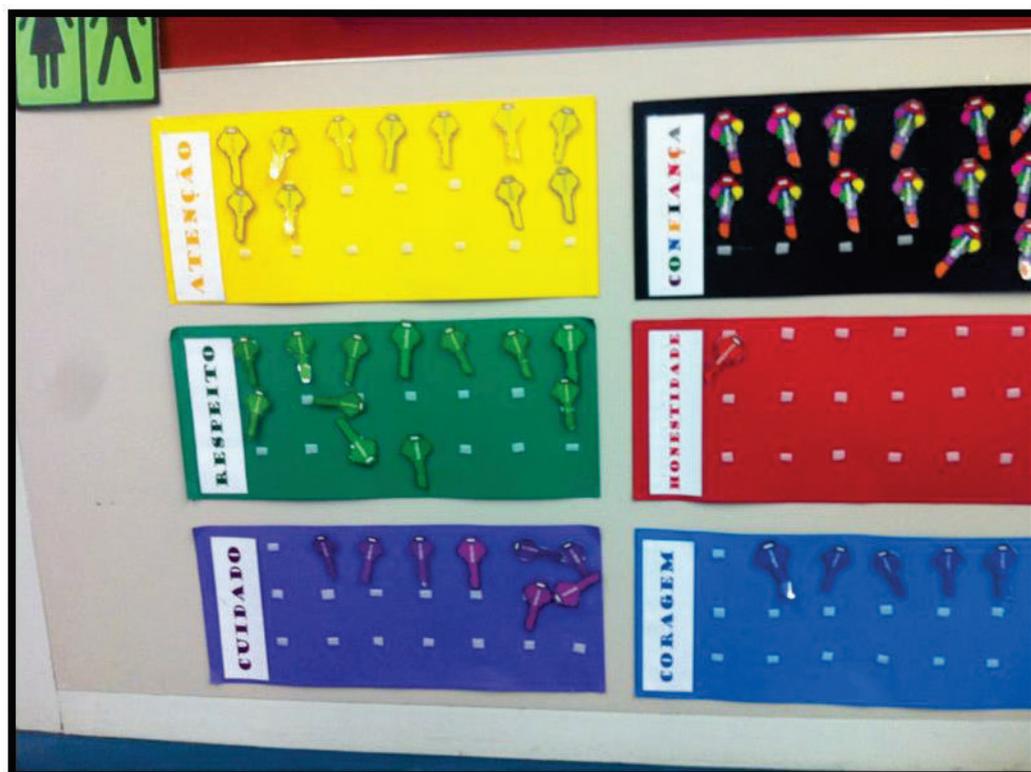
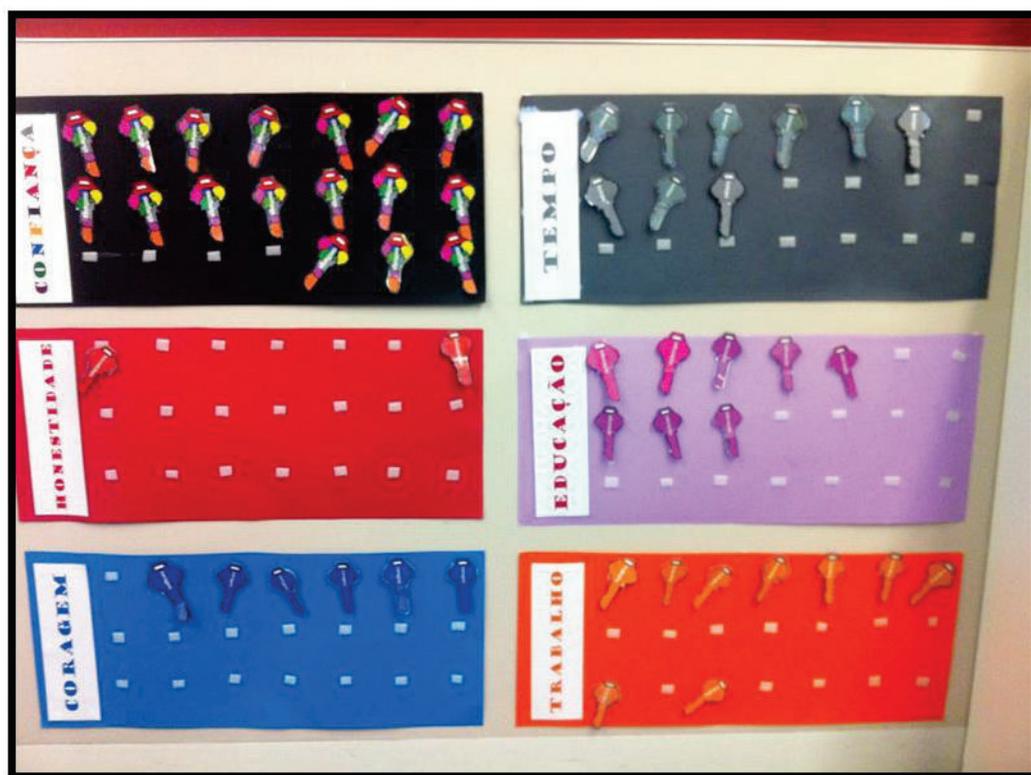


Responsabilidades: calendário, planning, presenças – **Turma do 1º CEB** – As crianças são selecionadas consoante o comportamento das mesmas, ao longo da semana

		<h3 style="text-align: center; border: 2px solid green; padding: 5px;">QUADRO DE RESPONSABILIDADES</h3>					
SEMANA	DIAS DA SEMANA	1ª FERIA	2ª FERIA	3ª FERIA	4ª FERIA	5ª FERIA	SÁBADO
1ª SEMANA	2ª FERIA		JOÃO D.	LEONOR	SOFIA DO	MIQUEL	SARA
	3ª FERIA						
	4ª FERIA						
	5ª FERIA						
	SÁBADO						

Responsabilidades: fazer o comboio, distribuir os pratos para o lanche, alimentar os animais, regar as plantas, registar as presenças, distribuir os nomes para as áreas – **Grupo da EPE** – As crianças, todas as semanas, têm de ser encarregues de uma responsabilidade.

Fotografia n. 12: Estratégias de resolução de problemas





O comportamento da turma do 1º CEB é regulado pela porta do sucesso e pelas suas respetivas chaves. Cada aluno tem uma porta do sucesso que, quando completa, possui 9 chaves. As chaves podem ser dadas ou retiradas conforme a postura demonstrada no colégio. Assim, existe a chave do respeito (verde), a chave da atenção (amarela), a chave da coragem (azul), a chave do tempo (cinzenta), a chave da educação (lilás) a chave do cuidado (roxa), a chave do trabalho (laranja), a chave da honestidade (vermelha) e por último, a chave da confiança (com todas as cores).

A chave da confiança, quando perdida, só é recuperada às sextas-feiras em assembleia de turma e quando se tem todas as outras chaves na porta do sucesso.

Esta chave permite aos alunos escolherem a responsabilidade que irão ser encarregues na semana seguinte.

Quando uma das chaves é retirada ao aluno, ele coloca-a no chaveiro exposto na sala para o efeito.



As assembleias são o local onde se analisam os acontecimentos da semana e se propõem alterações às rotinas ou às “leis” da turma, quando tal se justificam.

Em assembleia são tratados temas tais como a avaliação/balço do P.I.T, Diário de Turma, entre outros. São registadas as propostas e decisões que são feitas durante essa reunião, pelo secretário. Quem conduz a reunião é o presidente com um ajudante. Todas as decisões são votadas por todos os alunos.

Este tipo de situações permite que cada aluno desenvolva a sua personalidade, aprenda a respeitar atitudes e interiorize valores contribuindo desta forma para a sua formação cívica. A assembleia de turma reúne os alunos e a professora. Tem por objetivo levar os alunos a participar num debate democrático, exprimir opiniões, cumprir as regras da expressão oral e exercer as responsabilidades. Para tal, os alunos colocam papeis numa caixa, sendo que o vermelho corresponde ao que não gostamos, o *verde* para o que gostamos e o *cor-de-laranja* para o propomos. Para o registo, o secretário toma notas durante a assembleia e posteriormente, com o presidente escrevem a ata para a ler e aprovar na próxima assembleia. – **Turma do 1º**

CEB



Os conflitos e os problemas do **grupo da EPE** são partilhados com a estagiária, educadora e/ou auxiliar e, se a equipa pedagógica verificar que é um tema que deve ser partilhado em grande grupo, posteriormente é contado a todas as crianças

Fotografia n. 13: Registos das aprendizagens



Nome: ANTONIO

Data: 19.02.2013

Como se formaram os continentes?

Hipóteses



VAI-SE DIVIDIR EM
10 BOCADINHOS

Descobertas



A PANGÉIA DIVIDU-SE EM
DOIS

ANEXO III – PLANIFICAÇÕES

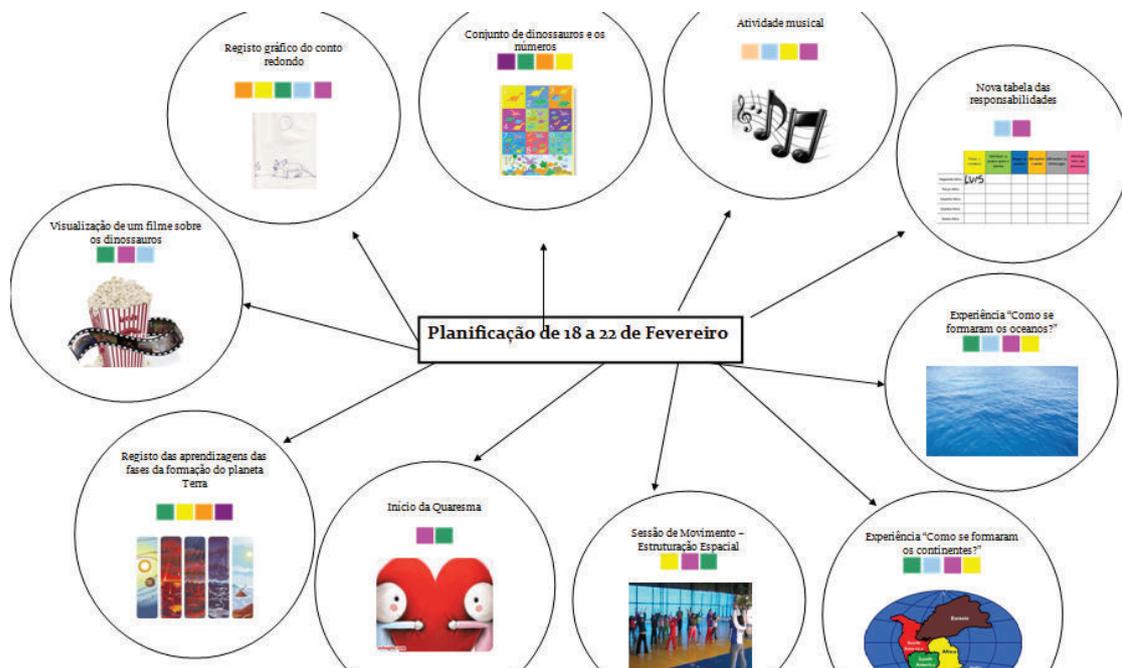
Planificação n. 1: Planificação segundo a educadora

Legenda:

- Área de Formação Pessoal e Social
- Área de Conhecimento do Mundo
- Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita
- Domínio da Matemática
- Expressão Motora
- Expressão Dramática
- Expressão Plástica
- Expressão Musical

Intenções Pedagógicas:

- ⇒ Demonstrar sentido estético;
- ⇒ Participar em diálogos;
- ⇒ Adquirir novo vocabulário;
- ⇒ Demonstrar imaginação e criatividade;
- ⇒ Explorar e manipular diferentes materiais;
- ⇒ Incentivar o desejo de observar, descobrir, explorar, vivenciar, refletir e contextualizar
- ⇒ Levantar questões sobre os seus interesses;
- ⇒ Fomentar uma atitude científica e experimental
- ⇒ Conhecer as fases da formação da terra;
- ⇒ Orientar-se e organizar-se no espaço e no tempo;
- ⇒ Realizar movimentos de motricidade fina;
- ⇒ Expressar as suas opiniões e escolhas;
- ⇒ Saber estruturar-se no espaço;
- ⇒ Realizar a ilustração da história inventada;
- ⇒ Conhecer diferentes formas de expressão;
- ⇒ Conhecer e manipular instrumentos musicais;
- ⇒ Compreender e interpretar um filme
- ⇒ Explorar o início da Quaresma



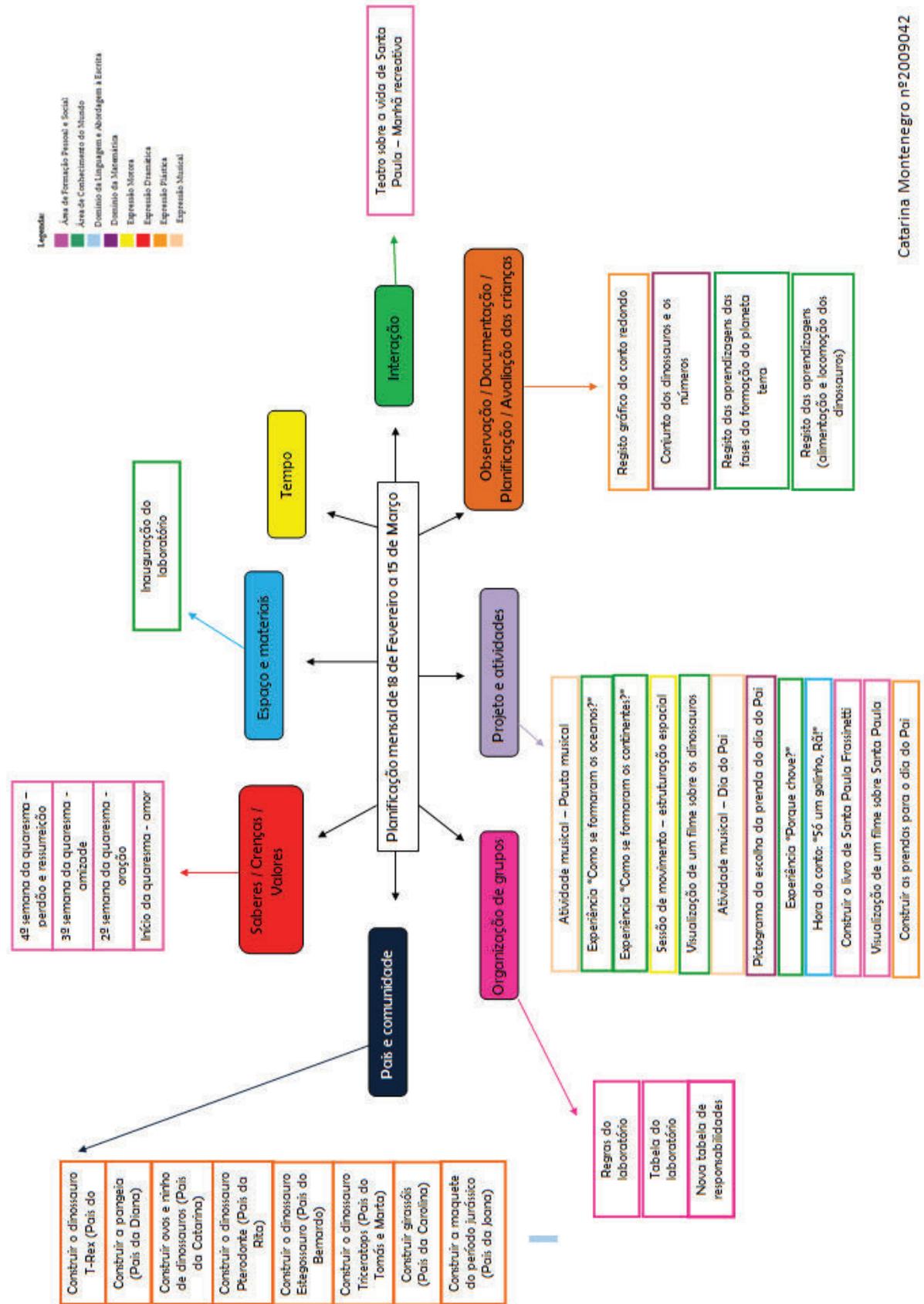
Planificação n. 2: Distribuição semanal da planificação



Planificação n. 3: Planificação da estagiária

Data 18 / 02 / 2013	PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADES LETIVAS		Pré-Escolar	Período Letivo 2º Período
Competência			Objetivos de aprendizagem	Atividades/Estratégias
<p>A criança deve ser capaz de:</p> <p>ACM</p> <ul style="list-style-type: none"> - observar - questionar - formular hipóteses - prever resultados - argumentar <p>AFPS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as diferentes opiniões - Revelar espírito crítico <p>DL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar a linguagem oral para se expressar - Falar espontaneamente, construindo frases correctas com concordância de género, número e pessoa 	<p>ACM</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estimular a curiosidade e o desejo de aprender - Incentivar o desejo de observar, descobrir, explorar, vivenciar, reflectir e contextualizar - Fomentar uma atitude científica e experimental - Sensibilizar para as ciências <p>AFPS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorecer a aquisição de espírito crítico - Favorecer atitudes de colaboração com os outros <p>DL</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomentar o diálogo e a comunicação - Estimular a aquisição de novos vocábulos e conceitos 	<p>Como se formaram os continentes?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre a placa de esferovite, desenhar o continente africano e a América do Sul. - Recortar com o x-acto, as peças desenhadas. Tentar encaixá-las como se de um puzzle se tratasse. - Encher a bacia com água e colocar, a flutuar, o puzzle construído. - Colocar uma das extremidades da mangueira por baixo do puzzle e soprar lentamente pela outra extremidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planisfério ou enciclopédia - Mangueira ou tubo de aquário com cerca de 1 m de comprimento - Bacia - Placa de esferovite - X-acto - Marcador 	<p>Anexo A</p>

Planificação n. 4: Planificação segundo as dimensões curriculares



Planificação n. 5: Primeira versão da planificação do 1º CEB

Planificação do dia 21 de outubro de 2013

Disciplin	Foco	Descritores de desempenho	Conteúdos	Objetivos específicos	Descrição da atividade	F. de agru pami/	Evidências	tempo	recursos	avaliação
Português	Conhecimento explícito da língua	<ul style="list-style-type: none"> Explicar regras e procedimentos: Explicar regras de flexão verbal (verbos regulares) 	<ul style="list-style-type: none"> Flexão verbal <ul style="list-style-type: none"> conjugação (1.ª, 2.ª, 3.ª) persona (1.ª, 2.ª, 3.ª) singular, plural número (singular, plural) Tempos verbais – presente, futuro, pretérito perfeito Modos verbais - indicativo 	<ul style="list-style-type: none"> Flexão verbal 	<p>A professora estagiária inicia a aula perguntando às crianças o que são verbos e como se conjugam. A partir das respostas das mesmas, a estagiária responde às questões, contando sempre com a participação das crianças. Revê as conjugações dos verbos terminados em -ar, -er e -ir, no presente, futuro e pretérito perfeito; recorda a 1.ª, 2.ª e 3.ª pessoa do singular e do plural e realça o modo indicativo dos verbos.</p> <p>Para verificar se os alunos compreenderam a informação transmitida, a estagiária distribui, a cada criança, um verbo no modo indicativo e um dos tempos verbais abordados (distribuído dentro de um saco - sorteiro). A criança conjuga, em voz alta, o verbo sorteado no tempo indicado.</p> <p>Após todas as crianças realizarem a atividade, executam os exercícios do manual.</p>	GG e TI	<p>Os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Conjugar os verbos no presente, futuro e pretérito perfeito, atendendo ao número e pessoa 	<p>30 min.</p> <p>90 min.</p>	<p>Manuais</p> <p>Saco</p> <p>Papéis com verbos no indicativo</p> <p>Papéis com tempos verbais</p>	<p>Avaliação direta e individual: os alunos enquanto realizam atividades apoiando-se numa tabela onde são assinalados os alunos que ainda apresentam dificuldades nos conteúdos abordados.</p>
				<ul style="list-style-type: none"> Milhares, centenas e unidades; Problemas lógicos Tabuada; Operações Números ordinais Resolução de problemas: - compreensão do problema - conceção, aplicação e justificação de estratégias 	<ul style="list-style-type: none"> Designar mil unidades por um milhar e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas. Utilizar corretamente os números ordinais; Multiplicar números naturais; Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema. Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados. 	<ul style="list-style-type: none"> Designar mil unidades por um milhar e reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas reconhecer que um milhar é igual a dez centenas e a cem dezenas 	<p>As turmas do 3º ano dividem-se pelas duas salas e organizam-se por grupos (quatro) para realizarem quatro atividades, sendo que cada grupo começa com uma atividade diferente e troca depois do tempo acabar.</p> <p>Atividade 1 – Treino: Leitura de números-ordens e classes</p> <p>Atividade 2 – Problemas: Problemas lógicos</p> <p>Atividade 3 – Revisões: Inventar um problema (situação real) que envolva os números ordinais e apresentar a solução</p> <p>Atividade 4 – Tabuadas: Resolver 6 operações (tarinha)</p>	FG e TI	<p>Os alunos deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreender que mil unidades designam-se por um milhar e que um milhar é igual a dez centenas e cem dezenas 	<p>4x20 min.</p>

Planificação n. 6: Última versão da planificação do 1º CEB

Planificação do dia 6 de janeiro de 2014

Disciplina	Foco	Descritores de desempenho	Conteúdos	Objetivos específicos	Descrição da atividade	F. de agr. / p. am. /	Evidências	Tempo	recursos
Estudo do meio	A descoberta do ambiente natural	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os constituintes das plantas; • Reconhecer a utilidade das plantas. 	Plantas (constituintes e utilidade)	- Conhecer os seres vivos do ambiente próximo – as plantas	<p>1º Os alunos conhecem os vários tipos de plantas que existem, através da visualização de uma apresentação powerpoint;</p> <p>2º Identificam as partes constituintes das plantas;</p> <p>3º Divididos em grupos de 4 elementos, refletem e registam as possíveis utilidades das plantas (5 minutos);</p> <p>4º Partilham com a turma os registos efetuados;</p> <p>5º Verificam e complementam as utilidades das plantas, através da continuação da apresentação powerpoint;</p> <p>6º Colam no caderno de consulta, um árvore que se encontra dividida em partes e colocam os respetivos constituintes.</p>	PG e TI	-respostas às possíveis utilidades das plantas (apresentação); -colagem e identificação dos constituintes da planta (no caderno de consulta);	60 min.	Apresentação powerpoint Folhas impressas com a árvore dividida em partes

Planificação n. 7: Complemento da planificação

Plano de aula - dia 4 de dezembro

1º Rever a aula do dia 20 de novembro

Consultámos um jornal para ver como este se organizava

Identificámos as características das notícias

Realizámos um exercício para identificar as notícias que estavam erradas

Treinámos a leitura das notícias que estavam corretas

2º Relembrar que tipos de texto já foram estudados

Texto narrativo

3º Perguntar às crianças que tipo de texto está presente na notícia e questioná-las quanto à sua estrutura e conteúdo

Texto informativo - O texto informativo tem a função de transmitir informação ao leitor. Esta não pode conter opiniões.

4º Perguntar às crianças onde podemos encontrar o texto informativo

Notícias, artigos dos jornais e revistas, avisos, rótulos de embalagens alimentares, folhetos informativos dos medicamentos e telejornais. (trazer exemplos palpáveis)

5º Distribuir os jornais. Perguntar às crianças onde posso verificar a hora que é transmitido o telejornal - O nome, o canal, o dia e o horário

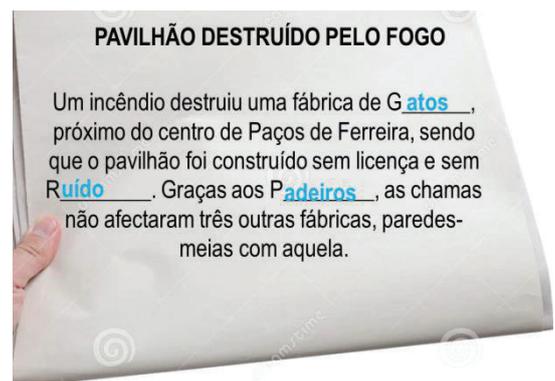
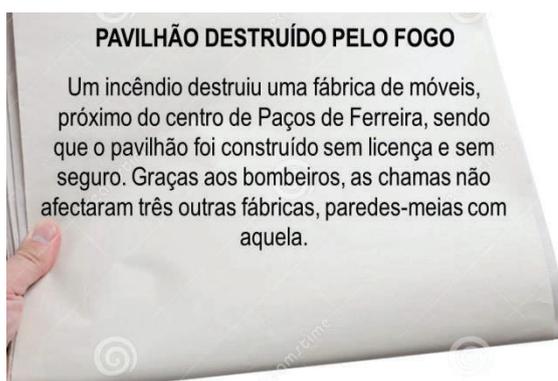
6º Perguntar às crianças se gostavam de dramatizar um telejornal

7º Dividir a turma em grupos de quatro – dois pivôs, um operador de câmara e o ponto (sorteio).

8º Os pivôs irão apresentar as notícias que selecionaram como corretas, o operador de câmara vai filmar e o ponto irá segurar nos cartazes com as notícias.

Mas o que é que vai acontecer? O ponto vai ter as notícias que as crianças selecionaram, no entanto, falta informação. Os pivôs terão de improvisar – onde faltar uma palavra, os alunos terão de substituí-la por outra que comece com a mesma letra.

Exemplo (quadro interativo)



ANEXO IV – REFLEXÕES

Reflexão n. 1: Reflexão sobre o contributo dos pais

O CONTRIBUTO DOS PAIS

Na metodologia de trabalho de projeto, “a forma privilegiada de envolvimento parental realiza-se no âmbito das aprendizagens das crianças. Para isso é necessário desenvolver a colaboração sistemática com os pais” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011:97). É importante que os pais das crianças participem ativamente na construção de conhecimentos, desenvolvidos na elaboração do trabalho de projeto.

De acordo com a Lei Quadro da Educação Pré-escolar

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

Ou seja, “qualquer projeto educacional sério depende da participação familiar: Em alguns momentos, apenas do incentivo, em outros de uma participação efetiva no aprendizado ou pesquisar, ao discutir, ao valorizar a preocupação que o filho traz da escola” (CHALITA, 2004:17).

Não é necessário que os pais se dirijam à escola para contribuir para as aprendizagens do filho porque basta simplesmente escutá-lo, ajudá-lo na sua pesquisa ou até mesmo observá-lo durante as suas descobertas. Esta participação é visível na instituição onde estagio (Registo 1 e 2). Os pais estão empenhados em colaborar na construção de diversos conhecimentos. Aspeto bastante positivo porque “la escuela y la familia tienen la necesidad de relacionarse para enseñar al niño a vivir y trabajar en la sociedad” (GERVILLA, 2009:186).

Em suma, quando os pais estão presentes e ativos em todo o processo de ensino-aprendizagem, a criança desenvolve competências significativas, como é o caso da instituição onde estagio.

Bibliografia

CHALITA, Gabriel (2004), *Educação – a solução está no afeto*, São Paulo: Editora Gente.

GERVILLA, Angeles (2009), *Familia y educación familiar*, Madrid: Narcea.

Lei Quadro da Educação Pré-escolar – Lei 5 / 97 de 10 de Fevereiro.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, FORMOSINHO, João (2011), *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*, Porto: Porto Editora.

Registo 1

Registo de incidente crítico

Nome da criança: J.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 22.02.2013

Incidente:

J: Catarina já viste este livro que a minha mãe me ajudou a construir?

Estagiária: Mostra... Está muito bonito!

J: Fala sobre os dinossauros

Estagiária: Estou a ver... E também fala de como era o sítio onde eles viviam...

J: Sim... Tem imensas imagens!

Comentário:

Através deste diálogo, é perceptível que a J. é apoiada em casa. A mãe participa ativamente ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Registo 2

Registo de incidente crítico

Nome da criança: Pais do A.

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 25.02.2013

Incidente:

Os pais do A. dirigiram-se à sala da instituição para construir um T-rex. Trouxeram materiais diversos e algumas ideias.

Comentário:

Os pais do A. demonstraram interesse em participar no projeto do filho e empenhados na sua realização.

Reflexão n. 2: Reflexão sobre planificar com a participação das crianças

PLANIFICAR COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Na instituição onde estagiu, a planificação é executada juntamente com as crianças, isto é, as crianças intervêm na escolha / decisão / construção das atividades futuras (Registo 1). Esta prática revela-se bastante positiva para a criança pois são momentos onde esta “ouve e se ouve (...) a criança que se escuta cria *habitus* de definir intencionalidade e propósitos e de tomar decisões” (OLIVEIRA-FORMOSINHO et al, 2011:33).

A criança ao participar na execução da planificação sente-se ativa, envolvida, interessada e motivada para aprender porque as suas opiniões estão a ser escutadas, analisadas e discutidas em grupo – “a participação efetiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos” (KOLB citado por OLIVEIRA-FORMOSINHO et al, 2004: 85).

No presente Jardim de Infância, a pedagogia seguida intitula-se de participativa e como tal, “a atividade da criança é questionar, participar na planificação das atividades e projetos, investigar, cooperar. O papel do Professor é organizar o ambiente, escutar e observar para planificar, documentar, avaliar, formular perguntas, entender os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009:10). Todas estas ações descritas anteriormente, proporcionam um ambiente educativo equilibrado, dedicado à criança e ao seu desenvolvimento e acima de tudo, um ambiente organizado e estruturado de acordo

com os seus interesses / necessidades, pois estas crianças são ativas em toda a atividade de sala.

Em suma, “a criança da escola ativa é mimada, amada, habituada a ser escutada e ouvida, respeitada em seu ponto de vista, dispõe de uma esfera pessoal, escolhe seu lazer. Todas essas condições estão longe de ser a regra na maior parte dos ambientes” (PERRENOUD, 2001:128). A presente instituição atende a todas estas necessidades, o que a torna um local agradável, de confiança e com qualidade.

BIBLIOGRAFIA

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, FORMOSINHO, João (2011), *O Trabalho de Projecto na Pedagogia-em-Participação*, Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, ARAÚJO, Sara Barros (2004), *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*, *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-94.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2009), *Limoeiros e Laranjeiras – Revelando as Aprendizagens*, Ministério da Educação, DGIDC.

PERRENOUD, Philippe (2001), *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*, Porto Alegre: Artmed Editora

Registo 1

Registo de incidente crítico

Nome da criança: Grupo

Idade: 4 anos

Observador: Catarina (estagiária)

Data: 08.03.2013

Incidente:

Estagiária: Meninos para a semana qual é o jogo que querem praticar na sessão motora? Quero dedos no ar.

A.: Podíamos jogar ao jogo do camaleão

V.: Não, eu quero o jogo dos rabos de raposa.

G.: Mas esses já jogamos!

Estagiária: O G. tem razão! Esses dois jogos já jogamos. Pensem em outros.

G.: E se fosse o macaquinho chinês?

V.: Sim, eu gosto desse!

Estagiária: Mais alguém tem alguma ideia? Querem jogar este jogo?

Grupo: Sim!

Comentário:

A estagiária e as crianças partilham ideias, opiniões e interesses aquando a planificação semanal. Esta é realizada, em conjunto, todas as sextas-feiras.

ANEXO V – GRELHAS

Grelha n. 1: Grelha de avaliação da turma do 1º CEB

	Decompõe o número	Lê o número por extenso	Lê o número por ordens	Lê o número por classes
Afonso	S	S	S	S
Ana	S	S	S	S
Carolina A.	S	S	COM DIFICULDADE	S
Carolina O.	S	S	COM DIFICULDADE	S
Dinis	S	S	S	S
Francisco	S	S	S	S
Inês	S	S	S	COM DIFICULDADE
João C.	CONFUNDIU O TERMO	S	S	S
João D.	S	S	S	S
Manuel	S	S	S	S
Maria A.	COM DIFICULDADE	S	S	S
Maria M.	S	S	S	S
Martim				
Miguel	CONFUNDIU O TERMO	S	S	S
Patricia				
Pedro				
Sofia	COM DIFICULDADE	COM DIFICULDADE	S	S
Tiago	S	S	CONFUNDIU O TERMO	CONFUNDIU O TERMO

Grelha de avaliação de matemática – Leitura e decomposição de números

Grelha n. 2: Grelha de avaliação grupo da EPE

ANEXO A

Nome	Questionou	Formulou hipóteses	Previu resultados	Argumentou	Respeitou diferentes opiniões	Revelou espírito crítico
JOANA	N	S	S	+/-	S	S
ANTÓNIO	S	S	S	+/-	S	S
LEONOR	S	S	S	N	S	S
DIANA	N	S	S	N	S	S
MARIA RITA	S	S	S	S	S	S
VICENTE	S	S	S	S	S	S
SARA	N	S	S	N	S	S
SOFIA	N	S	S	+/-	S	S
CAROLINA	N	S	S	N	S	S
CATRINA	N	S	S	+/-	S	S
INÊS	N	S	S	S	S	S
JOÃO PEDRO	S	S	S	S	S	S
JOÃO PAULO	S	S	S	S	S	S
ARJUNDO	S	S	S	S	S	S
JOSÉ MARIA	S	S	S	S	S	S
BERNARDO	S	S	S	S	S	S
MIGUEL	S	S	S	+/-	S	S
MARTA	S	S	S	+/-	S	S
TOMÁS CERRO	S	S	S	+/-	S	S
TOMÁS RAIOS	N	S	S	N	S	S
TIAGO	N	S	S	+/-	S	S

AEMO - Área de Formação Pessoal e Social
 AEFPS - Área de Formação Pessoal e Social
 AEM - Área de Expressão Musical
 AED - Área de Expressão Dramática
 AEP - Área de Expressão Plástica
 AEMJ - Área de Expressão Musical
 DL - Domínio da Língua
 DM - Domínio da Matemática
 ACM - Área do Conhecimento do Mundo

Grelha de avaliação da área do conhecimento do mundo – Realização de uma experiência

