

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Escola de Ciências Humanas e Sociais

Departamento de Educação e Psicologia

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

A diversidade de Modelos Pedagógicos e Curriculares no ensino e aprendizagem da criança: Relatório Final de Estágio

Indalécia Fernandes Melim



Orientador: Cristiana Maria Machado Abranches Soveral Paszkiewicz

Vila Real, 2014

Relatório final, correspondente ao Estágio de natureza profissional/prática de Ensino Supervisionado, elaborado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com os Decretos-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março e n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

Agradecimentos

A realização deste Relatório Final de Estágio marca o fim de mais uma importante etapa da minha vida, e por isso, quero aqui exprimir algumas palavras de agradecimento a todos aqueles que me motivaram, aconselharam, orientaram, ouviram, apoiaram e comigo colaboraram. Quero agradecer especialmente:

- À UTAD, por me ter dado a oportunidade de realizar o meu ciclo de estudos desde a Licenciatura até ao Mestrado;
- À Orientadora deste Relatório Final de Estágio, Professora Doutora Cristiana Paszkiewicz, pela disponibilidade, colaboração e conhecimentos transmitidos;
- Às Professoras responsáveis pela coordenação do Estágio I e Estágio II, Professora Maria Ortélia Machado e Professora Doutora Ana Maria Bastos, respetivamente, pela capacidade e dedicação em me orientar enquanto Estagiária, e pelo apoio e palavras de incentivo;
- À Educadora Cooperante Edite Gaspar e à Professora Cooperante Graça Monteiro, pela paciência e apoio demonstrados, pelo dinamismo mostrado e por me terem dado a oportunidade de mostrar do que era capaz de fazer; à Auxiliar de Ação Educativa Augusta e à Tarefeira Teresinha, pelos seus preciosos auxílios; à Diretora da Escola, por nos ter dado informações e nos ter auxiliado em algumas atividades e ainda, a todos os outros funcionários do Jardim de Infância/Escola por nos terem recebido;
- Aos meus queridos alunos, pois sem eles nada disto tinha acontecido. A eles dedico todo o meu trabalho, principalmente àqueles com quem tive a oportunidade de conviver e aprender;
- Aos restantes Docentes Universitários da Licenciatura e do Mestrado e aos Educadores/Professores que mesmo não fazendo parte deste estabelecimento universitário contribuíram de igual forma para o meu crescimento pessoal e profissional;
- Aos meus pais por me terem ajudado a chegar ao destino que tanto sonhei e que ambicionei. E é por isso que partilho com eles o mérito desta minha conquista, porque ela também lhes pertence;

- Aos meus irmãos e cunhadas pelo apoio incondicional e por me fazerem acreditar que sou capaz; ao meu sobrinho Santiago, meu orgulho e minha riqueza, por me deixar experienciar algumas práticas de Estágio; à minha prima Márcia pela ajuda e pelos conselhos e por me fazer acreditar que na vida académica e na vida futura existem pessoas e pessoas; aos meus avós, que apesar de tê-los perdido nesta minha viagem fora da ilha, sempre me apoiaram, e à restante família que sempre me incentivaram e que sempre acreditaram nas minhas capacidades.

- Ao Mike pelo amor e apoio demonstrados, pelo ombro amigo que sempre me consolou quando eu mais precisei e por ter acreditado em mim, fazendo-me crer que tudo é possível quando há gosto e determinação. Obrigada por fazeres parte da minha vida!

- À Catarina, minha cúmplice académica desde o 1.º ano de Licenciatura, que nunca me virou as costas, que sempre me apoiou e em quem sempre pude confiar. Obrigada por tudo o que partilhámos nesta *mui nobre* cidade de Vila Real, desde momentos bons até momentos menos bons. Foi um enorme prazer ter-te conhecido e só tenho a agradecer o facto de pessoas como tu terem entrado na minha vida;

- À Carla, não só pela oportunidade de realizar trabalhos excecionais e muito divertidos mas também pela amizade e companheirismo demonstrados ao longo destes fantásticos anos. E mais uma vez obrigada por te teres juntado a “nós”, para assim formarmos o nosso trio maravilha, empenhado, dedicado e sobretudo verdadeiro;

- À minha *best friend* Daniela, que apesar desta distância transatlântica nunca se esqueceu de me apoiar e de me motivar para seguir o meu sonho de criança;

- À Susana e à Diana pela companhia e amizade demonstrada ao longo destes cinco anos;

- À Nicole, ao Telmo e Dércia pela amizade e pelos bons momentos de convívio;

- À Alcina, à Rosarinho, ao Sr. Matos e ao Sr. Agostinho pelas recomendações, aconchego e bons momentos passados;

- Ao Centro de Recursos de Ensino e Aprendizagem (CREA), pelo tempo e algum dinheiro poupado ao longo deste meu ciclo de estudos.

Obrigada a todos aqueles que fizeram parte deste meu percurso académico, que me ensinaram e que me souberam ouvir! Obrigada pela amizade, confiança e paciência e pelas críticas construtivas que me ajudaram a evoluir nesta minha caminhada.

Resumo

Este Relatório Final de Estágio encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte, foca-se na fundamentação teórica da prática educativa, destacando como tema teórico a privilegiar, os diferentes Modelos Pedagógicos e Curriculares usados mais frequentemente no processo de ensino e aprendizagem da criança. A opção por este tema deve-se a três motivos: 1. O interesse que o tema me despertou quando foi abordado, teoricamente, ao longo da Unidade Curricular de História e Filosofia da Educação; 2. A minha convicção de que a Prática Pedagógica está intimamente condicionada ao Modelo Pedagógico assumido pelo Professor; 3. A experiência gratificante que tive, durante a Unidade Curricular de Observação das Atividades Educativas que se desenrolou na turma da Professora Sónia Xavier (Escola de Torneiros) e que na qual se trabalhava segundo o MEM. Já a segunda parte foca-se no relatório do Estágio realizado nos dois contextos educativos.

A primeira parte subdivide-se em cinco pontos: nos dois primeiros faço uma breve abordagem aos principais Modelos Pedagógicos e Curriculares usados no processo de ensino e aprendizagem da criança. Os outros três pontos dedico-os principalmente a uma revisão bibliográfica sobre os três conceitos fulcrais no processo do ensino, descontextualizados, agora, de qualquer modelo específico. São eles: o Currículo, a Planificação e a Avaliação. Apesar de se tratarem de conceitos interligados e inclusos, dado que a Avaliação está incluída na própria Planificação, por exemplo, a separação em pontos distintos teve aqui, especialmente um critério didático.

Já a segunda parte, está dividida em quatro pontos: na caracterização dos contextos na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, onde se insere o tipo de instituição, o meio envolvente, a caracterização da instituição, a caracterização do grupo e a caracterização da turma; na organização e gestão dos espaços/materiais/dispositivos; no desenvolvimento da atividade educativa em ambos os contextos de Estágio, onde serão relatadas três atividades na Educação Pré-Escolar (uma orientada, uma de rotina e uma livre) e uma semana de responsabilização no 1.º CEB; e no processo avaliativo na sua vertente prática em ambos os contextos.

Palavras-chave: Modelos Pedagógicos, Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, Prática Pedagógica no 1.º CEB, Prática Pedagógica na Educação Pré-Escolar.

Abstract

This final report of the probationary period is divided in two parts. The first part is focused on the theoretical grounding of the educational practice that highlights, as theoretical subject to privilege, the different Pedagogic and Curricular Methods, which are frequently used on the teaching and learning process of the children. The choice of this topic is due to three reasons: 1. The interest that this topic has aroused on me when it was taught on the Educations' History and Philosophy curricular unit; 2. My conviction that the Educational Practice is closely related to the pedagogic model followed by the teacher; 3. The rewarding experience that I had, during the Educational Activities Observation curricular unit that took place on the class of teacher Sónia Xavier ("Torneiros" school) whom already worked under the MEM. The second part is focused on the report of the probation that was done on the two educational contexts.

The first part is subdivided into five points: on the two first points it is done a brief reference to the main Pedagogic and Curricular Models used on the teaching and learning process of the children. The other three points are dedicated mainly to a bibliographic revision about the three key concepts on the learning process, decontextualized, now, of any specific model. They are: the Curriculum, the Planning and Evaluation. Despite of being interconnected and self-included since that, for example, the Evaluation is included on the Planning, the division into distinct points had here, specially, a didactic criteria.

The second part is divided into four points: the characterization of the contexts on the Pre-school education and on the First Cycle of the Portuguese Basic Learning, where this type of institution can be included, the environment, the characterization of the institutions, the characterization of the group and the characterization of the class; on the organization and management of the space and on the management of the spaces/materials/devices; on the development of the educational activity on both probation contexts, where it will be reported three activities conducted on the Pre-school (an oriented one, a routine one and a free one) and one responsabilization week on the First Cycle of the Portuguese Basic Learning; and on the evaluation process on the practical component of both contexts.

Keywords: Pedagogic Models, Curricular Models on Pre-school and on the First Cycle of The Portuguese Basic Learning, Pedagogic practice on the First Cycle of The Portuguese Basic Learning, Pedagogic practice on the Pre-school.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	V
Índice Geral	VII
Índice de Abreviaturas.....	IX
Índice de Quadros	XI
Índice de Esquemas	XI
Índice de Figuras	XIII
Introdução.....	1
Parte I	5
Fundamentação Teórica da Prática Educativa	7
1. Modelos Pedagógicos	7
1.1 Pedagogia de Maria Montessori	10
1.2 Método João de Deus.....	13
1.3 Modelo Educativo High-Scope.....	16
1.4 Modelo Pedagógico Reggio Emília	18
1.5 Movimento da Escola Moderna	20
2. Outros Modelos Pedagógicos	25
2.1 Pedagogia de Situação, Pedagogia de Projeto, Pedagogia de Participação	25
2.2 Práticas Indiferenciadas	31
3. Currículo.....	34
3.1 O Currículo na Educação Pré-Escolar	40
3.2 O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	45
4. Planificação	49
5. Avaliação	62

Parte II.....	81
Relatório do Estágio Realizado	83
1. Caracterização dos contextos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico	83
1.1 Tipo de Instituição	83
1.2 Meio Envolvente.....	85
1.3 Caracterização da Instituição	88
1.4 Caracterização do Grupo do Jardim de Infância.....	91
1.5 Caracterização da Turma do 1.º CEB	96
2. Organização e Gestão dos Espaços/Materiais/Dispositivos	101
3. Desenvolvimento das Atividades Educativas.....	118
3.1 Atividades Educativas desenvolvidas no Jardim de Infância	119
3.1.1 Atividades Orientadas	119
3.1.2 Atividades de Rotina	132
3.1.3 Atividades Livres	145
3.2 Atividades Educativas desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	154
3.2.1 Semana de Responsabilização n.º 3 – 20, 21 e 22 de janeiro de 2014.....	154
4. Processo Avaliativo	195
Conclusão	203
Bibliografia.....	209
Anexos.....	223

Índice de Abreviaturas

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

APEI – Associação de Profissionais de Educação de Infância

AVEDC – Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão

CCE – Conselho de Cooperação Educativa

COR – Registo de Observação da Criança

CREA – Centro de Recursos de Ensino e Aprendizagem

FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna

HVTM – Hospital Veterinário de Trás-os-Montes

INE – Instituto Nacional de Estatística

IP – Intervenção Precoce

IPJ – Instituto Português da Juventude

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

NE – Necessidades Especiais

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCP – Organização Curricular e Programas

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PCE/PCA – Projeto Curricular de Escola ou de Agrupamento

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEE/PEA – Projeto Educativo de Escola ou de Agrupamento

PIP – Perfil de Implementação do Programa

PIT – Plano Individual de Trabalho

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Índice de Quadros

Quadro 1 - Fases de desenvolvimento de um projeto.....	29
Quadro 2 –Organização das OCEPE (adaptado de Serra, 2004: 71).....	41
Quadro 3 - Itens das planificações elaboradas no âmbito do Estágio I.....	58
Quadro 4 - Itens das planificações elaboradas no âmbito do Estágio II.....	58
Quadro 5 - Calendário Escolar 2012/2013	89
Quadro 6 - Calendário Escolar 2013/2014	91
Quadro 7 - Número de crianças quanto à idade.....	93
Quadro 8 - Número de crianças quanto ao sexo.....	93
Quadro 9 - Número de irmãos	93
Quadro 10 - Frequência no Jardim de Infância	93
Quadro 11 - Transportes para o Jardim de Infância	94
Quadro 12 - Ondem vivem	94
Quadro 13 - Habilitações literárias dos pais.....	95
Quadro 14 - Profissões exercidas pelos pais	95
Quadro 15 - Número de alunos segundo o mês de nascimento.....	97
Quadro 16 - Número de irmãos	97
Quadro 17 - Intervalo de idades dos pais dos alunos	97
Quadro 18 - Habilitações literárias dos pais.....	98
Quadro 19 - Profissões dos pais	99
Quadro 20 - Área de residência dos alunos	99
Quadro 21 - Meio de deslocação casa-escola.....	100
Quadro 22 - Avaliação individual da criança de 5 anos	199

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Relação entre Currículo, Programa e Plano (adaptado de Cortesão e Torres, 1983: 71).....	55
Esquema 2 - Avaliação em função da localização (espacial e temporal) – (adaptado de Rodrigues Diéguez, 1985, referido por Pacheco, 1994: 73).....	66
Esquema 3 - Desenvolvimento da avaliação na prática pedagógica (adaptado de Rosales, 1992: 87).....	74

Índice de Figuras

Figura 1 – Sala de atividades	106
Figura 2 – Cabides para colocar as batas e caixas para colocar os sapatos.....	107
Figura 3 – Área da Pintura e da Modelagem.....	107
Figura 4 – Estante com materiais da Área da Modelagem e da Pintura.....	107
Figura 5 – Área do Desenho, Recorte e Colagem	108
Figura 6 – Móvel com gavetas de arrumação.....	108
Figura 7 – Área do Computador	109
Figura 8 – Área da Biblioteca.....	109
Figura 9 – Área dos Jogos de Chão e Construção	110
Figura 10 – Área dos Jogos de Mesa.....	110
Figura 11 – Área da Casinha	111
Figura 12 – Área da Matemática e da Escrita.....	112

Introdução

O relatório que aqui apresentamos explicita a jornada de dois Estágios realizados em níveis de ensino diferentes: Estágio I (Educação Pré-Escolar) e Estágio II (1.º Ciclo do Ensino Básico). Neste relatório refletiremos e fundamentaremos as opções que foram tomadas ao longo da prática pedagógica.

O Estágio I, realizado no Pré-Escolar, com o acompanhamento da Educadora Cooperante, Edite Gaspar, teve uma duração de 175 horas e iniciou-se no dia 4 de fevereiro e terminou no dia 29 de maio de 2013. Este Estágio foi realizado individualmente no Jardim de Infância de Arrabães, começando com uma semana de cooperação seguida de doze semanas de responsabilização. Esta Instituição está integrada na rede pública do Ministério da Educação e Ciência (MEC), localiza-se na freguesia de Torgueda em Vila Real e pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão (AVEDC).

O grupo de crianças com o qual trabalhei e partilhei aprendizagens era constituído por vinte e duas crianças. Tratou-se portanto, de um grupo heterogéneo a nível de idades (três, quatro e cinco anos) e sexo (10 meninas e 13 meninos).

O Estágio II, realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com o acompanhamento da Professora Cooperante, Graça Monteiro, teve uma duração de 195 horas e iniciou-se no dia 15 de outubro de 2013 e terminou no dia 5 de fevereiro de 2014. Este Estágio foi realizado em grupo (três elementos), sendo que nas três primeiras semanas fizemos observação/cooperação e nas semanas seguintes cada uma de nós assumiu três semanas de responsabilizações individuais, isto é, um total de 48 horas de aulas lecionadas por cada uma, e em grupo uma semana de responsabilização. Este mesmo Estágio foi realizado no Centro Escolar do Bairro de São Vicente de Paula, também uma Instituição da rede pública do MEC e que pertence ao AVEDC, mas localizada na freguesia de Nossa Senhora da Conceição em Vila Real.

A turma com a qual trabalhei, era uma turma de 1.º ano, constituída por vinte e cinco alunos. Tratou-se portanto, de um grupo mais homogéneo a nível de idades (6 anos) e heterogéneo quanto ao sexo (11 raparigas e 14 rapazes).

Como é perceptível, no âmbito do 2.º Ciclo de Estudo em Ensino de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e para obtenção de grau de Mestre é necessário elaborar um

Relatório Final de Estágio. E é neste contexto que se torna relevante dar uma definição acerca do que é um relatório. Assim, e segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), relatório refere-se a uma “exposição circunstanciada e objectiva, oral ou por escrito, daquilo que se viu, estudou, observou, analisou...”. Dito de outro modo, um relatório é uma exposição escrita relativa a um determinado assunto, cujo principal objetivo é comunicar o trabalho ou as atividades desenvolvidas durante um determinado período de tempo. Existem diferentes tipos de relatórios e interessa aqui mencionar a semelhança que existe entre um relatório de estágio e um relatório profissional. Ambos dizem respeito ao relato que fazemos da nossa integração no exercício da vida profissional de modo progressivo e orientado e faz com que tenhamos um desempenho cada vez mais crítico e reflexivo. Daí que ambos os relatórios são entendidos como relatórios fundamentados. Isto significa que os relatórios deste tipo, não podem cingir-se ao “relato” dos factos ocorridos, mas à sua análise compreensiva e à sua fundamentação teórica. Dito de uma forma mais simples não nos limitamos a dizer “o que fizemos” mas sim “porque fizemos o que fizemos”.

Optámos por dividir o presente relatório em duas grandes partes. A primeira, na fundamentação teórica da prática educativa e a segunda, no relatório do Estágio propriamente dito. A primeira parte, é mais teórica e tem como objeto de estudo os diferentes modelos pedagógicos, assim como fundamentar os principais conceitos relevantes para uma prática pedagógica eficaz. Assim, esta parte encontra-se estruturada em cinco pontos. No 1.º ponto, referimo-nos a alguns modelos pedagógicos, tais como: Pedagogia de Maria Montessori, Método João de Deus, Modelo Educativo High/Scope, Modelo Pedagógico Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna; no 2.º ponto, abordamos outros modelos pedagógicos, menos estruturantes, designadamente a Pedagogia de Situação, a Pedagogia de Projeto, a Pedagogia de Participação e as Práticas Indiferenciadas; no 3.º ponto, expomos a evolução do conceito de Currículo, desconstruindo o modo como este era entendido desde a Primeira Guerra Mundial até à atualidade, a sua aplicabilidade na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, referindo a pertinência das Orientações Curriculares e do Currículo do Ensino Básico como documentos essenciais para a prática em ambos os níveis de ensino; no 4.º ponto, referimo-nos à Planificação, abordando o seu significado, a importância a que mesma tem na prática, por que etapas deve passar bem como a estrutura que a mesma tem nos diferentes níveis de ensino; por fim, no 5.º ponto, debruçamo-nos no conceito de

Avaliação, refletindo e fundamentando sobre a importância da mesma em contexto de ensino e aprendizagem, sobre as suas diversas funções e regulações e sobre alguns instrumentos utilizados.

Nesta primeira parte, é notório o meu interesse em querer abordar o tema “A diversidade de Modelos Pedagógicos e Curriculares no ensino e aprendizagem da criança”. Esta minha opção, prendeu-se ao facto de que durante a minha Licenciatura em Educação Básica me terem dado a oportunidade de aprender, através da Unidade Curricular de História e Filosofia da Educação, lecionada pela Professora Cristiana Paszkiewicz, vários modelos pedagógicos e inúmeros Pedagogos que contribuíram para evolução de uma diferente perspetiva sobre a Educação. Para além desta oportunidade, e ainda durante a Licenciatura, também pude contactar, através da Unidade Curricular de Observação das Atividades Educativas, lecionada pela mesma docente, com o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o contraponto deste modelo com os modelos mais tradicionais observados durante o Estágio. Este facto, despertou em mim a curiosidade de saber mais sobre os diversos modelos possíveis. Assim, aproveitei o facto de ter que elaborar um Relatório Final de Estágio, para destacar este tema para a minha investigação.

Dando ainda continuidade à estrutura organizativa deste relatório, apresentamos de seguida a segunda parte, que se encontra dividida em quatro pontos. No 1.º ponto, caracterizamos os contextos na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, centrando-nos no tipo de instituição, no meio envolvente, na caracterização da instituição, na caracterização do grupo e na caracterização da turma. No 2.º ponto, descrevemos a organização e a gestão dos espaços/materiais/dispositivos e fundamentamos a importância dos espaços para o processo educativo. No 3.º ponto, expomos o desenvolvimento da atividade educativa em ambos os contextos de Estágio, bem como refletimos e fundamentamos essa prática, sendo que na Educação Pré-Escolar, apresentamos três tipos de atividades realizadas: uma orientada, uma de rotina e uma livre, encontrando-se as outras em anexo, e no 1.º CEB, apresentamos apenas uma semana de responsabilização, encontrando-se as outras também em anexo. No 4.º e último ponto, temos apenas em consideração o processo avaliativo na sua vertente prática em ambos os contextos, visto que a avaliação já é objeto de estudo na primeira parte deste relatório.

Parte I

Fundamentação Teórica da Prática Educativa

1. Modelos Pedagógicos

Antes de falarmos em modelos pedagógicos e curriculares, convém fazer distinção entre método e modelo. A palavra método vem do latim *methodus*, composta da palavra grega *meta* que significa meta, objetivo e *thodos* que significa o percurso, o caminho, o trajeto, os meios para alcançá-lo. Assim, método pode ser entendido, no campo da pedagogia, como “um trajeto até ao alcance de objetivos” (Rangel, 2007: 13). Já a palavra modelo, tendo em conta vários dicionários, significa “aquilo que é próprio para ser imitado; representação ideal; que serve de exemplo ou norma; aquilo que serve de objecto de imitação; pessoa ou qualquer objecto na reprodução do qual trabalham os artistas...” (Varela, 2010: 174). Apesar desta definição de modelo ser muito redutora, remetendo-a para um “modelo” a imitar, dela se podem tirar pontos essenciais e fundantes do conceito de Modelo Pedagógico. Com efeito, Modelo Pedagógico apoia-se em teorias filosóficas, antropológicas e sociológicas que se adotam como “ideais”, como “modelo” para a formação do homem. Torna-se relevante fazer esta distinção pois, método pode ser encarado como sendo mais restrito, se considerarmos apenas o procedimento pelo qual se orienta a prática e modelo mais abrangente na medida em que não só é importante orientar a prática mas também ter em consideração fatores como o professor (ideologias, princípios, conhecimentos e experiências que possui), o meio envolvente (escola, sala de aula, mobiliário, etc.) e os recursos disponíveis para a aprendizagem.

Durante o século XX, “método” era o termo mais utilizado em contexto pedagógico, porém, devido a uma influência anglo-saxónica começou-se a adotar, sobretudo em Portugal, o termo “modelo”. Segundo Evans (1982, cit. Cardona, 2008: 19) estamos perante um modelo quando se encontram patentes as seguintes componentes: “valores e teorias científicas em que se baseia; as características do ambiente institucional em que se desenvolve; conteúdos e métodos utilizados; e formas de avaliação”. Vertentes estas que são importantes na concretização de qualquer trabalho pedagógico, pois o que realmente importa é que aliada à prática tenhamos um referencial teórico que nos permita refletir e avaliar sobre essa mesma prática. Assim, um modelo “é uma construção teórica que exige distância da prática concreta, sem deixar de a refletir e representar” (Silva, 1989: 6).

Definir modelo em Educação, quer pedagógico quer curricular, nem sempre é tarefa fácil, pois existem autores que consideram os dois modelos como sendo sinónimos “Alguns modelos curriculares ou pedagógicos apresentam [...]” (Bairrão *et al* 1997, cit. Varela, 2010: 176) ou até mesmo os definam da mesma maneira “[...] pode dizer-se que o termo modelo pedagógico se refere a um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e prática. Dispõe, portanto, de uma teoria e de uma base de conhecimentos explícita, desde o nível fundamentador da filosofia educacional, passando pelos níveis de uma teoria de ensino aprendizagem e de uma teoria de desenvolvimento até ao nível da consequente teoria de avaliação educacional.” (Oliveira-Formosinho, 2003: 6 e 7).

Passemos agora a salientar a diferença entre modelos pedagógicos e modelos curriculares. Tendo em conta as palavras de Oliveira-Formosinho (2007: 34) “um modelo pedagógico baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção”. Já o modelo curricular, e ainda nas palavras desta autora, situa-se “ao nível do processo de ensino-aprendizagem” e “dispõe de orientações, umas mais gerais outras mais específicas, no que se refere à prática educacional” (2007: 34). Para além disto, reforça-se a ideia de que “modelo curricular é uma componente essencial de um modelo pedagógico”. Bertram e Pascal (2009: 12) dizem que Oliveira-Formosinho (2007) ainda faz referência a estes dois modelos afirmando que “no âmbito mais geral do modelo pedagógico, definem-se as grandes finalidades educacionais e os seus consequentes objectivos” e que “no âmbito mais específico do modelo curricular explicitam-se orientações para a prática educacional”. Do meu ponto de vista, quer isto dizer que os modelos pedagógicos apontam para linhas orientadoras mais amplas e referem-se mais à orientação de um processo tendo por base teorias que influenciam a prática dos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB. Assim, um modelo pedagógico determina as finalidades educativas, as metas e os meios a alcançar. Por sua vez, os modelos curriculares aliam a teoria à prática e são entendidos como propostas articuladas de objetivos e conteúdos educacionais, de estratégias de ensino e atuações educativas.

Em Portugal, e segundo um estudo destinado a caracterizar a prática de alguns Educadores de Infância, foi reconhecida e mencionada essa prática como sendo um *pot-pourri*, ou seja, uma espécie de “mistura de várias práticas sem a existência de linhas

condutoras bem definidas, o que origina, na maior parte das vezes, uma não consciência dos referentes pedagógicos que implicitamente influenciam a sua prática pedagógica” (Bairrão *et al*, 1997: 16). Contudo, é imprescindível que os Educadores/Professores conheçam os modelos curriculares propostos para a educação da criança, e que de forma consciente, apliquem os seus pressupostos teóricos na sua prática pedagógica.

Optar por um modelo curricular é um referencial importante e por sua vez, um fator de qualidade na prática pedagógica, visto que apoia o Educador/Professor na dinamização de uma ação educativa mais qualificada e com intencionalidade. Assim, as crianças/alunos têm a oportunidade de crescer, de se desenvolver e de se envolver harmoniosamente nas atividades e no meio educativo, de forma mais consistente, pois o processo é mais consciente por parte do agente educativo que tem a responsabilidade do ensino. Quer isto dizer, que um profissional da Educação ao optar por um modelo curricular tem que refletir e essa reflexão tem que ser partilhada com os seus pares e ajustada à comunidade, ao estabelecimento de ensino e ao grupo de crianças com o qual trabalha.

A realidade é que muitos Educadores/Professores tendem a não seguir, a não se orientar, por um modelo curricular, e isso é justificado devido a um conjunto diversificado de fatores inerentes ao contexto profissional, sejam de ordem formativa sejam de ordem logística. Pode-se encontrar uma grande multiplicidade de atuações na prática pedagógica dos Educadores/Professores, fundada quer em modelos teóricos de referência, que resultam da sua formação base, quer num conjunto de práticas que se adquirem ao longo da experiência profissional. Esta diversidade de atuações/orientações torna possível o desenvolvimento de variados modelos curriculares, que em grande parte se baseiam em idealismos individuais.

Atualmente, não há referência ao surgimento de novos modelos pedagógicos mas há referência ao surgimento de reformulações e variações em alguns modelos. Existe uma variedade de modelos pedagógicos que se encontra ao alcance dos Educadores de Infância e dos Professores e que pode orientar as suas práticas. Nesta variedade, destaca-se a Pedagogia de Maria Montessori, o Método João de Deus, o Modelo Educativo High-Scope, o Modelo Pedagógico Reggio Emília e o Movimento da Escola Moderna (MEM). Para além dos modelos acima mencionados, existem outros não menos recorrentes, apesar de menos estruturados, tais como: a Pedagogia de Situação, a Pedagogia de Projeto, a

Pedagogia de Participação e as Práticas Indiferenciadas. Esta última não corresponde propriamente a um modelo, mas a uma prática eclética que assume vários aspetos e várias estratégias em simultâneo, decorrentes de Modelos diversos.

Passamos agora a caracterizar cada um destes modelos.

1.1 Pedagogia de Maria Montessori

Maria Montessori foi uma médica e uma pedagoga notável. Foi a primeira mulher a se formar em Medicina na Universidade de Roma. Enquanto médica, uma das suas primeiras preocupações foi a de se dedicar ao estudo de crianças “anormais” ou “deficientes mentais” – termos utilizados na época (século XIX) e atualmente usa-se o termo criança com Necessidades Especiais (NE). Enquanto pedagoga, e por ter tido a experiência e o contacto com essas crianças, preocupou-se com um tratamento mais pedagógico do que médico, pois acreditava que um trabalho educativo especial poderia melhorar as condições dessas crianças que muitas vezes eram banidas da sociedade. Foi neste contexto, que Maria Montessori abriu o primeiro espaço para crianças sem problemas, ao qual designou e passou a ser conhecido como *Casa dei Bambini* ou Casa/Lar das crianças. Neste espaço “tudo era concebido e construído à medida das crianças” (Vasconcelos, 1995: 11), pois Montessori defendia que o mesmo era pertença das crianças.

É de salientar que esta pedagoga teve influências em anteriores filósofos e Educadores que muito contribuíram para a sua Pedagogia, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Itard e Séguin.

Para além da pedagogia também estudou psicologia, ciência que a ajudou a melhor compreender a criança. Construiu uma teoria com base nas observações que fazia dos comportamentos das crianças e começou a desenvolver o seu próprio método, o método montessoriano. Neste método, três características são bastante visíveis: “o ambiente de atmosfera agradável, com ferramentas e mobiliários adequados em tamanho e espaço, [os] materiais especiais e [...] o professor que não dá ordens, nem se intromete, mas serve de auxiliar e guia” (Footlick, 1968, cit. Costa, 2001: 4). Portanto, valoriza-se o ambiente das escolas, o papel do professor, o material produzido e a liberdade dada às crianças “para se comunicarem e se movimentarem na sala de aula” (Lamoréa, 1996, cit. Costa, 2001: 4).

Esta pedagoga também era defensora da ideia de que o desenvolvimento das crianças progredia de forma natural. E é por isso que Katz, citado por Vasconcelos (1995: 5), refere que nesta pedagogia está explícito um imenso respeito pela criança e um importante papel do adulto, visto que este tem como função o “apoio dos impulsos naturais da criança”. Para além disto, também elaborou uma enorme quantidade de materiais e atividades diversas destinados ao ensaio e treino dos sentidos, pois acreditava e defendia que o conhecimento das crianças se baseava nas percepções do mundo. A Pedagogia de Montessori tem uma base sensorial, quer isto dizer que o desenvolvimento normal das sensações e percepções do mundo estão na raiz do crescimento mental das crianças. O conhecimento do mundo faz-se, antes de mais, pela sensação. É pelo conhecimento empírico que a vida mental se constrói. Maria Montessori defendia que era através da manipulação, do toque com as mãos que as crianças descodificavam o mundo ao seu redor. “A criança ama tocar os objetos para depois reconhecê-los” (Daltoé e Strelow, s.d, cit. Faria *et al*, 2012: 14). São inúmeros os materiais criados por esta pedagoga e que serviram e que ainda servem de apoio à ação pedagógica. Passamos agora a mencioná-los por áreas, apesar destes poderem ser utilizados de forma interdisciplinar. Na área da matemática destaca-se o material dourado, os tentos, o material semi-simbólico, os fusos, os numerais de lixa, os encaixes geométricos, a torre rosa, as barras vermelhas e azuis, entre outros; na área da comunicação destaca-se as letras de lixa, o alfabeto mudo, o tabuleiro de letras ou o alfabeto móvel, o quadro fonético, entre outros. Os materiais que construiu, na sua maioria eram autocorretivos e apesar de muitas vezes serem manipulados sem indicações prévias do adulto, também exigiam um uso específico. Nas suas escolas, mais do que ter um espaço lúdico e descontraído era comum o interesse em despertar a criança para a vida intelectual e para a vida prática através de alguns exercícios, nomeadamente, lavar-se, vestir-se, levantar a mesa após as refeições, etc. O seu programa também previa o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, da aritmética, da geografia, dos estudos da natureza e da jardinagem. Alguns procedimentos eram essenciais para conduzir o processo na sala de aula e consistiam “em alguns tipos de “lições”, que [variavam] segundo as finalidades” (Angotti, 1994, cit. Varela, 2010: 188). Lições essas que como refere Vasconcelos (1995: 7 e 8) eram denominadas por “lição em três tempos”; “a lição do silêncio”; “a disciplina” e os “trabalhos de vida prática”.

Maria Montessori, como já foi referido anteriormente, tinha um enorme respeito pela criança e por isso acreditava que a educação era uma conquista da criança, na medida em que já nascemos com a capacidade de estimular o nosso próprio desenvolvimento. Quer isto dizer que a criança ia progredindo intimamente sempre que as condições eram as mais propícias para tal. No currículo, considerava que as influências do meio envolvente possibilitavam modificações no desenvolvimento da criança e isso fazia com ela preparasse o meio e expusesse a criança a novas experiências. “[...] o currículo Montessori incluía treino sensorial, exercícios da vida prática, educação muscular e o ensino de competências académicas básicas [...] levava a educadora [...] a assumir uma função de ensino indirecto, preparando o meio e demonstrando o uso dos materiais. As crianças tinham liberdade para seleccionar o material de aprendizagem que pretendiam e podiam usá-lo durante o tempo que quisessem, [...]” (Spodek e Brown, 1996, cit. Varela, 2010: 188).

O método montessoriano, segundo nos é apresentado pelo site Conteúdo Escola (2004) assenta em três princípios básicos: na liberdade, na atividade e na individualidade. A liberdade é o primeiro e o mais amplo princípio a ser apresentado, pois Montessori via a vida como desenvolvimento e para que isso ocorresse a criança tinha quer ser colocada e educada num ambiente em que estivesse à vontade. Daí a importância da adaptação e da organização do ambiente educativo. Assim, a criança autodisciplina-se através do interesse que demonstra em realizar as atividades. Segue-se o princípio da atividade, que é consequência do anterior, pois a criança deve sentir-se livre mas de forma organizada. Para tal, a escola deve oferecer um ambiente organizado e que respeite o ritmo de aprendizagem de cada criança. Deste modo, respeita-se o desenvolvimento de cada educando e orienta-se a educação para a individualidade.

É evidente a riqueza e a contribuição educacional que Maria Montessori deixou. Em primeiro lugar observou, depois pesquisou e de seguida experimentou e foi assim que chegou a conhecimentos profundos a respeito da criança, conhecimentos esses que foram generalizados para o mundo e que se tornaram em importantes contributos para a pedagogia. Dentro das suas principais obras destacam-se *O Método da Pedagogia Científica* (1909) e *O Método Montessori* (1912).

1.2 Método João de Deus

João de Deus ainda hoje é conhecido como o lírico e o pedagogo português do século XIX. Estudou Direito em Coimbra e nos primeiros anos da sua carreira dedicou-se à advocacia e à vida política. Posteriormente, e talvez por saturação e desilusão, deixou as atividades políticas e profissionais e dedicou-se às letras escrevendo *Prosas* (1898) e *Campo de Flores* (1893). Foi com a morte de António Feliciano de Castilho e com o ceticismo de que na altura era encarado o *Método Português de Castilho* (método rápido e fácil de instruir a população), que João de Deus se preocupou com as elevadas taxas de analfabetismo, tal como Maria Montessori, e compôs a *Cartilha Maternal* – um novo método de ensino da leitura. Segundo a *Cartilha Maternal*, a primeira condição para se ensinar o método da leitura às crianças “[...] é o estudo da fala, desenvolvendo uma metodologia que, segundo ele próprio, se funda na língua viva, não apresenta os 6 ou 8 abecedários do costume, senão um, do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam, que se expliquem, de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis” (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2008). De acordo com Maria da Luz de Deus (1997), o método instituído por João de Deus destacou-se pela importância que se dava à compreensão da própria palavra e pelo papel que desempenhava a mente (memória, atenção e processamento), pois as palavras que a criança lia, impulsionavam a sua memória e conseqüentemente favoreciam a interpretação das palavras, compreendendo assim, os seus significados. Deste modo, as crianças conseguiam fazer a integração das palavras lidas em contextos do mundo real.

Com a publicação, em 1877, da *Cartilha Maternal*, João de Deus distinguiu-se como um pedagogo que criou um método racional e intuitivo de leitura e que confiou primeiramente o seu uso “às mães, que de coração professam a religião da adorável inocência [...]” (Associação de Jardins Escolas João de Deus, 2008) para que fossem elas mesmas a ensinar os seus filhos. Posteriormente, o método foi aplicado em contextos de salas de aula.

Depois de publicada a *Cartilha Maternal*, em 1882, por iniciativa de Casimiro Freire, foi fundada a Associação de Escolas Móveis. Estas escolas montadas em carrinhas móveis percorriam as diversas aldeias do interior, alfabetizando as populações, crianças

e adultos. Esta medida foi pensada como uma das muitas tentativas de redução do analfabetismo. A política de combate à iliteracia nacional foi uma das bandeiras da 1.^a República.

O método escolhido para as iniciativas de alfabetização das Escolas Móveis foi o de João de Deus e a sua *Cartilha Maternal*.

Outro marco importante foi a criação dos *Jardins-Escolas João de Deus*, por João de Deus Ramos, seu filho. João de Deus Ramos, também poeta e pedagogo, herdou de seu pai as preocupações pedagógicas, sobretudo a preocupação com a infância e com a instrução do país. Fundou em Portugal, os *Jardins-Escolas* “[...] para crianças dos três aos sete anos, onde [fosse] aplicado, em toda a sua plenitude, o espírito e a doutrina da obra educativa de João de Deus, modelando assim um tipo português de escola infantil” (Raposo, 1991, cit. Varela, 2010: 221). Estes tinham assentes princípios baseados no desenvolvimento integral da criança, designadamente na individualização do ensino de cada aluno e no empenho de desenvolver a sua capacidade criativa e a sua maturidade emocional. A aprendizagem deste método nestes *Jardins-Escolas* era feita de acordo com a faixa etária das crianças. Assim, as crianças eram distribuídas por três “Secções”. A primeira “Secção”, designada por “Viveiros”, acolhia crianças dos 3 aos 4 anos e dedicava-se principalmente à educação sensorial. Ainda nesta “Secção” havia a subdivisão em “Viveiro 1” e em “Viveiro 2”. Em ambos os “Viveiros” as atividades mantinham-se “1.º Noções de Coisas [...]; 2.º Utilização dos Dons de Froebel [...]; 3.º Modelagem [...]; 4.º Entrelaçados e dobragens”, mas o seu nível de execução ia-se complexificando, acrescentando-se ainda ao “Viveiro 2” atividades de “Escrita e Desenho” (Montenegro, 1963: 128 e 129). As crianças deixam os “Viveiros” por volta dos 4/5 anos e passam à segunda e à terceira “Secção”, deixando as salas destinadas a atividades sensoriais e passando para as classes de aulas, com a finalidade de aprenderem a *Cartilha Maternal*. Nestas duas últimas “Secções”, as lições “Noções de Coisas” e “Modelagem” continuam a ser ministradas mas a um nível mais complexo e surge ainda a “Aritmética”, a “Ginástica”, os “Jogos”, o “Canto Coral” e as “Danças”.

Em síntese, estes espaços infantis eram constituídos por crianças dos 3 aos 7 anos e tinham como função essencial a educação dos sentidos juntamente com o exercício primário do raciocínio. “Sem descontinuidade e interrupções, as lições de coisas, as narrativas simples, o treino do desenho e da modelação, a aplicação sensata dos trabalhos

manuais educativos, a selecção e realização dos jogos de movimento ao ar livre, a alfabetização metódica e sistematizada [...]” (Varela, 2010: 220) faziam parte deste método de João de Deus.

Relativamente a este método podemos dizer que ele tem uma longa tradição na Educação de Infância no panorama português, uma vez que a expansão do método da *Cartilha Maternal*, um método inovador na época, foi um verdadeiro fenómeno de culto pela figura do poeta e pedagogo, tornando-o numa das figuras mais carismáticas do último quartel do século XIX. Também neste método, ficou marcada a inauguração do primeiro *Jardim-Escola João de Deus* em Coimbra (1911) que assinalou “[...] o início da actividade da Associação João de Deus, cuja acção foi fundamental no desenvolvimento da educação de infância portuguesa” (Cardona, 1997: 39). João de Deus quis que esta instituição “fosse tão nacional, que adoptou o traçado” (Montenegro, 1963: 124) semelhante ao de uma casa de família portuguesa da classe média. A instituição era baixa e nunca prescindia do emblemático e carismático beiral, tinha um átrio e dispunha de salas amplas e ricas de luminosidade natural. Nela também havia um jardim ou espaço natural apenas aproveitado para serem realizados jogos, “pois [...] o sol, a luz, o meio físico diferente, perturba a atenção das crianças, que começam a impacientar-se e a desinteressar-se pelo trabalho” (João de Deus Ramos, cit. Montenegro, 1963: 125). No que diz respeito à decoração, a instituição era sóbria e contextualizada ao sítio onde se instalava. A decoração quer interior quer exterior faz parte de um todo coerente e radica “no pressuposto de que um edifício é tanto mais autêntico quanto se encontrar adaptado à natureza onde se insere e às gentes que o habitam” (Salgueiro, 2013: 14). Nestas instituições existia um amplo espaço/salão central e à sua volta encontravam-se os restantes espaços acessórios e de individualidade: as salas de trabalho, os espaços administrativos, a cozinha e respetivos anexos, as instalações sanitárias e os vestiários. Deste modo, e à semelhança de uma casa tipicamente portuguesa, “o salão polivalente está para o Jardim-Escola como a sala-de-estar para uma habitação, do mesmo modo que as salas de aula estão para os quartos e o refeitório para a sala de refeições. Por sua vez, o hall de entrada, a cozinha e as instalações sanitárias surgem como espaços acessórios organizados gravitacionalmente em torno da *alma da casa*” (*idem*, 9). Este tipo de arquitetura reflete bem o papel atribuído aos *Jardins-Escolas* na formação dos cidadãos, sendo o culto pelo belo, o contacto com a natureza e uma educação assente no enraizado

amor à pátria, os valores mais presentes na ideologia da 1.^a República que se instalara em Portugal um ano antes.

1.3 Modelo Educativo High-Scope

Oliveira-Formosinho (1996) identifica quatro fases principais na evolução do modelo educativo High-Scope. A primeira fase correspondeu à implementação por David Weikart em 1962 do *Ypsilanti Perry Pre-School Project*, que emergiu no contexto do movimento designado de Educação Compensatória dos anos 60 do século XX. A segunda, marcada pela adoção da designação de “Currículo de Orientação Cognitivista”, correspondeu principalmente à tentativa de utilizar a obra de Piaget como modelo para definir o currículo e para organizar as tarefas que permitissem “apressar” o desenvolvimento. A terceira fase correspondeu não só à organização da atividade educacional em torno de “experiências-chave” mas também à reconcetualização do papel do Educador. A quarta e última fase correspondeu à redução do papel do Educador, na medida em que este devia impulsionar uma aprendizagem ativa, que permitisse à criança uma maior ação, maior iniciativa e maior decisão. Assim, “o papel que o adulto desempenha no Currículo de Orientação Cognitivista pode talvez descrever-se, com mais propriedade, como o de um incentivador de actividades para resolução de problemas” (Hohmann *et al*, 1987, cit. Varela, 2010: 233).

Segundo a mesma autora (1996) o modelo High-Scope foi iniciado em 1960 por David Weikart, Psicólogo Americano e Presidente da Fundação de Investigação High-Scope e situa-se num quadro de uma perspetiva desenvolvimentista para a Educação de Infância. A base deste modelo assenta num currículo de orientação cognitivista e construtivista que se define como “uma estrutura inovadora e aberta para promover o desenvolvimento” (Figueira, 1991, cit. Bairrão e Vasconcelos, 1997: 17). Dito de outro modo, a base deste modelo são as teorias de Piaget que visam a manipulação e a exploração de novas experiências e que apresentam a criança como um ser que progressivamente vai construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas ações sobre as coisas, as situações e os acontecimentos.

Neste modelo educativo, o processo de aprendizagem decorre da ação, da interação entre o adulto e a criança, dos contextos de aprendizagem ou ambiente de aprendizagem, da rotina diária e da avaliação.

Neste contexto, todos os princípios acima mencionados influenciam e são influenciados pelos restantes a partir da aprendizagem feita pela ação, que se concretiza pelas vivências das “experiências-chave” das próprias crianças, no seu dia-a-dia. As “experiências-chave são actividades nas quais as crianças se envolvem naturalmente. [...] são fulcro da forma como o curriculum High/Scope aborda a compreensão das crianças” (Hohmann, 1996, cit. Varela, 2010: 237).

A interação entre o adulto e a criança é importante uma vez que os adultos não devem assumir-se como pessoas autoritárias que decidem tudo, mas assumir-se como andaimes que orientam e apoiam as crianças na construção da sua própria compreensão do mundo que as rodeia.

Os contextos de aprendizagem ou ambiente de aprendizagem formam-se por áreas específicas de trabalho e do saber que equipadas com materiais adequados, estimulantes e de fácil acesso permitem que as crianças, a qualquer momento, possam usufruir das mesmas e conseqüentemente participem ativamente. Dito de outro modo e usando as palavras de Hohmann e Weikart (1997: 162) “[...] os objectos e materiais que as crianças usam com finalidades diversas podem estar localizados em áreas distintas, mas dispostos de modo a que criança se possa movimentar de uma para outra de acordo com os ditames da sua brincadeira”.

A rotina diária faz parte de outra componente fundamental deste modelo e deve ser consistente, de modo a que as crianças gozem de “[...] oportunidades de iniciar, planear, concretizar e discutir as suas acções e ideias” (Hohmann e Weikart, 1997: 59). Fazem parte desta rotina três momentos essenciais: “[...] o processo planear-fazer-rever, [...] que permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram. [...] O tempo em pequenos grupos [que] encoraja as crianças a explorar e a experimentar materiais novos ou familiares que os adultos seleccionaram com base nas [...] experiências-chave [...], [e] o tempo em grande grupo [onde as crianças e os adultos] iniciam actividades de música e de movimento, de representação de histórias, de jogo cooperativo, de reflexões colectivas e de projectos” (*idem*, 8).

Por fim, a avaliação implica “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (*ibidem*, 9). A avaliação é feita através de registos ilustrativos diários com base em constantes observações das actividades

realizadas pelas crianças. Estas observações são analisadas e tendo em conta as “experiências-chave” servem para planificar o dia seguinte. Assim, a orientação do processo de ensino e aprendizagem neste modelo passa por períodos de análise sobre a prática dos Educadores com as crianças e pela utilização de instrumentos de registo e avaliação. Fazem parte destes instrumentos o Registo de Observação da Criança (COR) e o Perfil de Implementação do Programa (PIP).

No modelo educativo High-Scope os adultos e as crianças partilham o controlo. Há pois uma “[...] colaboração entre o professor e o aluno em todas as experiências de aprendizagem” (Maerh, 1996, cit. Varela, 2010: 236). Este modelo dá relevância à participação das crianças no processo de uma aprendizagem ativa, pois o “poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (Weikart, 1997, cit. Varela, 2010: 231).

1.4 Modelo Pedagógico Reggio Emília

Reggio Emília foi o nome dado a este modelo pedagógico porque a comunidade da cidade de Reggio Emília, desde vários cidadãos até à família das crianças, movida por um sentimento de cooperação e colaboração com a equipa educativa, decidiu e criou um sistema de Educação de Infância Municipal para os seus filhos. A decisão de erguer e administrar uma escola para os filhos, surgiu após o término da Segunda Guerra Mundial, pois todas as escolas da região tinham sido devastadas. Com este sistema, a comunidade pretendia potencializar e experimentar o sucesso escolar, dando assim, às novas gerações oportunidades de desenvolvimento. Deste modo, um dos primeiros objetivos dos Educadores de Reggio Emília era “criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, educadores e famílias se [sentissem] como em casa” (Lino, 1996: 101). Foi neste contexto que surgiu, em Reggio Emília, a primeira escola municipal, proporcionando a todas as crianças dessa localidade a possibilidade de frequentar a escola.

Loris Malaguzzi, pedagogo e educador, foi o criador e impulsionador deste modelo pedagógico. Com a orientação do mesmo, as Escolas de Reggio Emília, desenvolveram um modelo pedagógico de índole construtivista de modo fomentar entre as crianças o diálogo e a compreensão sobre os conhecimentos e saberes umas das outras, constituindo assim, um saber conjunto. Neste modelo, o Educador é considerado “um distribuidor de oportunidades” (Edwards *et al*, 1999: 160), que promove a aprendizagem

e o desenvolvimento global da criança, mas que acima de tudo, sabe ouvir, sabe observar, apoiando desta forma todo o trabalho e desenvolvimento de cada criança.

O processo de ensino e aprendizagem na Educação de Infância em Reggio Emília baseia-se nas relações, nas interações e na cooperação. Para Spaggiari (1998, cit. Lino, 2007: 97) “a educação das crianças é uma tarefa demasiado complexa para ser apenas da responsabilidade dos pais e das escolas; a comunidade tem um importante papel em todo o processo”. Neste contexto, a equipa educativa (Educadores, pais e comunidade) participa de forma ativa, partilha ideias e tarefas e assume responsabilidades em comum. Deste modo, existe um trabalho cooperativo, onde se partilha ideias e experiências e onde também se reflete e tomam decisões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nas escolas Reggio Emília, a organização de todo o ambiente educativo (espaço, materiais, atividades) é muito valorizada e no espaço físico é privilegiada “uma estrutura e uma organização de cooperação e colaboração entre todos os adultos de modo a apoiar as crianças possibilitando-lhes diversos contactos, relações estreitas e coesas” (Varela, 2010: 250).

Neste modelo, o desenvolvimento da criatividade também é muito incentivado, pois “a arte e a estética são vistas como uma parte central da maneira como as crianças percebem e representam seu mundo. A arte não é vista como uma parte separada do currículo, mas ao invés disso é vista como uma parte integral da aprendizagem cognitiva/simbólica plena da criança em desenvolvimento” (LeeKeenan e Nimmo, 1999, cit. Varela, 2010: 251). Assim, as crianças para além de serem acompanhadas pelos Educadores são também acompanhadas por artistas plásticos que ajudam as mesmas a se tornarem “mestres” numa diversidade de técnicas de expressão plástica: desenho, pintura, modelagem, colagem, etc. [...]” (Lino, 2007: 107).

Uma outra componente importante do currículo são os Projetos como forma de linguagem. Os Educadores partem das observações que fazem atentamente sobre os interesses das crianças e que podem ser desenvolvidos com experiências consistentes de aprendizagem. Os projetos surgem assim, de sugestões, temas ou tópicos que despertam interesse nas crianças e neles são utilizados alguns dispositivos (por exemplo, registos fotográficos, registos áudio, registos escritos) como meio para recordar as fontes dos seus conceitos. Os registos, na pedagogia de Reggio Emília, são importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois de acordo com Rinaldi (1994, cit. Lino, 2007: 114)

“documentar as actividades, os diálogos, as experiências das crianças é um acto de amor e emoção”. Portanto, “em Reggio Emília, os projectos envolvem uma espiral de experiências de exploração e discussão em grupo, seguida por representações e expressão, através do uso de muitos meios simbólicos, por exemplo, palavras, movimentos, canções, desenhos, [...]” (LeeKeenan e Nimmo, 1999, cit. Varela, 2010: 253). Os projetos que as crianças desenvolvem durante o ano letivo podem fazer parte das celebrações finais de cada ano, envolvendo a família e a comunidade, e até mesmo servir de base para se iniciar um novo ano letivo.

O tempo educacional está organizado de modo a que as crianças possam ter oportunidades de interagir e também de decidir que atividades realizar e que materiais utilizar, onde e com quem. De qualquer modo e independentemente do tipo de interação, manipulação ou relação, a escolha do trabalho que pretende realizar é livre, assim como a companhia e o apoio do adulto. Porém, Lino (2007: 109) refere que “os horários estão organizados de modo a proporcionar às crianças um equilíbrio entre actividades individuais, de pequeno e grande grupo”.

Em síntese, este modelo permite à equipa educativa (Educadores, artistas plásticos, pais e comunidade) planear e proporcionar um ambiente que estimule a criança, tornando-a protagonista do seu próprio desenvolvimento, promovendo o relacionamento pessoal e as interações “[...] com as crianças, com os professores, com os pais, [...] e com o contexto social e cultural envolvente” (Rinaldi, 1994, cit. Lino, 2007: 102). Estas dimensões permitem dar a conhecer “as cem linguagens da criança”, que dizem respeito às variadíssimas formas que a criança tem de se expressar (verbalmente, graficamente, gestualmente, etc.).

1.5 Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é definido segundo Serralha (2009: 5), como “um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas”.

O MEM partiu inicialmente de uma conceção empírica da aprendizagem baseada nas teorias de Freinet. A pedagogia de Freinet surgiu em oposição ao ensino tradicional e a sua metodologia apelava para a não separação das aprendizagens realizadas no meio

natural das aprendizagens realizadas na escola, defendia o papel do professor como orientador e substituía a competição pela cooperação. Progressivamente integrou outras perspectivas de desenvolvimento das aprendizagens, nomeadamente de Vygotsky e de Bruner. O MEM guiou o seu trajeto por princípios como a democracia participada, a educação inclusiva e a autoformação cooperada.

Este movimento foi fundado em Portugal em 1966 por Sérgio Niza e teve origem num grupo de professores de vários graus de ensino que se foi organizando de forma autónoma e que se constituiu no Sindicato Nacional de Professores como “Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica” (Niza, 2007: 125). A Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM) admitiu o grupo português como “Movimento” associado. Assim nasceu o Movimento da Escola Moderna em Portugal, que se destacou pelo empenhamento da comunidade de profissionais na construção de uma sociedade democrática e pela (re) construção e valorização de uma pedagogia e cultura que assentam nas potencialidades sociais da educação. Deste modo, Niza, o fundador e percursor do MEM, aponta as finalidades ou dimensões formativas valorizadas neste modelo: a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura.

Segundo o site do Movimento da Escola Moderna (2014) a estrutura organizativa do mesmo assenta nos seguintes princípios pedagógicos e conceções estratégicas subjacentes, os quais passamos agora a citar: “os meios pedagógicos veiculam, em si, os fins democráticos da educação; a atividade escolar desenvolve-se no âmbito de um contrato social e educativo; a prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em Conselho de Cooperação Educativa (CCE); os processos de trabalho escolar reproduzem os processos sociais autênticos; a informação partilha-se através de circuitos sistemáticos de comunicação; as práticas escolares não-de dar sentido social imediato às aprendizagens dos alunos; os alunos intervêm ou interpelam o meio social e integram na aula “atores” comunitários como fonte de conhecimento nos seus projetos”. O MEM centra ainda a sua atividade na partilha e reflexão das práticas dos Educadores e Professores. “Trata-se, portanto, do projecto de uma comunidade de profissionais que proporciona aos seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroacção do acto pedagógico, que se (re) constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no colectivo, de onde resulta, consequentemente, a construção de uma pedagogia” (Serralha, 2009: 5).

No processo educativo, este modelo caracteriza-se essencialmente, no que diz respeito ao currículo, por três pressupostos básicos: “a constituição de grupos heterogéneos, o clima de “livre expressão”, e finalmente, a valorização da interrogação, ou seja, o permitir às crianças um tempo lúdico da actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos” (Niza, 1994, cit. Bairrão e Vasconcelos, 1997: 17). No que diz respeito à constituição dos grupos, esta não é formada tendo em consideração as faixas etárias, mas sim a heterogeneidade do grupo quanto aos géneros e culturas particulares. O clima de livre expressão das crianças é outro aspeto central da pedagogia do MEM. É através da comunicação das suas vivências na sala de atividades (projetos, saberes, opiniões, produções) que as crianças se expressam livremente, assegurando a autenticidade e ao mesmo tempo se dê sentido social às aprendizagens escolares. Por fim, é essencial que se proporcione às crianças momentos repletos de ludicidade nas suas atividades, de modo a explorarem ideias, materiais, espaços, documentação. Esta exploração fará com que na criança suscitem dúvidas, originando assim questões/interrogações.

De acordo com Grave-Resendes e Soares (2002) o espaço educativo deve estar organizado por diversas áreas básicas e distintas [área da matemática, área da experimentação em ciências, área da escrita e da leitura, área da expressão artística, área da organização e pilotagem do trabalho (onde são colocados alguns instrumentos de pilotagem e regulação do trabalho – agenda semanal, calendário, planos de trabalho (semanais e diários), diário de grupo e mapas de projetos, de tarefas, de presenças, de tempo)], dispostas à volta da sala de maneira a permitir às crianças a realização de várias atividades de trabalho e em diferentes modalidades, desde o trabalho individual até ao trabalho de grupo.

A planificação do trabalho no MEM é feita pelo Educador/Professor e pelas crianças/alunos em CCE realizado semanalmente com intuito de “discutir e deliberar sobre vários assuntos [...]” (Pires, 2003: 28). É característica deste modelo, como já foi referido anteriormente, o exercício de uma democracia participada, pois a gestão dos conteúdos, a organização das atividades, dos materiais, dos espaços são realizados cooperativamente entre o Educador/Professor e as crianças. Os Educadores/Professores neste modelo pedagógico devem ser “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2007: 139).

Para além da intervenção das crianças neste modelo de trabalho, há também uma participação de elementos inerentes à comunidade escolar, pois “o envolvimento e a implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de organização [fazem com que o Jardim de Infância/Escola não perca] o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 1996, cit. Varela, 2010: 281). Deste modo, este modelo de trabalho pode ser descrito como um conjunto de interações entre as famílias, a comunidade e a escola, que articula de forma consciente o conhecimento e a formação que resultam de um trabalho democrático e cooperado.

É conveniente ainda salientar que a avaliação no MEM é feita de forma cooperada com as crianças/alunos e com o grupo/turma. O pilar da organização educativa deste movimento é sem dúvida o trabalho cooperativo, onde a prática democrática de organização partilhada é feita em CCE, normalmente no final da semana. Neste CCE são abordados aspetos ligados à vida escolar desde a planificação de atividades e projetos até à sua realização e conseqüente avaliação. A avaliação da aprendizagem dos alunos neste modelo é sobretudo formativa e contínua e é feita por alguns instrumentos de pilotagem (Plano Individual de Trabalho – PIT e listas de verificação). O PIT é como que um contrato formalizado entre cada aluno e o Professor. Neste contrato de trabalho o aluno e Professor acordam os trabalhos que o aluno terá que realizar, individualmente, ao longo da semana, de acordo com as suas necessidades de aprendizagem e em momentos especialmente destinados para esse fim, ou quando o aluno está ocioso em sala de aula, porque já terminou uma tarefa coletiva. Os trabalhos do PIT podem ser individuais ou em grupo, a pares, ou feita com o auxílio do Professor. Cada PIT é feito de acordo com as necessidades de cada um. No final da semana este PIT é avaliado, pelo próprio aluno e pelo Professor. É um “[...] instrumento [...] que permite a cada um trabalhar segundo as necessidades que progressivamente vai consciencializando na interação com os outros, de modo a progredir no currículo” (Santana, 1999: 20). As listas de verificação apresentadas simultaneamente como listas de conteúdos, também são consideradas um instrumento importante, uma vez que nelas são assinaladas, através de um código de cores, aquilo que foi trabalhado e aquilo que cada aluno já aprendeu. Constrói-se num quadro de dupla entrada, numa coluna com os conteúdos a aprender durante o ano, em cada área curricular, e escrito em linguagem para a criança. Na outra coluna o nome dos alunos. Cada aluno, no final da semana, marca com cores, o que já sabe bem; o que sabe

mais ou menos, e o que ainda não sabe. Este quadro é uma radiografia da aprendizagem da turma, aluno a aluno. Estas listas, acabam assim, por propiciar “[...] a regulação individual das aprendizagens, através da autoavaliação periódica, permitindo a cada um situar-se, em qualquer momento, face ao que já foi realizado” (*idem*, 16). Há ainda que referir que existe avaliação sumativa feita por testes, que é formal, mas à qual é dada menos importância. Assim, a gestão feita do currículo no MEM é inteiramente cooperada, pelo Educador/Professor com os seus alunos, desde o momento em que se planifica até ao momento em que se avalia.

Até aqui registamos os quatro Modelos Pedagógicos/Curriculares mais presentes em Portugal. Destes, o MEM é o Modelo Pedagógico que mais adeptos tem em Vila Real. O Modelo João de Deus tem as suas próprias Escolas de Formação de Professores, cujas mais presentes são a do Porto e a de Chaves. O modelo High-Scope tem a sua presença mais marcante em Braga. Quanto à Pedagogia de Montessori, ainda está presente na prática pedagógica de muitos Educadores formados na década de 70 e 80 do século passado, pois foi uma das vertentes teóricas mais presentes nas Escolas de Formação de Professores, à época.

2. Outros Modelos Pedagógicos

A opção de classificar alguns modelos como “Outros Modelos Pedagógicos” não teve como intenção minorar estes modelos, mas apenas distingui-los segundo vários aspetos: 1. São modelos menos estruturados, com princípios orientadores mais amplos, com referenciais teóricos menos rígidos e com orientações práticas pouco estruturantes; 2. São modelos que menos se praticam em Portugal; 3. Há quem os não considere propriamente como Modelos Pedagógicos mas sim metodologias de trabalho presentes em alguns casos em vários Modelos Pedagógicos, como é o caso da Metodologia de Trabalho de Projeto.

2.1 Pedagogia de Situação, Pedagogia de Projeto, Pedagogia de Participação

A **Pedagogia de Situação** é “um modelo que valoriza cada criança como ser único e irrepetível que é; que realça o direito da pessoa a decidir e conduzir o seu próprio destino; que salvaguarda a autonomia e a responsabilidade como finalidades da educação de infância [...]; que alerta os educadores para os riscos do directivismo, da massificação e das relações de domínio pouco conscientes” (Ataíde, 1986: 26).

A Pedagogia de Situação como o próprio nome indica, baseia-se no momento da própria situação pedagógica e é definida como “una pedagogia de la vivencia, que explota cada momento del aquí y ahora en su diversidad aleatoria, azarosa e imprevisible, que se arriesga a responder a las urgencias del momento [...]” (Barret, 1995, cit. Leitão, 2007: s/p). A própria situação de aula, assenta no que é vivido, em que cada momento “aqui e agora” é explorado na sua diversidade, respondendo assim às necessidades do momento que por sua vez tem em conta as necessidades reais das crianças. A Pedagogia de Situação requer do Educador flexibilidade, disponibilidade, maturidade, segurança, intuição e criatividade para retirar o melhor da realidade espontânea, sabendo agarrar cada situação/momento, de modo a encontrar as estratégias adequadas e permitir que as crianças façam aprendizagens significativas.

Este modelo articula cinco variáveis, interativas e simultâneas, que permitem uma multiplicidade de relações e combinações, são elas: o espaço/materiais/tempo, a vivência ou o conteúdo (programado e imprevisto), o indivíduo e o grupo, o professor (pessoa e função) e o mundo exterior. De todas estas variáveis, a relação educativa (professor-aluno/grupo) é primordial para o seu funcionamento, mas também é essencial a

organização do espaço e a escolha dos materiais. O espaço deve ser amplo e deve estar organizado segundo áreas de atividades que permitam à criança explorar os materiais que lá existem de modo a expressarem os seus interesses. Os materiais são diversificados (jogos, materiais de desperdício, etc.) e colocados estrategicamente de maneira a estarem ao dispor das crianças. Deste modo e “[...] se queremos pôr em prática [esta pedagogia] é necessário que as crianças tenham ao seu dispor recursos acessíveis e de uso diversificado que não obriguem a uma intervenção constante do educador [...]” (Ataíde, 1986: 16). Aqui o Educador deve organizar todo o espaço educativo, orientando e facilitando o crescimento da criança, ele “[...] é o “alter ego” do aluno e funciona como o recurso que o ajuda a tomar consciência das emoções e dos sentimentos numa atmosfera segura, confiante e livre” (Marques, 2001, cit. Varela, 2010: 287).

Marques (2001) citado por Varela (2010: 285) dizia que este “modelo de ensino não directivo [inspirado nos pensamentos de Carls Rogers] baseia-se na ideia de que as pessoas crescem melhor psicológica e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas, afectuosas e não ameaçadoras”. Assim, a Pedagogia de Situação defende que a relação pedagógica é fundamental, não é uma relação de ensino à distância, onde ficam de fora a afetividade e a vida, mas uma relação de proximidade e de comunicação entre pessoas com diferentes saberes e experiências, que se juntam, se exprimem e se complementam. Estes princípios pedagógicos Rogerianos estão presentes em três dos modelos que referimos atrás (Reggio Emília, High-Scope e MEM). É claro que a não diretividade enquanto princípio Rogeriano assume na Pedagogia de Situação uma relevância e predominância superior. Aproveitar as situações reais para desenvolver o currículo é a finalidade de muitos profissionais do MEM, ou da High-Scope. Contudo, “aproveitar” não significa “usar em exclusividade”. A qualidade das relações pedagógicas é outro princípio Rogeriano presente em todos os modelos, mas nem todos valorizam igualmente os mesmos fatores. Para Rogers a afetividade é motor para o MEM e a relação honesta, aberta e franca, por exemplo. Muito mais se poderia acrescentar nesta análise, mas os constrangimentos de espaço impedem-nos de o fazer.

A **Pedagogia de Projeto** é o modelo pedagógico que mais se pode encontrar nas práticas dos Educadores/Professores em Portugal. Como já disse atrás é discutível a classificação de Modelo Pedagógico à Metodologia de Trabalho de Projeto. Trata-se propriamente de um modo de trabalhar o currículo através de Projetos. Esta metodologia

estava presente no MEM, e é a base do High-Scope e do Reggio Emília, como se viu. Estes profissionais “consideram que a orientação do seu trabalho tem por base um currículo específico/modelo, embora tenham alguma dificuldade em o especificar, quando isso lhes é solicitado. É porém, a “Pedagogia de Projeto” o modelo mais referido [...]” (Bairrão, 1998, cit. Varela, 2010: 288).

A Pedagogia de Projeto pressupõe uma prática educativa dinâmica, centrada na descoberta, na criatividade, na autonomia, na responsabilidade, na cooperação e numa perspectiva de construção de conhecimentos pelos próprios alunos, mais do que na transmissão de conhecimentos e saberes pelo Educador/Professor. Neste modelo o papel do Educador/Professor é conduzir e andaimar todo o processo de trabalho de projeto, assim como responsabilizar-se pela organização e gestão do espaço, do tempo e dos recursos.

Apesar do trabalho de projeto ser atualmente bastante utilizado, esta ideia não é recente. No contexto educativo, o conceito de projeto surgiu no início do século XX, com o início do Movimento de Educação Progressista nos Estados Unidos da América. O impulsionador dessa ideia foi John Dewey ao defender que o aluno se torna mais participante na sua própria formação através de aprendizagens significativas e concretas, isto é, irá aprender ao fazer (*Learn by doing*). Apesar de John Dewey ser o impulsionador, foi William Kilpatrick quem refletiu sobre o trabalho de projeto como um método pedagógico. Em 1918, Kilpatrick discute o conceito de projeto e a sua importância a nível educativo num artigo intitulado *The Project Method*. O termo projeto passa assim a integrar a ação intencional, o empenhamento pessoal na realização do mesmo e a sua inclusão num contexto social. Segundo Kilpatrick os projetos devem ser o centro das práticas escolares “porque eles são a unidade típica da vida que vale a pena viver numa sociedade democrática e, portanto, basear a educação em projetos é afinal identificar o processo da educação com a própria vida” (Kilpatrick, 1918, cit. Abrantes *et al*, 2002: 26). Apesar do conceito de projeto ter tido origem no início do século XX, até aos anos 70 o projeto não teve qualquer impacto no contexto escolar. Apenas nas quatro últimas décadas o projeto reapareceu como uma resposta às ideias e preocupações educativas. Boutinet (1996) refere duas razões pelo facto do projeto se ter tornado num plano central das preocupações no contexto educativo. A primeira razão diz respeito à “reação contra o insucesso da pedagogia por objectivos” (Boutinet, 1996, cit. Abrantes *et al*, 2002: 27) e a segunda pela “emergência da formação de adultos, na qual era mais evidente a

necessidade de negociar projectos” (*idem*, 27). Segundo Abrantes (2002), no trabalho de projeto existem aspetos fundamentais que devemos ter em conta:

- A atividade intencional – o projeto implica sempre articulação entre intenções, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos;
- Iniciativa, autonomia e cooperação – o projeto pressupõe que quem o realiza deve ter espírito de iniciativa e de autonomia, tornando-os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho. Este trabalho é realizado em grupo, pelo que deve existir cooperação entre os membros que constituem o grupo;
- Autenticidade – o projeto resulta de um problema genuíno onde é necessário utilizar a criatividade para desenvolvê-lo, pois um trabalho de projeto não é somente uma reprodução de um trabalho já existente;
- Complexidade e incerteza – o projeto envolve tarefas mais complexas e desafiantes que precisam de ser refletidas e discutidas. O problema ao ser discutido pelo grupo pode gerar ainda mais problemas;
- Carácter prolongado e faseado – estas são outras características fundamentais de um projeto. O projeto tem que durar um determinado período de tempo que dependerá da idade dos alunos, da natureza do tema a estudar, da motivação demonstrada pelos mesmos, dos recursos existentes na sala de aula ou na escola e sobretudo da gestão que o professor faz do programa ao integrar nas atividades os objetivos que este pretende que os alunos alcancem.

Para além do projeto apresentar as características acima mencionadas, também é importante ter em consideração um conjunto de etapas que irão concretizar a sua prática. Deste modo, parece-nos pertinente apresentar o Quadro 1 com três formas de abordagem de projeto na Pedagogia de Projeto segundo Katz e Chard (1997), Vasconcelos (1998) e Rangel (2003).

Katz e Chard (1997)	Vasconcelos (1998)	Rangel (2003)
	1. Definição do problema	
1. Planeamento e arranque	2. Planificação e desenvolvimento do trabalho	1. Arranque e planificação
2. Desenvolvimento do projeto	3. Execução	2. Desenvolvimento do projeto
3. Reflexões e conclusões	4. Divulgação/Avaliação	3. Conclusão e avaliação

Quadro 1 - Fases de desenvolvimento de um projeto

Se repararmos a terminologia utilizada para referenciar as várias etapas do desenvolvimento do projeto é muito idêntica. Katz e Chard (1997) e Rangel (2003) referenciam somente três passos e apenas Vasconcelos (1998) faz referência a quatro fases, sendo a primeira “Definição do problema” subjacente nas primeiras fases que apresentam Katz e Chard (1997) “Planeamento e arranque” e Rangel (2003) “Arranque e planificação”. Na minha opinião as fases que Vasconcelos nos apresenta são mais completas e a Definição do problema deve constar como início do processo. Esta construção vem, do Ensino das Ciências, onde a aprendizagem dos problemas é fundamental.

Com esta metodologia de ensino os alunos constroem o seu próprio conhecimento, partindo de, preocupações, curiosidades e interesses e os Educadores/Professores são incitados a saberem dar a resposta pedagógica adequada (Hernández e Ventura, 1998). Repito, que esta metodologia de trabalho é a base do trabalho curricular de Reggio Emília e da High-Scope e corresponde a uma das estratégias mais aplicadas no trabalho curricular do MEM, sempre presente quer no Jardim de Infância quer no 1.º CEB.

A **Pedagogia de Participação** caracteriza-se por considerar todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos de ação e autores de um contexto que se faz pela partilha, pela co-construção de saberes e pela vivência de experiências. A autora Oliveira-Formosinho (2007a: 18), define que esta pedagogia “[...] centra-se nos autores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura (s) que os constituem como seres sócio-históricos-culturais”. A Pedagogia de Participação também caracteriza-se por adotar diversos modelos e pontos

de vista construtivistas e socioconstrutivistas, que resultam de práticas que contextualizam os modelos de Reggio Emília, o MEM e o modelo High-Scope. Nesta perspectiva, a Pedagogia de Participação parte de um contexto que se contrapõe à pedagogia de transmissão, que ainda hoje está presente em algumas práticas pedagógicas.

A criança, nesta pedagogia é entendida como um sujeito total e não fragmentado na sua formação. A mesma autora (2007; 2011) refere que é necessário o desenvolvimento das linguagens da criança no processo de fala e escuta e na coparticipação entre os sujeitos da aprendizagem envolvida. Assim, a Pedagogia de Participação “[...] mostra a consideração pela escuta da voz da criança e a aceitação da liberdade de pensamento como estratégia educativa. [...] é uma forma privilegiada de reconhecer a criança como sujeito do processo educacional e como protagonista das situações de aprendizagem” (Craveiro, 2009, cit. Varela, 2010: 298).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007a; 2011) os principais processos por que passa esta pedagogia são a observação, a escuta e a negociação. A observação tem como base o processo contínuo que procura conhecer cada criança e nesse processo é fundamental que o Educador observe as brincadeiras das crianças, pois são fontes de pesquisa que permitem compreender a ação e a aprendizagem das mesmas. A escuta também parte de um processo contínuo que procura respostas aos interesses das crianças. Assim, o Educador deve escutar as brincadeiras que as crianças mais gostam e como gostam de fazê-las, e proporcionar às mesmas, brincadeiras que partam dos seus interesses. Por fim, e não menos importante, a negociação, que segundo Azevedo (2009: 51) “é um instrumento de participação que afasta ainda mais a perspectiva construtivista tradicional, pois leva os alunos a entrar naquilo que no coração da pedagogia transmissiva é exclusivo do professor – o currículo”. O Educador e as crianças negociam o processo de construção de conhecimento, que muitas vezes ultrapassa a sala de aula, envolvendo a família no contexto de participação. Esta prática é recorrente no MEM. A Planificação, como se viu, é feita em cooperação com as crianças. A negociação é a palavra-chave do modelo que procura construir seres humanos críticos, construtivos e democráticos.

A Pedagogia de Participação “[...] é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho, 2009: 7 e 8). Para se por em prática esta pedagogia,

para além de termos em consideração que são importantes as interações e as relações com todos os envolvidos no processo educativo, também é necessário considerar as dimensões espaço e tempo. Deste modo, o espaço educativo deve estar organizado por áreas de trabalho bem definidas e localizadas de forma lógica. Nele devem estar ao dispor das crianças vários materiais que desenvolvam uma consciência das diferenças entre as pessoas e acima de tudo “[...] deverá transformar-se num pólo cultural que propicie as experiências decorrentes dos interesses das crianças e da (s) sua (s) comunidade (s)” (Varela, 2010: 300). O tempo pedagógico deve estruturar o dia através de uma rotina diária consistente que ajude a criança a compreender os acontecimentos do dia. São as crianças, com a ajuda do Educador, que decidem para que áreas querem ir e o que querem lá fazer, assim ajudam o adulto a planear, sendo as suas escolhas ações intencionais e com um objetivo: construir conhecimento. Este tempo deve respeitar os ritmos e o bem-estar das crianças de modo a que estas tenham a oportunidade de construírem conhecimentos.

O Educador deve estruturar o ambiente, escutar, observar, negociar, planificar, avaliar, investigar e formular questões que possam aguçar e estender os interesses e os conhecimentos de cada criança e do grupo em direção à cultura.

2.2 Práticas Indiferenciadas

No geral e como já foi referido anteriormente, as práticas dos Educadores de Infância centram-se na expressão *pot-pourri*. “Muitos educadores seguem práticas indiferenciadas, não identificadas com um método específico, resultando numa conjugação de tendências e de orientações metodológicas” (Carvalho, 1996, cit. Varela, 2010: 305). Os Educadores adotam como base um misto de tendências e de princípios organizativos com os quais delineiam as diretrizes com que regulamentam e estabelecem a sua prática pedagógica. Estas práticas denominam-se por Práticas não Diferenciadas ou Práticas Indiferenciadas.

Também nas palavras de Vasconcelos (1990) e fazendo referência a Kamii (1971), a prática dos Educadores de Infância, não só no nosso país como também no estrangeiro, é considerada como uma prática eclética, isto é, uma prática pedagógica que se sustenta em vários modelos teóricos como referência mas também um acumular de práticas não refletidas.

Ainda neste âmbito, Gaston Mialaret (1976: 88 e 89) afirma que “[...] é muito raro que se possa observar uma prática pedagógica rigorosamente idêntica à que tinha sido instaurada pelos criadores. [...] [a] “plurimetodologia” deve-se também ao facto de os objectivos a que se referenciam os grandes criadores não serem tão numerosos e tão complexos como os que somos capazes de enumerar hoje em dia. Para responder a esta multiplicidade – e muitas vezes, [...] à custa da coerência – faz-se apelo a vários métodos; [...] aplicam-se princípios contraditórios que fazem perder à educação pré-escolar [...] coerência e [...] harmonia”.

Os diferentes modelos educativos que se identificam na prática dos Educadores podem ser classificados segundo Evans (1982, cit. Cardona, 2008: 24) em duas grandes categorias: “aqueles que têm como principal finalidade preparar as crianças para a sua vida futura, nomeadamente para a escolaridade; e os que procuram sobretudo desenvolver as potencialidades actuais das crianças”. Em Portugal, há uma tendência para se valorizar mais a segunda categoria.

Os Educadores ao não saberem fundamentar os princípios que estão subjacentes à sua forma de trabalhar, isto é, ao estarem a seguir Práticas Indiferenciadas, fazem com que as famílias desvalorizem a Educação de Infância, sendo vistos os Jardins de Infância como meros locais de brincadeiras onde são desenvolvidas atividades inúteis. Assim, para algumas famílias, as atividades que se desenvolvem na Educação de Infância tendem a ser “pouco “úteis” [e] não têm o prestígio [das atividades] e das aprendizagens da escola básica cujas finalidades são mais claramente perceptíveis” (Plaisance, 1986, cit. Cardona, 2008: 24). Para além deste facto, os Educadores ao não conhecerem as teorias que suportam a prática dos diferentes modelos, atribuem também significados diferentes às suas práticas educativas, criando assim, várias concepções acerca do próprio processo de ensino e aprendizagem. Segundo Plaisance (1986), neste processo de ensino e aprendizagem podemos diferenciar três modelos na organização da prática: o produtivo, o expressivo e o estético. O primeiro caracteriza-se pela importância que é dada à aquisição de novos conhecimentos que facilitam o futuro sucesso escolar. O segundo diz respeito essencialmente à capacidade de expressão das crianças. E o terceiro caracteriza-se por valorizar as atividades que não têm utilidade visível e que têm como principal objetivo a capacidade de expressão individual e estética. Analisando estas finalidades, o mesmo autor, refere que na Educação de Infância se deve promover uma maior igualdade de oportunidades e isso muitas vezes não é conseguido, reforçando-se deste modo as

diferenças sociais. Assim, e no sentido de se alcançar uma maior consciência sobre estas questões, Plaisance (1990) aconselha a que seja repensada a formação dos Educadores.

3. Currículo

Antes de falar de currículo propriamente dito, importa aqui, referir o étimo latino deste conceito para melhor se perceber o mesmo no campo educativo. Segundo Pacheco *et al* (1999, cit. Serra, 2004: 25) currículo “[...] deriva do verbo latino *currere* que [transporta] a ideia de caminho, trajetória, itinerário, remetendo para noções de sequencialidade e totalidade”. Procurando uma definição deste termo no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001: 1048) deparamo-nos também com a ideia de um caminho ou percurso a seguir e que transpondo para o campo educativo é então “um conjunto de matérias ou disciplinas escolares que fazem parte de um [percurso], de um ciclo de estudos”. Neste sentido e dito de outro modo, o currículo pode ser entendido como “[...] o percurso educativo que cada aluno iria traçando ao longo da sua vida escolar” (Serra, 2004: 25).

Nos tempos que decorrem, falar de currículo implica que façamos uma revisão histórica sobre a sua evolução desde a orientação curricular, passando pelo papel da Escola e dos Professores até à organização do currículo e à atenção a questões de ordem cultural. Foi desde a Primeira Guerra Mundial até a atualidade que o currículo tem vindo a constituir-se como campo autónomo e especializado do saber científico.

No que diz respeito à orientação curricular, o currículo limitava-se “ao conjunto de matérias a ensinar e à estrutura organizativa dessa transmissão” (Leite, 2003: 60). Neste contexto, os Professores eram entendidos como meros transmissores de conhecimento e executores do programa do que, como deveriam ser, “[...] decisores e gestores do processo curricular de aprendizagem pelo qual são responsáveis” (Roldão, 1999: 41). Nesta perspetiva, o aluno assumia-se como um sujeito passivo de saberes inertes, sendo o programa o eixo estruturante. Assim, o currículo era entendido como estático, prescritivo, normativo, isento de diferenciação e descontextualizado da realidade de cada sociedade, de cada escola, de cada aluno e de cada professor. Deste ponto de vista, o currículo era encarado como “sinónimo de um conjunto articulado de normativos [...] corporizado em programas uniformes, constituídos por listagens de conteúdos a transmitir [...] frequentemente concretizados apenas via manuais – idênticos para todos os utentes do sistema” (*idem*, 35). Tudo isto, na perspetiva de João Formosinho (1987) era encarado como um *currículo pronto-a-vestir* que reproduzia e acentuava as desigualdades sociais e que por sua vez, não respondia aos desafios da sociedade.

A preocupação pela experiência e pelos interesses dos alunos também fez com que houvesse alterações nas práticas educativas. No contexto desta necessidade e preocupação, o currículo tendeu a romper com a sua centralidade nas matérias disciplinares, não as dispensando mas antes requerendo que fossem “[...] repensadas em termos de criação de quadros de referência cultural e científica, de integração de conhecimentos e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida [...]” (Marques e Roldão, 1999: 17). Deste modo, o currículo alargou-se à vida e ao desenvolvimento do indivíduo, à experiência e à recriação da cultura enquanto vivência, que tem em conta as particularidades e necessidades de cada indivíduo. Tendo em conta esta perspetiva, o currículo é assim enquadrado num plano aberto, que depende não só das condições e dos contextos de ação onde será implementado, mas também dos saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes trazem consigo, valorizando-se, de igual modo, as experiências e os processos de aprendizagem. Esta mudança segundo Roldão (2000) fez com que houvesse uma aproximação do currículo à noção de projeto concebido para uma determinada situação, adequado ao contexto e apropriado por quem nele participa, orientado para um fim e concebido e gerido pelos seus intervenientes. Isto remete-nos para a perspetiva de Tanner & Tanner que concebe o currículo como um conjunto de experiências de aprendizagem desenvolvidas sob a orientação da escola, enquanto projeto educativo e didático composto por três grandes ideias-chave bem delineadas: “um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função das finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola [...]” (Pacheco, 2001: 16). Neste âmbito, o valor do currículo enquanto projeto passa “[...] pelo envolvimento das escolas e dos seus agentes [funcionários, professores, alunos, encarregados de educação, etc.] na procura de caminhos que se adequem [...] [aos] contextos reais e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos” (Leite, 2003: 114). Assim e na opinião de Palomares (1998) citado por Carlinda Leite (2003: 126), as escolas dizem-se curricularmente inteligentes quando “ampliam continuamente a sua atitude para criar os resultados que desejam obter, que cultivam novos e divergentes padrões de pensamento, em que os seus membros aprendem continuamente em interatividade”.

Deste modo, pode-se afirmar que questionar o conceito de currículo como prática de significados diferentes e multirreferenciados “[...] representa concebê-lo a partir de

um processo que admite uma lógica de desconstrução, [...] cujo significado se apreende pela hermenêutica da prática, e optar por uma abordagem processual, que faz a inter-relação das duas componentes intrínsecas presentes em qualquer projecto curricular: o que se pretende [...]; [e] o quê e onde ocorre” (Moreira e Pacheco, 2006: 104). Assim, o currículo é concomitantemente uma intenção e uma realidade curricular que “[...] ocorrem num contexto determinado e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos” (*idem*, 104).

De acordo com as palavras de King (1986) citadas por Gimeno (2006: 22), “o significado último de currículo é dado pelos próprios contextos em que se insere”, sendo eles: o contexto pessoal e social, o contexto de aula, o contexto histórico-escolar e o contexto político-económico. Estes contextos desenvolvem pressões na ação educativa e influenciam a configuração do currículo escolar, desde os seus conteúdos até as metodologias de ensino.

A evolução deste conceito tendo em conta a emergente procura de respostas que se adequassem às diversas preocupações, necessidades e características de cada aluno, de cada turma e da própria escola fez com que houvesse uma mudança de paradigma, deixando-se assim uma conceção curricular entendida à luz dos pressupostos subjacentes ao *paradigma de racionalidade técnica*, de carácter aplicacionista, onde assentava uma centralidade da administração reguladora e normalizadora da ação educativa, para se passar a ter uma conceção curricular entendida à luz dos pressupostos implícitos no *paradigma de racionalidade crítico-reflexivo*, de carácter reflexivo e dinâmico em que os professores tornam-se mais participativos e críticos nas tomadas de decisões sobre a ação educativa e sobre os projetos educativos. Trata-se portanto dos Professores passarem “[...] a ser menos funcionários de um sistema que define todas as regras e [tornarem-se] cada vez mais gestores de decisões que não costumavam ser [deles] – o que [lhes permitia apenas serem] críticos exteriores” (Marques e Roldão, 1999: 19). Nesta lógica, ao Professor exige-se uma “actuação muito mais sólida e diferenciada, contextual e fundada num conhecimento mais complexo – do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos de alunos, escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação” (Roldão, 2007: 41). Será difícil, mas será sem dúvida uma forma exigente de se trabalhar e de certa forma mais gratificante para os professores, vendo deste modo os alunos chegarem ao produto que qualquer Professor

ambiciona: a construção de aprendizagens significativas. Para David Ausubel (1980, cit. Roldão, 1999: 57) para serem feitas aprendizagens significativas é importante que o professor tenha em conta os conhecimentos prévios que o aluno já possui e portanto é essencial que “descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”. Neste novo paradigma, o aluno é visto como fator de regulação do currículo, em torno do qual o Professor deve organizar toda a sua ação educativa. Para tal, terá que ter em consideração diversas componentes relativas ao aluno: “[o] enquadramento familiar, sociocultural e condições económicas; [a] pertença cultural; [o] nível etário e modos de pensamento; [e as] características individuais” (Roldão, 1999: 56 e 57).

Alvo de debates políticos internacionais e nacionais, das preocupações e inquietações da Escola e dos Professores, o termo currículo tem vindo a sofrer alterações no contexto educativo em geral e que por sua vez estão associadas à interação de três grandes componentes: o aluno, os saberes e a sociedade. Deste modo, “a concepção do aluno articula-se quer com o estado do saber científico sobre o desenvolvimento do indivíduo quanto com concepções sociais de carácter valorativo num momento determinado” (Roldão, 1999: 16).

Currículo é pois, um termo ambíguo e polissémico, onde tem-se entendido muita coisa. As diferentes perspetivas e abordagens de currículo variam não só consoante as épocas e os contextos em que ocorrem como também dos pontos de vista teóricos de que se parte. Vários autores têm procurado definir o conceito, refletindo em cada definição a visão particular de cada um deles num determinado contexto, tratando-se portanto de um termo que não possui um sentido unívoco. Existem diversas definições de currículo, umas mais restritas e outras mais abrangentes e segundo Pacheco (1996: 16) é possível identificarem-se duas concepções mais comuns e que se contrapõem: uma formal e outra informal. A primeira concepção é vista “como um plano previamente planificado a partir de fins e finalidades” e a segunda “como um processo decorrente da aplicação do referido plano”.

Ainda segundo Pacheco (1996: 16), nesta primeira concepção integram-se definições que identificam o currículo como um plano de ação pedagógica bem estruturado e muito prescritivo “[...] organizado na base de objetivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas [...] e que será depois implementado na base do cumprimento das intenções previstas. Esta definição remete-nos assim para o

paradigma de racionalidade técnica que anteriormente foi referido. Já na segunda conceção enquadra-se, por exemplo, entre muitos outros autores (Gimeno, Kemmis, etc.), a definição proposta por Zabalza (1992: 94 e 95) entendendo-se o currículo como “um conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos possíveis para os alcançar [...] [e as] razões ou considerações que justifiquem as opções assumidas”. Trata-se portanto de definições, que embora continuem a apontar para o conceito currículo como um planeamento intencional, nunca deixará de ser um plano aberto, dependente dos contextos e das condições de ação onde será implementado. Nesta última conceção e tendo em conta a definição proposta por Zabalza, o currículo é assim enquadrado no *paradigma de racionalidade crítico-reflexiva*.

O currículo não pode ser visto como algo estanque, inacabado e imutável, mas sim como um processo simultaneamente de ação e reflexão que está permanentemente confrontado com várias circunstâncias do momento. O currículo é assim “uma construção permanente e inacabada” (Pacheco e Morgado, 2002: 7).

Desde as últimas décadas a sociedade tem vindo a tornar-se cada vez mais complexa e multicultural, os saberes e informação cada vez mais vastos e por isso, a “escola deixou de servir predominantemente uma parte da sociedade [...] para se converter numa instituição ao serviço do acesso de todos a um bom nível educacional – aliás um direito democrático que urge efectivar [...]” (*idem*, 16). O currículo é considerado um processo que proporciona experiências pessoais e gratificantes para os atores educativos, no sentido de promover e melhorar o desenvolvimento social.

Hoje a Escola é um lugar para todos e nela devem conviver crianças e adultos pertencentes a grupos diferentes. E como diz Paszkiewicz (2008: 1 e 2) tendo em consideração o pensamento de Delfim Santos, a verdadeira educação democrática “[...] não consiste em tratar todos de igual modo, mas sim de forma diferenciada, para melhor atingir a verdadeira igualdade, que consiste, [...] na real igualdade de oportunidades. Só tratando de forma diferente, a educação poderá estar mais próxima de dar a todos, o mesmo”. Foi contudo, John Dewey que nos alertou para que fosse feita uma articulação entre o currículo e a vida concreta de cada aprendiz. Assim, cada um aprendia num ritmo de desenvolvimento que era o seu. Foi graças a este filósofo, que sempre defendeu que o objetivo da educação era fazer expandir o potencial individual, centrado num ser único e pessoal mas que também, e não menos importante, se preocupou com o “processo

de socialização e [com] o papel da adaptação social realizado pela escola” (Paszkiewicz, 2008: 14), que esta dicotomia inerente ao processo educativo diluiu-se e ambos os aspetos passaram a ser o foco para melhor se analisar e se compreender o processo educativo, que procura acima de tudo incluir toda a sociedade.

O conceito de currículo “[...] é hoje [entendido como] um espaço, um lugar, um território. É trajetória, viagem e percurso” (Silva, 2000, cit. Serra, 2004: 33). O currículo já não pode mais ser visto e entendido apenas por conceitos como ensino, aprendizagem e conteúdos. Segundo Marques e Roldão (1999: 21) o currículo tem que ser tudo isto e também “aquilo que os professores fizerem dele”, isto é, a forma como este é colocado em prática em cada escola. É portanto, neste contexto, o Professor, “a pedra angular da construção do currículo” (Pacheco, 2008: 49).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho: 3477, artigo 2.º, o currículo é “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base de organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos [...]”. Segundo Roldão (2004: 28) “[...] para um currículo [...] é forçoso conceber um programa [...] Um programa é um plano de acção [...] um instrumento «a usar» [...] capaz de desenhar um percurso para alcançar um conjunto de aprendizagens curriculares pretendidas”. O programa é também na opinião de Pacheco (2008: 16) “a concretização do currículo nacional, ou seja, o conjunto de aprendizagens e competências aprovadas pelo [Ministério da Educação e Ciência - MEC¹] através de orientações para as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares”. Este autor ainda faz referência à Educação Pré-Escolar, afirmando que não há programa, tal como no 1.º CEB, mas sim Orientações Curriculares. Portanto, existem documentos emanados pelo MEC que servem de apoio à prática dos Educadores (*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE*) e dos Professores de 1.º CEB (*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais², Organização Curricular e Programas (OCP) e Metas Curriculares*) no desenvolvimento do currículo.

¹ Com o Decreto-Lei n.º 125/2011 de 29 de dezembro o ME passou a ser designado por MEC.

² Este documento divulgado em 2001 e assumido como referência central para o desenvolvimento do currículo do Ensino Básico, segundo o Despacho n.º 17169/2011, deixou de constituir-se como documento orientador do Ensino Básico em Portugal.

3.1 O Currículo na Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é reconhecida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida [...] favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997: 31).

Segundo o Ministério da Educação (2000) citado por Serra (2004: 68 e 69) “em Portugal, desde sempre, houve uma prática muito diversificada de educação pré-escolar [...] cabendo aos estabelecimentos do ensino definir as orientações a imprimir a sua acção”. Perante este cenário e de forma a uniformizar a prática do Educadores a nível nacional, foram criadas as OCEPE, sendo publicadas em 1997. Estas surgiram assim, tal como Serra afirma (2004: 68) “[...] da necessidade de se encontrar uma referência comum para toda a educação de infância”.

As OCEPE constituem deste modo “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática pedagógica, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” dos 3 aos 5 anos de idade (Ministério da Educação, 1997a: 13). Por sua vez, constituem também “uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-escolar e destinam-se à organização da componente letiva” (*idem*, 13).

As OCEPE, neste caso distanciam-se dos outros níveis de educação uma vez que definem-se como não sendo “um programa, pois adoptam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (*ibidem*, 13). Assim, este documento que se constitui como referência central para todos os educadores está organizado em duas partes distintas: a primeira parte diz respeito aos Princípios Gerais e a segunda à Intervenção Educativa. Cada uma destas partes está dividida em subpartes como é possível verificar no quadro abaixo apresentado (Quadro 2).

I - Princípios Gerais		
<ul style="list-style-type: none"> • Princípio geral e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar • Fundamentos e organização das Orientações Curriculares • Orientações globais para o Educador 		
II – Intervenção Educativa		
Organização do Ambiente Educativo	Áreas de Conteúdo	Continuidade Educativa
<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem sistémica e ecológica • Organização do grupo, do espaço e do tempo • Organização do meio institucional • Relação com os pais e outros parceiros 	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação de conteúdos • Área de Formação Pessoal e Social • Área de Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Domínio da Matemática <ul style="list-style-type: none"> • Área de Conhecimento do Mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Início da Educação Pré-Escolar • Transição para a escolaridade obrigatória
Intencionalidade Educativa		

Quadro 2 – Organização das OCEPE (adaptado de Serra, 2004: 71)

Na primeira parte deste documento são enunciados, como é possível verificar através do Quadro 2, o Princípio geral, que como já referi anteriormente definiu este nível de ensino como a primeira etapa da educação básica. Deste Princípio geral decorre uma série de objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, os quais cada Educador deve adequá-los à realidade onde está inserido. Deste modo, o educador deve “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança [...]; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos [...]; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais [...];

desenvolver a expressão e a comunicação [...]; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar à criança ocasiões de bem estar e de segurança [...]; proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades [...] incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Ministério da Educação, 1997a: 15 e 16).

Seguem-se os Fundamentos e organização das Orientações Curriculares, onde o Princípio geral da Lei-Quadro e os objetivos gerais se relacionam, explicitando como se traduzem nas OCEPE.

Para terminar esta primeira parte, são apresentadas as Orientações globais para o Educador, onde se destacam as diversas etapas: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Estas estão interligadas e sucedem-se na intervenção profissional do Educador. Para que haja uma verdadeira diferenciação pedagógica, o Educador deve observar cada criança e cada grupo de crianças de forma a conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, adequando assim “[...] o processo educativo às suas necessidades” (*idem*, 25). Esta observação que o educador faz, constitui assim a base para que este possa planear conscientemente a sua ação educativa. Deste modo, as crianças realizam aprendizagens significativas e diversificadas. Nesta etapa o Educador deve fazer uma reflexão sobre as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, ter em consideração a articulação das áreas de conteúdo e sempre que possível promover a participação das crianças no planeamento, “[...] num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (*ibidem*, 26). Posteriormente, este profissional de educação deve concretizar as suas intenções educativas, isto é, deve agir. Depois, deve sempre avaliar o processo e os seus efeitos, para assim “[...] tomar consciência da acção [e] adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (*ibidem*, 27). Deve também comunicar, partilhando assim, todo o processo educativo da criança com a equipa e com os pais, membros igualmente responsáveis na sua educação. Para além destas etapas, articular também deve ser preocupação do Educador. Este deve promover a continuidade educativa quer na entrada para a Educação Pré-Escolar quer na transição para o 1.º CEB. Tal articulação e transição só são possíveis se houver uma colaboração entre pais, Educadores e Professores do 1.º CEB.

Já na segunda parte das OCEPE, que diz respeito à Intervenção Educativa, o desenvolvimento curricular deverá ter em conta a Organização do Ambiente Educativo, as Áreas de Conteúdo, a Continuidade Educativa e a Intencionalidade Educativa.

A forma como o ambiente educativo é organizado “[...] constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (*ibidem*, 31) e para isso, o Educador deve proceder à Organização do Ambiente Educativo, pois este deve ser visto numa perspetiva de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. A Organização do Ambiente Educativo comporta não só uma abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo que possibilita que se compreenda “[...] melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve [respeitando] as suas características pessoais e saberes já adquiridos [...]” (*ibidem*, 33), mas também a organização do grupo, do espaço e do tempo, a organização do meio institucional e a relação com os pais e com outros parceiros da comunidade.

Seguem-se as Áreas de Conteúdo, que na dinâmica curricular consideram-se “como âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (*ibidem*, 47). Nestas áreas é dada grande importância a uma abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem. A partir daqui, o Educador deve propor atividades em que as diferentes áreas se interliguem e que partindo do que as crianças já sabem estimulem “[...] o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção reflectida e progressivamente mais complexa” (*ibidem*, 48). As OCEPE incluem três Áreas de Conteúdo: a Área de Formação Pessoal e Social; a Área de Expressão e Comunicação que abarca três domínios: Domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática; e a Área de Conhecimento do Mundo. A Área de Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal e integradora de todas as outras “[...] dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução de problemas da vida” (*ibidem*, 51). A Área de Expressão e Comunicação é a única área em que estão englobados diferentes domínios. “Ao incluir vários domínios numa mesma área não se procura minimizar a importância fundamental de cada um [...], mas apenas acentuar a sua inter-relação” (*ibidem*, 57). No domínio das Expressões diferenciam-se quatro vertentes, como aliás já foi referido anteriormente. Nos

diversos domínios das Expressões: Motora (motricidade global, motricidade fina e jogos de movimento), Dramática (jogo simbólico e jogo dramático), Plástica (meio de representação e comunicação, expressão tridimensional e acesso à arte e à cultura) e Musical (escutar, cantar, dançar e tocar) pretende-se que a criança através do contacto com diferentes materiais vá explorando, dominando e utilizando o seu corpo. Estas diferentes formas de expressão são portanto “[...] meios de comunicação que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas” (*ibidem*, 57). No que concerne ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Educador deve facilitar às crianças a aquisição e um maior domínio da linguagem oral e um contacto com o código escrito. No domínio da Matemática, “as crianças vão espontaneamente construindo noções matemáticas a partir das vivências do dia a dia” (*ibidem*, 73). As situações do quotidiano possibilitam múltiplas situações de aprendizagens matemáticas e por isso cabe ao Educador tirar partido dessas mesmas situações apoiando “[...] o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas” (*ibidem*, 73). Por fim, a Área de Conhecimento do Mundo enraíza-se na “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê [...], que é fomentada e alargada [...] através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e exploração do mundo” (*ibidem*, 79).

Numa última instância as OCEPE alertam os Educadores para a importância que tem a Continuidade Educativa e a Intencionalidade Educativa.

A Continuidade Educativa é marcada por dois grandes momentos: o início da Educação Pré-Escolar e a transição para o 1.º CEB. No início da Educação Pré-Escolar existe a “[...] continuidade de um processo educativo que a criança iniciou na família e/ou numa instituição educativa” (*ibidem*, 87) e por isso é extremamente importante a comunicação com os pais/família, pois eles são “o pilar fundamental em todo o processo de transição entre níveis educativos” (Serra, 2004: 122) e com outros atores educativos enquanto facilitadores da própria adaptação da criança. A transição das crianças para o 1.º CEB é considerada um momento fundamental e a mudança de um ambiente educativo para outro “[...] provoca sempre a necessidade de adaptação [pois estas entram] para um novo meio social em que [lhes] são colocadas novas exigências” (*idem*, 89). Para facilitar esta transição é crucial que exista também uma comunicação/relação entre os Educadores

e os Professores, para que assim as crianças tenham uma atitude positiva face à escolaridade obrigatória.

Pelo que já foi referido, percebe-se que a Educação Pré-Escolar está repleta de Intencionalidade Educativa que é encarada como o suporte de todo o processo educativo, exigindo que o Educador “[...] reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (*ibidem*, 93).

As OCEPE são assim, um documento orientador da gestão curricular caracterizado por ser aberto e flexível em que o Educador é o gestor do próprio currículo. Por ser um documento pouco prescritivo, aberto e abrangente torna-se mais passível de ser enriquecido com os contributos de todos os intervenientes da comunidade educativa.

3.2 O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE – Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro) faz referência à organização do Ensino Básico. Este está organizado por três ciclos de ensino, subdividindo-se cada um deles em anos de escolaridade. O 1.º Ciclo está dividido em quatro anos, o 2.º Ciclo em dois anos e o 3.º Ciclo em três. Ao longo deste percurso pretende-se que os alunos consigam aprofundar aprendizagens que já foram adquiridas em níveis antecedentes para níveis de abstracção mais elaborados e complexos.

O Ensino Básico, em Portugal, constitui-se como “a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável da comunidade” (Ministério da Educação, 2004: 11). Tendo como principal objetivo formar cidadãos, a acção educativa deve incluir a *dimensão pessoal* da formação, a *dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais* e a *dimensão para a cidadania*.

Cabe ao Professor, juntamente com outros professores da escola ou do agrupamento, a promoção de uma educação universal equilibrada. Aqui o currículo pode ser visto como um conjunto de orientações que não estão “[...] unicamente do lado da Administração Central, [do lado do MEC] existindo na escola e na sala de aula espaço para a tomada de decisões curriculares” (Pacheco, 2008: 11). Neste âmbito, os Professores têm que ter um papel que passe por dominar o que se ensina, mas também que saibam para quem ensinam e a quem ensinam, ou seja, é importante que sejam os próprios Professores os “configurador[es] do currículo” (Leite, 2003: 131). Deste modo, os Professores interpretam e desenvolvem o currículo tendo em consideração as características dos seus alunos, os recursos e materiais existentes, as condições da escola e o contexto social e escolar em que está inserido. Tal como refere Zabalza (1992: 47) “trata-se de entender o currículo como um espaço decisional, em que a partir do Programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”.

Tal como na Educação Pré-Escolar, no 1.º CEB existem documentos emanados pelo Ministério da Educação (ME) que o Professor deve ter em conta no momento de gerir o currículo são eles a *OCP* e as *Metas Curriculares*. O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* também era um documento de referência mas tal como já foi referido anteriormente, deixou de fazer parte do apoio ao desenvolvimento curricular. Assim e segundo o Despacho n.º 17169/2011: 50080 de 23 de Dezembro, “o currículo deverá incidir sobre conteúdos temáticos, destacando o conhecimento essencial e a compreensão da realidade que permita aos alunos tomarem o seu lugar como membros instruídos da sociedade”. Deste modo, o desenvolvimento do ensino em cada disciplina curricular terá que ter como base os objetivos curriculares e conteúdos de cada Programa assim como as *Metas Curriculares* de cada disciplina.

No decorrer da atividade educativa desenvolvida no Estágio do 1.º CEB foram tidos como suporte a *OCP* para quase todas as disciplinas com a exceção do Português e da Matemática em que foram tidas em conta as *Metas Curriculares*.

Os programas são definidos, de acordo com o site da Direção-Geral da Educação – Programas e *Metas Curriculares* como “documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades

gerais a desenvolver”. Relativamente aos Programas do 1.º CEB, estes estão organizados pelos diversos domínios disciplinares do currículo: Expressão e Educação: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica; Estudo do Meio; Língua Portuguesa (agora designado por Português); Matemática – Áreas disciplinares de frequência obrigatória; Educação Moral e Religiosa – Disciplina de frequência facultativa. Em cada domínio disciplinar do currículo estão integrados as seguintes componentes: Princípios Orientadores; Objetivos Gerais e Blocos de Aprendizagem. Para além das disciplinas aqui referenciadas ainda fazem parte da estrutura curricular do Ensino Básico as Áreas não disciplinares – Área de Projeto; Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania e também as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – atividades de carácter facultativo. Segundo Pacheco (2008: 121) a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania visam “aprendizagens significativas, a formação integral dos alunos através da articulação e a contextualização de saberes”.

Uma vez que os Programas devem visar a promoção do sucesso educativo dos alunos, os mesmos devem ser utilizados conjuntamente com as Metas Curriculares. Assim e tendo em conta o Despacho n.º 5306/2012 de 18 de Abril: 13952, as Metas Curriculares são um documento onde são “definidos, de forma consciente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares”. As Metas Curriculares constituem-se assim, como um documento de referência para o desenvolvimento do currículo, apresentando os conteúdos de forma ordenada e hierárquica, ao longo das diferentes etapas de escolaridade. Passemos agora a descrever como estão organizadas as Metas Curriculares de Português e de Matemática. As Metas Curriculares de Português contêm quatro domínios de referência, a saber: Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática. Em cada um destes domínios são indicados os objetivos desejados assim como os respetivos descritores de desempenho dos alunos. As Metas Curriculares de Matemática também estão organizadas por domínios, a saber: Números e Operações, Geometria e Medida e Organização e Tratamento de Dados. Seguem-se aos domínios os subdomínios onde estão patentes os objetivos gerais, completados por descritores mais precisos.

O que é proposto tanto nos Programas do 1.º CEB como nas Metas Curriculares implica que “o desenvolvimento da educação escolar, [...] constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem activas, significativas,

diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno” (Ministério da Educação, 2004: 23). As aprendizagens ativas “pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar [...]” (*idem*, 23) que deverão surgir do quotidiano dos alunos, manipulando e explorando diversos recursos e materiais e/ou situações problemáticas. As aprendizagens significativas estão relacionadas com as vivências realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e “[...] decorrem da sua história pessoal ou a que ela se ligam. [...] [Estas] constroem-se significativamente quando estiverem adaptadas ao processo de desenvolvimento de cada criança” (*ibidem*, 23). Para isso, deve-se ter em conta a cultura, os interesses e as necessidades dos alunos. As aprendizagens diversificadas decorrem da exploração dos diversos conteúdos utilizando variados recursos. As aprendizagens integradas “decorrem das realidades vivenciadas ou imaginadas que possam ter sentido para a cultura de cada aluno” (*ibidem*, 24). Por fim, as aprendizagens socializadoras estão relacionadas com situações que promovem o desenvolvimento pessoal do aluno e a sua integração nos contextos socioculturais, reproduzindo “[...] formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige” (*ibidem*, 24). Estas experiências de aprendizagem são fundamentais e materializam-se no currículo através de objetivos gerais e específicos e de conteúdos por área e por diferentes anos de escolaridade.

Para promover estas aprendizagens cabe ao Professor respeitar as diferenças individuais de cada aluno bem como o seu ritmo de aprendizagem, valorizar as suas experiências, os seus interesses e necessidades e proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento integrado do aluno.

Tal como as OCEPE, os Programas do 1.º CEB deixam transparecer uma imagem construtivista do saber, em que este é construído de forma articulada e onde a criança/aluno são a base para a progressão e alargamento desses saberes. Um pouco diferente é o currículo no 1.º CEB onde a tendência é “[...] alcançar, [...] num ano escolar, determinado produto final” (Carvalho, 1999, cit. Serra, 2004: 118).

4. Planificação

Não existe uma única definição para o conceito de planificação. Há na realidade inúmeras definições e segundo variadíssimos autores.

Podemos começar com uma definição proposta pelo Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001: 2876) que faz referência à planificação como uma “acção de planear, de organizar alguma coisa segundo um plano; acto ou efeito de planificar”. Segundo o dicionário supracitado, podemos concluir que o processo de planificação é fundamental nas mais diversas áreas profissionais, neste caso na área de Economia cuja definição de planificação dada nesta mesma área pode ser transposta para a área da Educação, na medida em que pode ser entendida como uma “directriz e programação de actividades [educacionais], prevendo as necessidades para um determinado período, estabelecendo prioridades, definindo os meios a empregar para atingir os meios fixados. [...É um] processo de estabelecer um plano de actividades, [é um] plano de trabalho detalhado” (*idem*, 2876). A definição de planificação dada por Zabalza (2003: 72) revela-se igualmente importante na área da Educação, mais concretamente no campo da docência, pois visa a formação integral do ser humano, na medida em que este a considera como “uma competência imperativa que deve ser desenvolvida por todos os professores, independentemente do nível de ensino que estiver a actuar”. Ainda segundo este autor, quando se planifica está-se a transformar uma ideia num plano de acção. Nesta mesma linha de pensamento, Zabalza (2003: 47 e 48), tendo em conta as palavras de Escudero (1982) afirma que se trata de “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto que seja capaz de representar [...] as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar”. Em termos de Educação, planificar é um “[...] processo contínuo que se preocupa com o “para onde ir” e “quais as maneiras adequadas para chegar lá”, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras [...]” (Coarcy, 1972, cit. Vasconcelos, 1991: 44). Portanto, o processo de planificar em termos educacionais deve ser sempre refletido e adequado ao desenvolvimento individual da criança/aluno e da sociedade onde está inserida.

O conceito de planificação segundo Vieira (1993) citado por Pires (2003: 7) abarca “qualquer momento de tomada de decisões de valor prospectivo face à prática

pedagógica”. Tomando também em consideração o que é dito por Vasconcelos (1991) planejar/planificar significa coordenar um conjunto de ações entre si, de maneira a obter um determinado resultado. Para tal, a mesma autora (1991: 44) remete-nos para a “[...] flexibilidade e multiplicidade de possibilidades e não para a unidirecionalidade”. Deste modo chegamos à conclusão de que planificar envolve a estruturação e a respetiva representação mental (planificação informal) ou em papel (planificação formal) de um plano de ação, onde se decide detalhadamente como levar a cabo esse mesmo plano de ação. Plano este que se constitui apenas como o resultado de um processo de realização de opções pedagógicas tomadas. Percebemos, ainda, que a planificação não pode nem deve ser rígida e apontada para um caminho como única alternativa. O Professor tem sempre consciente a necessidade de planificar com flexibilidade, com alternativas. Não podemos ser escravos do que planificamos. A planificação existe para orientar o Educador/Professor e não para o escravizar.

A planificação é um processo complexo que exige que o Educador/Professor a concretize através da sua ação prática, fazendo assim, a sua própria gestão do currículo. É com base nos documentos que regulam o currículo, quer sejam provenientes do exterior (nível central), quer do interior (nível local) e articulando-os com a realidade em que se está inserido que se procede a essa mesma gestão. E aqui está claro a principal função que a planificação desempenha na escola: “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada ensino” (Clark e Peterson, s/d, cit. Zabalza, 2003: 54). Para além da função acima referida, a planificação do ensino apresenta outras funções. Este é um instrumento útil de trabalho que cada Educador/Professor deve possuir e portanto, deve ser “[...] integrador de todos os factores que convergem para o acto educativo; [deve] ser garantia de coerência e continuidade do trabalho; [deve ser a base da avaliação]; [e ainda], ser [um] instrumento dinâmico de base a partir dos dados da avaliação [...]” (Garcia-Tunón, 1989, citado por Vasconcelos, 1991: 44).

Depois de verificarmos que não existe uma definição única para o conceito planificação centramo-nos agora nos motivos pelos quais é importante planificar. Cortesão e Torres (1983: 70) afirmam que quando se pretende “[...] alcançar determinadas metas, torna-se importante fazer uma previsão básica da acção a ser realizada, previsão essa que funcione como um fio condutor susceptível de orientar a acção”. Planificar é importante para os Educadores e Professores pois serve-lhes de apoio e de organização para a sua prática pedagógica. Bassedas, Huguet e Solé (1999: 113 e

114) entendem “o planejamento como uma ajuda ao pensamento estratégico do professor, sendo um recurso inteligente por meio do qual ele pode elaborar as suas aulas, não fechando nenhum caminho de acesso; ao contrário, o planejamento somente pode concretizar-se na aula, e lá será necessário tomar um conjunto de decisões que, às vezes, afetam pouco o que se havia previsto e, em outras, exigem modificações substanciais”. Trata-se, portanto, da tal «flexibilidade» à qual nós já nos referimos.

Os Educadores/Professores mais tradicionais, elaboravam e defendiam um modelo de planificação rígido e prescritivo, onde tudo era muito previsto e onde não restava muita margem para se improvisar o ensino. Neste modelo de planificação, apenas procedia-se à elaboração da planificação, colocava-se a mesma em prática e depois avaliava-se. Tratava-se o aluno como se tratasse de um produto e a escola como se fosse uma fábrica. Atualmente temos verificado o contrário, pois “[...] o professor [...] tem um papel de regulação, constante ou periódica, de todo o processo e terá que tomar decisões [...] que alterem ou precisem com mais pormenor as decisões anteriormente tomadas aquando da elaboração inicial da planificação, adequando-a à realidade complexa e frequentemente dada a imprevistos que é o acto educativo em situação de aula” (Pires, 2003: 6). É neste contexto que são reelaborados os planos já anteriormente traçados, ajustando-os às necessidades das crianças/alunos e aos objetivos que se pretende desenvolver. Tudo isto tendo em consideração o meio em que os educandos estão inseridos e respeitando o ritmo individual de cada aluno, para que assim sejam proporcionadas aprendizagens mais eficazes e seguras. É de facto crucial que tenhamos um fio condutor das nossas aulas para que no final se chegue ao lugar pretendido, embora durante o desenvolvimento da nossa prática educativa aconteçam alguns desvios.

Seguindo esta lógica de pensamento e tendo em conta as palavras de Astolfi (1993), Pires (2003: 8) distingue três modelos de ensino, que por sua vez implicarão de igual forma três modelos de planificação: a transmissão, o condicionamento e o construtivismo. Relativamente às concepções teóricas de aprendizagem subentendidas nos dois primeiros modelos, podemos referir que estamos perante “[...] modelos curriculares [...] mais fechados e prescritivos, centrados nos conteúdos a transmitir [...](modelo de transmissão)] ou no produto a alcançar [... (modelo de condicionamento)];” Nestes primeiros modelos o papel que os alunos desempenham é mais passivo do que ativo. Ao contrário destes primeiros modelos, o terceiro modelo “[...] assenta em concepções que originam modelos curriculares mais abertos e centrados no processo” e nas atividades a

desenvolver no decorrer do processo (*idem*, 8). Aqui o papel dos alunos no processo de planificação, realização e avaliação do trabalho é sem dúvida mais ativo do que passivo. Dito de outro modo, quando se planifica podemos ir ao encontro tanto de modelos fechados como abertos, dependendo da finalidade que pretendemos. Ainda segundo Rey e Santamaria (s/d, cit. Vilar, 1993, cit. Pires, 2003: 9), “[...] «a planificação [...] pode classificar-se [...] segundo o grau de comprometimento a que obriga ou o grau de co-participação que exige»”. E neste âmbito, podemos dizer que os dois primeiros modelos anteriormente mencionados encaixam-se numa planificação dita centralizada (planificação imperativa ou fechada), em que as decisões tomadas caracterizam-se por terem um carácter “ «[...] prescritivo ou obrigatório para quem tem que aplicar na prática» [...] é aquela [planificação] em que «alguém tem cumprir algo que é decidido em outra instância»” (*ibidem*, 9) e que o terceiro e último modelo enquadra-se numa planificação descentralizada (planificação indicativa ou aberta), em que nela “[...] «as propostas têm um carácter meramente indicativo para quem tem de as aplicar na prática” (*ibidem*, 9). Em suma, podemos referir que existem dois grandes modelos de planificação: os modelos centrados no produto (fechados, rígidos, prescritivos e finalizados) e aqui enquadram-se o Método João de Deus e de certa forma as Práticas Indiferenciadas e os modelos mais modernos, centrados no processo (abertos, flexíveis e inacabados) que nos remetem para a Pedagogia de Maria Montessori, para o Modelo Educativo High/Scope, para o Modelo Pedagógico Reggio Emília, para o MEM e para outros modelos pedagógicos, designadamente a Pedagogia de Situação, a Pedagogia de Projeto e a Pedagogia de Participação.³

Há diferentes momentos de planificar que por sua vez originam distintos tipos de planos, a saber: planos a longo prazo, planos a médio prazo e planos a curto prazo. Num processo educativo pode-se utilizar mais do que um momento em simultâneo. Os planos a longo prazo iniciam-se antes do início do ano letivo e lá estão definidos e delineados todos os aspetos relacionados com o processo de ensino e aprendizagem a serem empreendidos ao longo do ano letivo. Hoje em dia, com o apelo a estratégias de cooperação interescolar e inter-turmas, é nesta planificação que se pensam momentos de ensino e de aprendizagem em cooperação com outras turmas ou com outras escolas.

³ Todos estes Modelos Pedagógicos foram abordados na 1.ª Parte deste Relatório Final de Estágio e que corresponde à Fundamentação Teórica da Prática Educativa.

Ainda antes e durante o desenrolar do ano escolar são elaborados os planos a médio prazo, onde se planificam de forma um pouco mais detalhada cada um dos blocos de aprendizagem patentes nos planos a longo prazo. Por conseguinte, e ainda durante o ano letivo, também é necessário elaborar planos a curto prazo correspondendo estes às práticas diárias que vão materializar as diferentes parcelas que fazem parte dos planos a médio prazo. No decorrer do processo de ensino e aprendizagem podemos afirmar que existe uma hierarquia no que diz respeito à elaboração dos planos, partindo-se no início do ano de planos mais gerais e seguindo-se de planos mais específicos ao longo do ano letivo. No decorrer da explicação destes diferentes tipos de planos, Cortesão e Torres (1983) referem que é tão importante construir um plano como deixá-lo de lado. E isto remete-nos para o grau de experiência que possui cada Educador/Professor. A este propósito, Zabalza (2003) tendo em linha de conta a ideia de Sardo (1982) refere que os professores menos experientes têm tendência a realizar planificações centradas em modelos conceituados e por isso procedem a planificações mais exaustivas, talvez por ainda se sentirem ansiosos e inseguros relativamente ao trabalho que pretendem desenvolver. Por sua vez, os professores com mais experiência não dão tanta importância à planificação formal, pelo tempo que esta despende, estando mais preocupados com o ritmo de aprendizagem e com a própria dinâmica da turma, isto porque a meu ver se sentem mais confiantes e mais seguros de chegar ao que pretendem sem antes ter realizado de antemão a planificação. Nesta ótica, de acordo com Zabalza (2003: 48 e 49) e tendo como referência Clark e Yinger quando estes questionaram um conjunto de professores por que razão planificavam, as respostas puderam ser agrupadas em três categorias: a primeira nos que “planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais [...]; [a segunda nos] que chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no termo do processo de instrução [...]; [e a terceira nos] que chamavam planificação às estratégias de actuação durante o processo de instrução [...]”. É nitidamente visível que na primeira e na segunda categoria estão subentendidos os professores menos experientes e na terceira os professores mais experientes, que dão mais ênfase ao processo do que ao produto. Apesar de não constar na classificação apresentada pelo autor citado, existe, a nosso ver, uma quarta categoria de resposta, que poderia ser dada por Professores de modelos mais cooperativos como o MEM. Para estes, a planificação, feita em conjunto com a criança/aluno, tem a função de clarificar para a própria criança/aluno, o seu percurso de aprendizagem, assim como as metas e objetivos

que deve procurar atingir. Quer planifiquemos de forma formal ou informal temos que conhecer os nossos alunos, pois são seres únicos e autênticos, mas também conhecer as suas origens (seio e ambiente familiar, cultura, etc.) e as suas características (interesses, necessidades, valores, atitudes, etc.). São “estes alunos, aqueles alunos, [e] os factos que ocorrem no meio [que] fazem as aulas acontecer...” (Cortesão e Torres, 1983: 71). E isto pode ser comprovado tendo em consideração o que é dito por Sebastião de Gama no seu diário “tenho verificado que as melhores aulas da minha vida surgiram de repente, por causa de uma palavra, de uma insignificância que eu não pensara antes [...]” (*idem*, 69).

É fundamental que ao planificar exista uma articulação de esforços, ou seja, que haja entre os Educadores/Professores um trabalho de equipa. No entanto, este trabalho em equipa deve-se verificar mais na elaboração de planos a médio e a longo prazo, visto que os planos a curto prazo devem-se traduzir mais nas próprias características de cada profissional. Deste modo é extremamente importante que haja um trabalho de equipa na elaboração de planos a longo e médio prazo na medida em que há uma maior rentabilização de esforços e um melhor produto final, há uma partilha de experiências por parte de diferentes professores que já lecionaram anteriormente sobre a própria escola, comunidade envolvente, região e por fim há um apoio recíproco entre professores mais inexperientes e professores mais experientes. E neste contexto, podemos afirmar que *Nenhum de nós é mais inteligente que todos nós!*⁴

A planificação do processo de ensino e aprendizagem está dependente de algumas exigências inerentes à mesma. De qualquer modo e sempre que se planifica, independentemente do caminho que se segue na sua elaboração, devemos ter em linha de conta alguns fatores que determinam as propostas que o plano irá conter. Neste contexto, devemos, enquanto Educadores/Professores, ter em consideração que princípios estão presentes no programa e o contexto (meio e aspetos circundantes) em que vai acontecer, ou seja, o plano tem que estar intimamente relacionado com o programa e por sua vez com o currículo. Assim, “do mesmo modo que um programa descende em linha directa do currículo de que faz parte, um plano descende em linha directa do programa que está a ser trabalhado” (*ibidem*, 74).

⁴ Lema adotado por um grupo de trabalho num seminário da O.C:D.E., em West Palm Beach, sobre formação de professores (Novembro de 1977).



Esquema 1 - Relação entre Currículo, Programa e Plano (adaptado de Cortesão e Torres, 1983: 71)

Segundo o esquema apresentado podemos afirmar que há uma relação em cadeia entre currículo, programa e plano. Assim, no currículo estão patentes as grandes finalidades educacionais a atingir num determinado nível de ensino, as diferentes disciplinas e os tempos curriculares atribuídos a cada uma delas. Consequentemente, no programa estão enunciados os conceitos que tiveram influência na sua concretização, as finalidades educativas, isto é, as aprendizagens a atingir com determinada área curricular, “[...] que terão que ser consonantes com as do currículo de que faz parte e adequadas à população a que se destina.” (*ibidem*, 74), as temáticas que irão ser tratadas ao longo do ano letivo e também o tempo de que cada área curricular irá dispor. Para terminar a reflexão deste esquema é necessário entrar num campo mais pormenorizado que é a planificação ou o plano de aula, que neste caso diz respeito a situações mais específicas e que se irão diferenciar de contexto para contexto. De um modo geral, quando o Educador/Professor elaborar o seu plano de aula, deverá considerar alguns fatores decisivos, tais como: as características da comunidade social dos seus alunos e da própria escola, as características psicossociais e cognitivas dos seus alunos e a sua própria personalidade enquanto ator educativo.

Um bom plano é aquele em que o Educador/Professor põe “[...] todo o seu saber em questões pedagógicas”, saber esse que provém do seu percurso académico e do que tem vindo a experienciar a nível profissional (*ibidem*, 93). Também é essencial e como já foi referido anteriormente que o que se vai fazer vá ao encontro do que está estipulado no programa, e que seja adequado não só ao meio mas também aos alunos, sem “[...] contudo deixar de estar atento aos imprevistos e às características específicas dos seus companheiros de aventura” (*ibidem*, 93).

Cortesão e Torres (1983) dizem-nos que não há uma receita para planificar mas há um conjunto de características a considerar para realizar um bom plano: coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza. Um plano é coerente quando há uma adequada relação entre objetivos, conteúdos e estratégias; é adequado se tiver em conta o conhecimento da realidade dos seus alunos, o contexto da escola e da comunidade envolvente e também o conhecimento das características do próprio

executante (Educador/Professor); é flexível se houver possibilidade de fazer reajustamentos ou até mesmo alterações no que já tinha sido previsto; é contínuo se existir uma sequencialidade do que se propõe fazer sem haver margem para lacunas; é preciso e claro se as indicações dadas forem objetivas e perceptíveis não sendo passíveis de interpretações variadas; e por fim, dizem que um plano é rico “se [oferecer] uma gama variada e fecunda de propostas” (Cortesão e Torres, 1983: 94). Para além destas características, nós enquanto executantes da planificação não nos podemos esquecer dos principais elementos que compõem uma planificação e para tal devemos pensar em questões como: o que se pretende alcançar? Para quê? (**objetivos e metas**); o que atingir? (**conteúdos**); como atingir o que se pretende alcançar? (**métodos, estratégias**); para quem? (**intervenientes**); através de quê? (**materiais, recursos**); onde? (**lugar**); quando? (**tempo**); e como verificar o plano ou as aprendizagens? (**avaliação**). As respostas a estas questões levam-nos/guam-nos para os vários itens que devem estar presentes neste instrumento de ação pedagógica. É de salientar que também existem mediadores que constituem pontos de partida para elaborar qualquer planificação do processo de ensino e aprendizagem. São eles: os livros de texto, os materiais comerciais, os guias curriculares, as revistas e as experiências. A este respeito Zabalza (2003: 49) comprova que a planificação “[...] se realiza através de *mediadores da planificação*. [Ou seja], a escola e os professores não abordam a partir dos seus conhecimentos teóricos, nem improvisam, a tarefa de esboçar o ensino, fazendo-o, sim, através de tipos diversos de materiais didáticos que oferecem, desde logo, esboços de programação. Isto é, não se confrontam directamente com o Programa [...] mas sim através de mediadores que actuam como guias”.

Quando se planifica é necessário ter em consideração algumas fases e segundo Sant’Anna *et al* (1989) existem quatro fases que qualquer planificação deve seguir. Assim, “qualquer planificação deve ter uma fase de conhecimento da realidade, uma fase de preparação, uma fase de desenvolvimento e outra de aperfeiçoamento” (Vasconcelos, 1991: 45).

Numa primeira fase – **conhecimento da realidade** – é necessário que façamos o diagnóstico sobre as reais possibilidades do grupo de crianças/alunos de modo a fazer o levantamento e análise das suas dimensões mais significativas, das suas características e dos seus problemas. Para tal, há que ter em conta:

- A realidade de cada criança em particular, oferecendo-lhe melhores condições para o seu desenvolvimento;
- Os pontos de referência comuns que envolvem o ambiente do Jardim de Infância/Escola e o ambiente comunitário;
- As suas próprias condições, enquanto cidadão e profissional responsável pela orientação adequada do trabalho educativo.

Seguidamente faz-se o levantamento dos dados, estuda-se esses dados e a partir disso extrapolamos conclusões e prepara-se uma planificação contextualizada.

Numa segunda fase – **preparação** – é essencial:

- Determinar os objetivos: estes devem ser dinâmicos e devemos escolher aqueles em que a exigência não seja demasiado pequena mas sim aqueles objetivos que estimulem os alunos a progredir no seu desenvolvimento.
- Selecionar e organizar conteúdos: cabe-nos pensar e refletir sobre aquilo que devem aprender as crianças/alunos e por isso, devemos escolher os conteúdos tendo em conta os temas organizadores do programa/OCEPE;
- Selecionar estratégias: passa pela escolha do tipo de atividades que irá permitir a prossecução dos objetivos definidos inicialmente;
- Selecionar recursos: são os meios de que dispomos para realizar o nosso trabalho pedagógico. No que diz respeito à sua natureza, estes podem ser humanos (o Educador/Professor, as/os crianças/alunos, as auxiliares de ação educativa, a família, etc.), materiais (os materiais didáticos, os materiais naturais ou de desperdício, os recursos tecnológicos, etc.) e espaciais;
- Definir procedimentos de avaliação: devemos decidir o que pretendemos avaliar bem como selecionar os instrumentos mais adequados para recolher os dados necessários para realizar a avaliação.

Numa terceira fase – **desenvolvimento** – deve-se pôr o plano em ação.

Finalmente, na quarta fase – **aperfeiçoamento** – implica avaliarmos aquilo que foi proposto realizar, determinando se foi válido e interessante, para posteriormente se voltar a planificar, não repetindo a planificação mas melhorando-a. Nesta fase pretende-se corrigir as falhas e manter os aspetos positivos de modo a “realimentar o próprio sistema de planificação” (Vasconcelos, 1991: 47).

Planificar exige que o Educador/Professor pense nas aprendizagens que quer que os alunos façam, que as organize e que escolha os materiais e espaços mais adequados e que no fim faça uma avaliação não só das aprendizagens feitas pelos alunos mas também do plano a que se propôs realizar, verificando a sua eficácia, o seu rendimento e otimização (eficiência) e a sua maximização. Tudo isto é necessário “[...] para que todo o processo seja integrado, funcional e eficaz” (Zabalza, 2003: 51). Deste modo as planificações elaboradas no Estágio I encontravam-se estruturadas da seguinte forma:

Áreas de Conteúdo	Objetivos		Atividades/estratégias	Recursos
	Gerais	Específicos		

Quadro 3 - Itens das planificações elaboradas no âmbito do Estágio I

E as planificações construídas no Estágio II incluíam os seguintes itens:

Áreas	Conteúdos	Metas Curriculares	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Avaliação
-------	-----------	--------------------	-----------------------	------------	----------	-----------

Quadro 4 - Itens das planificações elaboradas no âmbito do Estágio II

Passamos agora a definir cada um destes itens. Nas planificações elaboradas no Estágio I estavam presentes os seguintes itens⁵: Áreas de Conteúdo⁶, Objetivos Gerais e Específicos, Atividades/estratégias e Recursos (Quadro 3).

Segundo Pacheco (1999: 98) os objetivos são o “elemento norteador de todo o processo educativo, impondo pontos de partida, percursos a seguir e pontos de chegada”. Por sua vez, Ribeiro e Ribeiro (1990: 87) definem os mesmos como “resultados de aprendizagem visados”. Resultados de aprendizagem que dizem respeito aos objetivos que os alunos atingem no final de uma unidade temática, do programa ou do ano letivo escolar. E visados numa perspetiva de que todo o processo de ensino e aprendizagem “[...] se move numa direcção e é controlado pelos resultados [de aprendizagem] que se espera que os alunos obtenham no fim desse processo”. Segundo Pires (2003) e tendo em conta as palavras de Mager (1983), os objetivos devem ser observáveis através dos comportamentos dos alunos, servindo também de apoio à avaliação dos resultados. Contudo e como é visível no Quadro 3, os objetivos encontravam-se subdivididos em objetivos gerais e objetivos específicos. Os primeiros são entendidos como "um

⁵ Este modelo foi apresentado pelo Coordenador de Estágio I.

⁶ Item já definido na parte relativa ao Currículo na Educação Pré-Escolar.

enunciado de intenção pedagógica, descrevendo em termos de capacidade do aprendente um dos resultados esperados de uma sequência de aprendizagem” (Hameline, 1979, cit. Pacheco, 1999: 111). Já os segundos, também expressos na planificação elaborada no âmbito do Estágio II, resultam “[...] da desmultiplicação de um objectivo geral em tantos enunciados [...]” (*idem*, 111). Quer isto dizer, que um objetivo geral pode abarcar vários objetivos específicos e que por sua vez, todo o objetivo específico é formulado tendo em conta um objetivo geral. Deste modo, Ribeiro (1989) citado por Pacheco (1999: 113) distingue objetivos gerais de objetivos específicos “[...] entendendo-se [...] por “geral” aquele que se apresenta definido em termos latos, com uma certa ambiguidade e susceptível, por isso, de ser interpretado de diversos modos ou, por outras palavras, de ser potencialmente “desdobrável” em diferentes séries de objectivos mais concretos”. Assim, os objetivos gerais são mais amplos e procuram atingir metas curriculares mais gerais e globais. Por sua vez, os objetivos específicos, referem-se especificamente a aprendizagens e comportamentos que os alunos devem atingir, mais mensuráveis e mais objetivos. Normalmente para se atingir um objetivo geral é necessário ter em consideração os objetivos específicos que o implicam. Como forma de ilustração podemos colocar como objetivo geral que os alunos devem adquirir bons comportamentos ambientais e como objetivos específicos podemos ter: a) o aluno deve separar o lixo reciclável; b) o aluno deve reconhecer a cor adequada ao tipo de lixo reciclável.

No que concerne ao item atividades/estratégias, presentes nas planificações de ambos os Estágios, estas decorrem da sequência de objetivos e dos conteúdos formulados. As atividades designam “o conjunto de situações ou oportunidades que se proporcionam aos alunos para realizar uma determinada aprendizagem [...]” (Ribeiro e Ribeiro, 1990: 440). Para tal devemos ter em consideração alguns critérios ao selecionar as atividades que pretendemos. De acordo com Raths (1971) e citando Pires (2003: 20) devemos escolher atividades (aqui apenas citamos os critérios que no nosso entender são os mais carismáticos) “[...] que permitam ao aluno desempenhar um papel mais activo que passivo [...]; que exijam aos alunos que investiguem sobre problemas pessoais ou sociais quotidianos; [...] que permitam aos alunos actuar com objectivos reais; que permitam aos alunos utilizar aquisições anteriores em novos contextos; [...] [e] que se articulem com os propósitos (intenções, interesses, expectativas) dos alunos”. As estratégias de ensino são o “[...] elemento configurador global de um plano intencional de acção que especifica

as actividades do professor e dos alunos num ambiente de interação” (Pacheco, 1999: 160). O Educador/Professor ao organizar e sequenciar o ensino deve estabelecer as estratégias, atividades, seleccionando os meios e os materiais, portanto os recursos mais adequados (também eles presentes nas planificações dos dois Estágios) de forma a facilitar a consecução dos objetivos delineados. Portanto, não há uma única estratégia ou atividade que seja a melhor mas sim várias opções alternativas, logo devemos escolher aquela que mais se adequa para ensinar aquele conteúdo tendo em conta os alunos que temos à nossa frente. Neste contexto, os recursos têm uma enorme influência nas estratégias que iremos adotar quer sejam materiais, espaciais, quer sejam humanos (Educador/Professor e outros elementos da escola, as famílias, os alunos), sendo estes últimos portadores de uma enorme riqueza que poderá “[...] alterar completamente e enriquecer uma estratégia anteriormente pensada” (Cortesão e Torres, 1983: 115). Estes últimos recursos trazem enormes contributos ao processo de ensino e aprendizagem e também faz com que se sintam protagonistas desse mesmo processo, sentindo-se dignos de crédito e confiantes em si mesmo e nos outros. Em suma, os recursos “são os meios de que o educador/ [professor] dispõe para efectuar o seu trabalho pedagógico” (Vasconcelos, 1991: 46).

Relativamente aos itens das planificações elaboradas no Estágio II⁷ (Quadro 4), só nos resta falar das Áreas⁸, dos Conteúdos, das Metas Curriculares⁹ e da Avaliação.

Assim sendo os conteúdos apresentam-se “como um conjunto de tópicos ou temas que são propostos para o professor desenvolver em unidades sequencializadas” (Pacheco, 1999: 47). Os conteúdos pressupõem assim, uma articulação vertical, no que diz respeito à sequência dos assuntos a desenvolver e horizontal, no que diz respeito às aprendizagens feitas nas diferentes Áreas de Conteúdo, no caso da Educação Pré-Escolar e Áreas Curriculares, no caso do 1.º CEB. Os conteúdos podem ser encarados como os conhecimentos que fazem com que a criança/aluno desenvolva as suas capacidades ajustando-as a novas situações.

Para terminar, e não menos importante devemos ter em conta a avaliação das actividades de ensino e aprendizagem. Ao prever as actividades também temos que pensar

⁷ Estes planos seguiram a orientação do Coordenador de Estágio.

⁸ Itens já abordados na parte relativa ao Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

⁹ Itens já abordados na parte relativa ao Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

que durante o desenvolvimento das mesmas temos que as avaliar, podendo recorrer a diferentes tipos de avaliação¹⁰ (avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa). A avaliação deve ser feita antes, durante e no fim do processo.

Planificar constitui um precioso auxílio para um ensino com qualidade pois ajuda o Educador/Professor a organizar-se, explicitando as ideias que tem. Assim, a planificação consiste num conjunto de decisões pré-ativas, pensadas antes para serem executadas posteriormente, ou seja é uma ação pré-ativa que visa orientar o processo de ensino e aprendizagem. Devemos planificar sempre de acordo com as necessidades e interesses das crianças, mas esta planificação não tem que ser seguida à risca, pode ser alterada caso as crianças/alunos solicitem outro tipo de atividades. Pode-se dizer que não existe um modelo, uma receita exata para planificar, cada Educador/Professor tem o seu estilo próprio, pois o que é importante planificar para uns pode não ser para outros, como também não existem grupos iguais, os interesses e necessidades de uns podem não ser os interesses e necessidades de outros.

¹⁰ Objeto de estudo na parte correspondente à Avaliação.

5. Avaliação

São muitos os significados dados ao termo avaliação e por isso não é fácil chegar a uma definição consensual. Recorri, em primeiro lugar, a definições de dicionários e de uma enciclopédia e ainda à legislação. O termo avaliação, uma vez consultado o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001: 433 e 434) é definido como “acto de avaliar. Determinação por cálculo mais ou menos rigoroso, do valor de algo; valor que é atribuído. Acto de verificar a progressão do aluno no processo de ensino, aprendizagem”. Por sua vez, a definição dada pelo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2002: 456), refere-se à “apreciação ou conjectura sobre as condições, extensão, intensidade, qualidade, etc. de algo; verificação que visa determinar a competência, o progresso etc. de um profissional, aluno, etc”. Posteriormente foi consultada a Nova Enciclopédia Larousse (1997: 761) onde o conceito de avaliação quer dizer “concretização de um julgamento valorativo, sob as formas qualitativa ou quantitativa, feito sob um desempenho ou prod. de aprendizagem”. Por fim, e tendo em conta o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho: 3481, artigo 23.º, a avaliação “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelos alunos. [esta] tem por objetivo a melhoria do ensino através das verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico [...]”.

Segundo Pacheco (1994) e dentro de uma variedade de significados, em regra, o significado mais usual de avaliação, apesar de não ser o mais importante, é de dar notas, é de atribuir uma classificação que está integrada numa escala e que equivale a uma medida. No entanto, Pais e Monteiro (1996: 12) referem que a avaliação deve ser encarada “como um meio e não como um fim, com o objetivo de melhorar e regular progressivamente os processos e os produtos do ensino e da aprendizagem”. A avaliação deve ser feita de forma integrada, contínua e orientada numa perspetiva de regulação de todo o processo de ensino e aprendizagem. Aqui, a regulação pode ser entendida, enquanto dispositivo de ação, como “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002, cit. Ferreira, 2007: 98). Para Zabalza (2003: 222) a avaliação é vista como um processo e/ou sistema, pois é entendida como “um conjunto

de passos que se condicionam mutuamente. Esses passos ordenam-se sequencialmente (por isso, são um processo) e actuam integradamente (por isso, são um sistema). Além disso, a avaliação não é (ou não deveria ser) algo separado do processo de ensino/aprendizagem; não é um apêndice independente nesse processo (está nesse processo) e desempenha um papel específico relativamente ao conjunto de componentes que integram o ensino como um todo (porque está num sistema)”. Portanto, toda a avaliação que façamos deverá conter um propósito, uma técnica que deriva da função do propósito, questões que surgem a partir da técnica selecionada, uma aplicação, uma resposta por parte dos alunos, uma correção e conseqüente classificação e por fim conseqüências que derivem da classificação (pessoais, administrativas, familiares, didáticas – *feedback* sobre o processo de ensino). Como se pode reter, são vários os passos a percorrer e por isso dizemos que a avaliação é um processo. E esses passos estão interdependentes, relacionando-se e condicionando-se uns aos outros e por isso afirmamos que a avaliação também atua como um sistema.

Contudo, avaliar constitui uma dificuldade, pois ao fazê-la estamos “[...] a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar” (Pais e Monteiro, 1996: 45). Emitir um juízo de valor é sempre valorar, ou seja, atribuir maior ou menor valência. Mas, como se percebe, essa atribuição de valor está absolutamente dependente da escala de valores que o avaliador toma como referência. Por isso, avaliar implica, sempre, uma posição política e filosófica sobre o processo educativo. Por mais que tentemos que a avaliação seja objetiva, ela irá depender sempre dos momentos, das situações concretas e acima de tudo dos condicionamentos teóricos que referimos atrás.

Como já foi dito, a avaliação deverá ter uma função reguladora e para tal, é necessário definir, discutir, negociar e explicitar os critérios de avaliação de um modo claro para que os alunos possam entendê-los e para que saibam qual é o melhor caminho que devem percorrer. Neste âmbito e tendo em conta que a avaliação consiste na elaboração de juízos de valor ou mérito de aprendizagem podemos citar alguns autores bem como as definições dadas pelos mesmos. Assim, segundo Stufflebeam e Shinkfield (1987, cit. Rosales, 1992: 37) a avaliação não é mais do que “a apreciação sistemática da valia ou mérito de um «objecto»”. A esta ideia, segundo Rosales (1992: 37), junta-se a definição dada por Lawton (1986), em que a avaliação é vista como uma atividade de valoração/estimação que deve ter em conta vários aspetos, próprios do ensino: “estimações sobre o progresso dos alunos; estimações sobre a preparação do aluno no

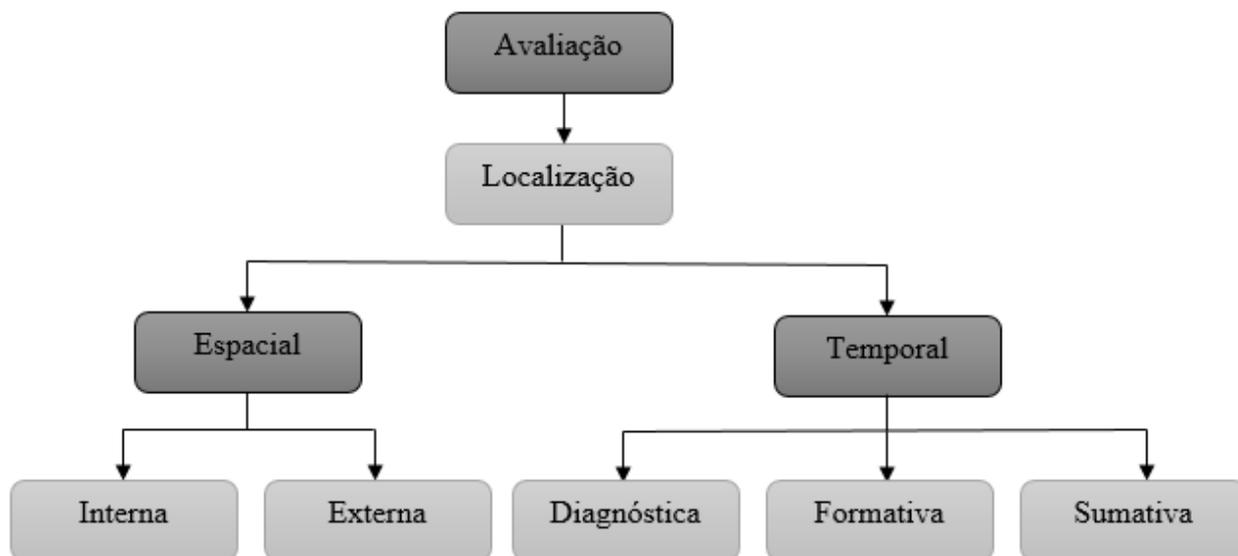
final da escolaridade; estimações sobre a capacidade do professor; juízos sobre a eficácia da escola; juízos sobre o material didático; estimação sobre a difusão ou disseminação do conhecimento; [e] estimação sobre a natureza dos processos implícitos [...]”. Ainda segundo Rosales (1992: 39) mas tendo em conta o que é dito por Cronbach (1963) a avaliação “consiste essencialmente na procura de informação que deverá ser proporcionada àqueles que têm que tomar decisões sobre o ensino”. E é fundamental que essa informação seja clara, exata, oportuna, válida e ampla. Todas estas definições querem dizer que a elaboração de juízos de valor será sempre necessária e fazer-se-á acompanhar ao longo de todo o processo avaliativo, quer seja antes, durante e após a recolha de dados. Ao formularmos juízos de valor e sabendo que estes são uma característica essencial da avaliação, será necessário definir critérios de avaliação, pois como refere Sadler (1985), citado por Rosales (1992: 40) “para que algo seja avaliado como bom, é preciso estabelecer previamente critérios e constatar se esse algo está de acordo ou cumpre esses critérios”.

Atualmente, pode-se atribuir à avaliação duas funções básicas: a primeira relacionada com a recolha e análise de informação sobre a realidade que se vai elaborar e a segunda com a formulação de juízos de valor sobre a realidade em si a partir dos dados conseguidos e em função de critérios anteriormente determinados e da escala de valores assumida. Portanto, para se avaliar é necessário recolher dados e ao fazê-lo podemos considerar que se está perante um verdadeiro processo de investigação que se faz de maneira reflexiva e sistemática, e que tem como principal objetivo obter um conhecimento o mais fidedigno possível da realidade que se pretende avaliar. Neste contexto, a avaliação “identifica-se com a investigação e utiliza os mesmos métodos na tarefa de recolha de dados” (Rosales, 1992: 45).

Em contexto escolar muitas vezes os Professores deparam-se com questões relativas ao lugar que a avaliação deve ter na sua prática letiva: quando é que a avaliação deve ser feita (uma vez em cada período, às vezes ou constantemente)? E os alunos deverão saber que são avaliados a todo o momento ou ter a consciência de que existem diferentes momentos dedicados à avaliação? A resposta a estas questões e seguindo o que é dito por Ponte e Serrazina (2000) é dada através dos princípios sobre a avaliação. O primeiro princípio diz respeito à *congruência* curricular e “indica que a avaliação deve cobrir de modo equilibrado todos os objectivos curriculares, incluindo conhecimentos, capacidades, atitudes e valores”. Assim, entendemos que a avaliação não busca

quantificar apenas conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas o nível ou o grau de desenvolvimento das suas competências. O segundo à *integração* da avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Os conceitos de ensino e avaliação devem ser vistos não como sistemas independentes mas sim como componentes de um mesmo sistema. Isto não quer dizer que não hajam atividades mais direcionadas para a recolha de informações para avaliação. Muito pelo contrário, os alunos ao realizarem essas atividades também aprendem e ao mesmo tempo permitem que o Professor recolha a informação necessária para a avaliação dos alunos e para os seus métodos de ensino. O terceiro princípio tem que ver com a *diversificação* de formas e instrumentos que o Professor utiliza e portanto, este não se deve limitar a escolher um instrumento ou dois e uma ou duas formas de avaliação, pois os objetivos curriculares a avaliar e a maneira como os alunos evidenciam as suas aprendizagens são também diversos e para tal há que escolher diversas formas e instrumentos de avaliação. O quarto princípio está relacionado com a predominância do *propósito formativo* da avaliação e que tem em vista o aperfeiçoamento da aprendizagem. O quinto tem em conta a natureza *construtiva*. E aqui a avaliação deve ser feita num clima construtivo e repleto de confiança entre alunos e o Professor. Deste modo os erros dados e as dificuldades sentidas pelos alunos devem ser vistos tanto pelos alunos como pelo próprio Professor como algo natural, e que de certa forma poderá propiciar um ponto de partida para serem realizadas novas aprendizagens. Por fim, apresenta-se o princípio relativo à *transparência*, em que o estabelecimento de objetivos de aprendizagem deve ser claro. À partida os alunos devem conhecer o trabalho que o Professor faz e os objetivos que pretende. As famílias também devem conhecer estes aspetos. Assim, a avaliação deve resultar em benefícios não só para os alunos e para o Professor, mas também para a família e deve ser congruente com as metas curriculares, objetivos e conteúdos do currículo.

A avaliação em função da localização e tendo em conta o espaço e o tempo pode estrutura-se da seguinte maneira (Pacheco, 1994):



Esquema 2 - Avaliação em função da localização (espacial e temporal) – (adaptado de Rodrigues Diéguez, 1985, referido por Pacheco, 1994: 73)

Como é possível verificar através do Esquema 2, a avaliação pode ser feita a nível espacial e a nível temporal. No que diz respeito à avaliação a nível espacial verifica-se que ela tanto pode ser interna, se através de um processo de autoavaliação, o próprio sujeito valorizar os seus níveis de aprendizagem, como externa, quando o Professor emitir um juízo de valor e tomar uma decisão em relação à aprendizagem dos alunos. No que concerne à avaliação a nível temporal, podemos verificar que existem diversos tipos de avaliação que servem funções distintas, em diferentes momentos (no início, durante e no final do processo), sendo os principais a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A **avaliação diagnóstica** normalmente é realizada no início do ano e/ou no início do estudo de uma nova temática e tem como objetivo averiguar se o aluno dispõe de pré-requisitos necessários para iniciar o estudo de determinados conteúdos. Ou seja, este tipo de avaliação tem como principal objetivo “proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.” (Ribeiro e Ribeiro, 1990: 342). Determinado o patamar de ensino que os alunos se encontram e as características dos mesmos faz-se uma reavaliação da planificação e dos objetivos que anteriormente já tinham sido considerados. E a partir daí os objetivos podem e devem ser comunicados aos alunos e discutidos com eles. Deste modo, o aluno saberá “[...] o que se pretende dele, podendo deste modo trabalhar em

sincronismo com o professor, constituindo equipa com ele” (Cortesão e Torres, 1981: 106). É com base nesta avaliação que o Educador/Professor pode proceder a ajustamentos na planificação previamente realizada e isto vai ao encontro do que é dito por Ferreira (2007: 25) quando afirma que é através desta avaliação que se obtém uma “radiografia” do aluno e que portanto “[...] constitui o ponto de partida através do qual é possível ao professor ajustar a sua acção, seleccionar actividades e objectivos adequados às características dos alunos e à sua situação específica, de modo a criar condições para que possam fazer aprendizagens relevantes e significativas”.

O Educador/Professor deve ter em conta que as crianças têm ideias pré-concebidas sobre determinados conceitos que ainda não foram tratados de forma mais sistemática na escola. O conhecimento, por parte do profissional da Educação dessas ideias primeiras, ou prévias, é importante, porque deve ser o ponto de partida da aprendizagem. Poderá o Educador/Professor necessitar de variadas estratégias: ou completar as ideias prévias porque estão confusas e incompletas, ou corrigir essas ideias porque estão erradas, ou ainda, afirmá-las e reconhecer que a criança já tinha adquirido ideias corretas sobre o conceito em questão.

De uma maneira geral, a avaliação diagnóstica deve “[...] fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho: 3481, artigo 24.º). Este tipo de avaliação permite que o Educador/Professor possa adequar as estratégias, as atividades, os conteúdos e os objetivos tendo como referência os conhecimentos dos alunos, os seus interesses, necessidades e motivações, bem como as suas expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Devemos portanto, criar condições para que possa ocorrer o sucesso educativo no geral, ou seja de todos os alunos e de cada um.

Tal como refere Bloom (1971) citado por Ribeiro e Ribeiro (1990: 342 e 343) a avaliação diagnóstica “[...] que tem como finalidade situar o aluno é uma operação antes-do-facto, enquanto a avaliação formativa é um processo permanente concebido para proporcionar ao aluno e ao professor um *feedback* contínuo sobre o seu desempenho à medida que prosseguem ao longo da hierarquia de ensino”. E é da avaliação formativa que passamos agora a falar.

A **avaliação formativa** assume um “caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho: 3481, artigo 24.º). A avaliação formativa é realizada de modo contínuo ao longo do processo de ensino e aprendizagem e destina-se a verificar a evolução dos alunos tendo em conta os vários objetivos curriculares estipulados, dando não só informação ao Educador/Professor, aos pais mas também ao aluno sobre os aspetos que necessitam de maior atenção para que os objetivos pretendidos sejam alcançados. Esta ideia remete-nos para uma avaliação enquanto reflexão que no entender de Pacheco (1994: 75) e seguindo a ideia de Cardinet (1986) visa “orientar o aluno quanto ao trabalho escolar, procurando localizar as suas dificuldades para o ajudar a descobrir os processos que lhe permitirão progredir na sua aprendizagem”. Ou como diz Abrecht (1991) citado por Pacheco (1994: 75) a avaliação formativa “não é uma verificação de conhecimentos, é a interrogação de um processo; um regresso; um retorno, uma reflexão sobre o movimento da própria actividade”. Para reforçar esta ideia, Ferreira (2007) tendo em linha de conta o pensamento de Gimeno Sacristán (1993) refere que esta modalidade de avaliação facilita a tomada de consciência e por sua vez a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem permitindo ao Educador/Professor fazer correções, adotar estratégias alternativas e fortalecer os êxitos dos alunos. É através da adequação que o Educador/Professor faz das estratégias de ensino aos alunos, tendo sempre em consideração as suas características, interesses e necessidades que a função reguladora se exerce.

A partir daqui podemos falar de alguns pressupostos acerca da avaliação formativa que estão relacionados com a individualização do ensino, com a compensação educativa e com a conceção de ensino e de aprendizagem (Pacheco, 1994). Os alunos, as suas necessidades e os seus ritmos de aprendizagem não são todos iguais e portanto o Educador/Professor tem de proceder a uma individualização do ensino, recorrendo a vários itinerários de maneira a que haja um percurso equilibrado e contínuo de aprendizagem, isto é, um percurso que leve o aluno ao sucesso escolar. Neste sentido, Perrenoud (1986, cit. Pacheco, 1994: 110) sublinha que “diferenciar o ensino é também fornecer ao aluno possibilidades de escolha na sua forma de abordar o saber”. Quando se

fala em compensação educativa não podemos pensar e aplicar apenas os programas de remediação há que pensar e aplicar também os programas de enriquecimento. Há, portanto, que contemplar estratégias de remediação bem como estratégias de enriquecimento que possibilitem, por um lado, aos alunos superar as suas dificuldades através de atividades que visem alcançar os objetivos curriculares e que por outro lado, criem medidas de apoio destinadas a alunos que estejam em diferentes condições do que dos primeiros e que portanto, estejam predispostos a atingir outros níveis de desenvolvimento. Por fim, a avaliação formativa exige uma conceção de ensino e de aprendizagem, na medida em que o ensino deve ser visto como uma orientação por parte do Professor na construção das aprendizagens feitas pelos alunos. Assim, o ensino não pode mais ser visto como uma transmissão de saberes e a aprendizagem como uma aquisição dos mesmos, mas sim como um processo de desenvolvimento de construção de aprendizagens significativas.

Como já foi referido, a prática da avaliação formativa exige que tomemos decisões sobre estratégias e atividades de ensino e aprendizagem o mais adequadas possível, de maneira a possibilitar que um maior número de alunos obtenha sucesso educativo. Segundo Allal (1986) citada por Ferreira (2007) podemos distinguir duas estratégias de aplicação de avaliação formativa, que têm diferentes conceções de ensino, de aprendizagem e de aplicação: a avaliação formativa pontual e a avaliação formativa contínua. A avaliação formativa pontual é enquadrada numa perspetiva behaviorista já a avaliação formativa contínua enfatiza aquilo que é ignorado pela visão behaviorista, ou seja, assenta numa natureza cognitivista.

A **avaliação formativa pontual** ocorre no final do processo de ensino e aprendizagem e nesse momento o Educador/Professor recolhe a informação necessária, analisando-a e interpretando-a de maneira a verificar se o grau de obtenção dos objetivos anteriormente definidos foi ou não cumprido pelos dos alunos. Ao recolher essa informação, o docente fá-la em todos os alunos “[...] usando o mesmo instrumento, numa lógica de controlo do processo referido e da avaliação dos alunos” (Ferreira, 2007: 91). Em função da análise e interpretação feita, o Educador/Professor tendo em conta as causas atribuídas aos problemas de aprendizagem verificados nos alunos, toma medidas de adaptação das atividades de ensino e aprendizagem de forma a levar os alunos a atingir os objetivos inicialmente propostos.

A **avaliação formativa contínua** ao ser enquadrada numa perspetiva de natureza cognitivista, tem como principal preocupação a cognição, o próprio ato de conhecer por parte do aluno, não descurando no entanto os seus resultados de aprendizagem. Esta avaliação, ao contrário da anterior, desenvolve-se ao longo do processo de ensino e aprendizagem e ao ser integrada nesse mesmo processo, “[...] os dados recolhidos relacionam-se, sobretudo, com as representações do aluno sobre a tarefa em que está envolvido, com as estratégias e com os raciocínios que utiliza para chegar a um determinado resultados” (*idem*, 93). Este tipo de avaliação tem como finalidade recolher, analisar e interpretar as informações recolhidas durante o processo de ensino e aprendizagem e permite que o Educador/Professor possa “[...] orientar e [...] diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e as suas causas” (*ibidem*, 94).

Tal como já foi referido anteriormente, a avaliação deve ser feita numa perspetiva de regulação de todo o processo de ensino e aprendizagem e como podemos verificar, as modalidades de avaliação formativa também remetem-nos para diferentes tipos de regulação desse mesmo processo. A regulação das aprendizagens é portanto a base da conexão entre a avaliação e a prática pedagógica. No entanto, o tipo e a forma de regulação diferem e como tal, Ferreira (2007) identifica três tipos de regulação: **regulação retroativa**, **regulação pró-ativa** e **regulação interativa**.

A **regulação retroativa** é caracterizada por ocorrer no final de cada período de tempo de ensino e aprendizagem e resulta da recolha e posterior análise de informações relativas às aprendizagens dos alunos. Esta regulação faz-se através “[...] de um controlo escrito a todos os alunos da turma (pelo uso de testes, fichas, exercícios escritos), composto por questões coerentes com os objectivos definidos [...]” (Ferreira, 2007: 101) e reflete-se nas decisões tomadas pelo Educador/Professor, que verifica a partir daí se os objetivos foram ou não cumpridos por cada aluno. Depois de serem averiguadas as dificuldades dos alunos, estes serão submetidos a atividades de remediação, de forma a que consigam alcançar os objetivos que não foram atingidos. Deste modo, o Educador/Professor recorre a uma regulação retroativa na medida em que faz um recuo a objetivos e a tarefas que não tiveram êxito durante o momento em que foram aplicadas.

A **regulação pró-ativa** é realizada após um processo de ensino e aprendizagem e é diferente da anterior na medida em que o Educador/Professor não retoma a objetivos e a tarefas anteriores que os alunos não dominam, mas recorre a atividades que permitem o

aprofundamento e a consolidação de competências. “Considera-se, por isso, um tipo de regulação preferível à remediação de dificuldades específicas e dos erros encontrados, por ser mais abrangente e mais estimulante, já que são proporcionadas situações de aprendizagem mais adequadas para os alunos com ou sem dificuldades” (*idem*, 103).

Por fim, a **regulação interativa** distingue-se dos outros dois tipos de regulação uma vez que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem e é realizada na interação do Educador/Professor com o aluno, sendo por isso, imediata, momentânea. Neste tipo de regulação “através da observação do aluno enquanto realiza uma tarefa e da interação deste com o professor, procura-se identificar as dificuldades no momento em que surgem e diagnosticar os factores que estão na sua origem” (*ibidem*, 104). Este processo de regulação permite não só que haja uma adaptação das atividades pedagógicas às características e dificuldades de cada aluno e uma consequente consciencialização por parte dos alunos dos seus progressos, dificuldades e suas causas, mas também que possibilite fazer uma negociação com o Educador/Professor de estratégias que mais se adequem ao seu sucesso educativo. Ferreira (2007: 82) vem ainda reforçar esta ideia da interação entre o Educador/Professor e o aluno afirmando que é através dela “[...] que se torna possível conhecer os raciocínios, as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem, as suas dificuldades, os seus problemas e as suas causas, aquilo que o aluno conseguiu aprender, o que não estudou, o que não percebeu, ou seja, compreender o processo de aprendizagem do aluno, levando-o a consciencializar-se desse processo”.

Em suma, a avaliação formativa é aquela que põe à disposição do Educador/Professor “informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram” (Perrenoud, s/d, cit. Pais e Monteiro, 1996: 45).

Alguns Modelos Pedagógicos, nomeadamente o MEM, valorizam a autoavaliação ou a autorregulação da aprendizagem enquanto elemento crucial para a avaliação formativa. Como já foi referido anteriormente, quer o PIT quer as Listas de Verificação são valiosos instrumentos de avaliação formativa contínua.¹¹

Finalmente, e não menos importante passamos agora a falar da **avaliação sumativa**. De acordo com Pais e Monteiro (1996: 49) a avaliação sumativa é considerada

¹¹ Ver página 20 e seguinte.

“um balanço final, um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem”, que acrescenta mais dados para além daqueles que foram recolhidos pela avaliação formativa e que permite fazer uma apreciação mais concreta e equilibrada de todo o trabalho que foi realizado. Este tipo de avaliação complementa os restantes tipos de avaliação, uma vez que deve exprimir uma interpretação completa e rigorosa de todos os dados recolhidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, permitindo uma classificação dos seus resultados.

É um tipo de avaliação que visa medir e classificar os dados obtidos. É, segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999: 177) “[...] uma avaliação para emitir um juízo de valor em relação ao aluno e aos seus progressos em um momento determinado”. Isto quer dizer que a avaliação sumativa exprime-se quantitativamente, leva à hierarquização dos alunos e ainda permite fazer a comparação dos resultados obtidos entre os alunos em função das normas estabelecidas (Ferreira, 2007). Este tipo de avaliação de acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho: 3481, artigo 25.º “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno”.

A avaliação quantitativa e qualitativa por vezes são identificadas como avaliação sumativa e formativa, respetivamente. O que é certo é que ambas são cruciais para o processo de ensino e aprendizagem, ora completando-se, ora facilitando e enriquecendo o percurso de aprendizagem dos alunos.

Concluimos deste modo que a avaliação sumativa é aquela que encerra um período ou um ciclo de estudos, cuja finalidade é a aferição dos produtos realizados ao longo do processo de aprendizagem e que se reflete numa apreciação formalizada desse mesmo processo.

É fundamental termos bem presente que avaliar e classificar são conceitos muito diferentes. A avaliação era entendida como sinónimo de classificação, fazendo-se apenas julgamentos de ordem quantitativa dos comportamentos dos alunos. Assim, este conceito era visto como um meio de se atribuir notas através da verificação dos objetivos atingidos, ignorando-se portanto o que havia de mais importante no processo de ensino e aprendizagem. Mas com o decorrer dos anos, a avaliação passou a ser vista como um processo que deve acompanhar o progresso do aluno ao longo do seu percurso escolar, de modo a identificar o que ele já conseguiu ou aquilo que o está a impedir de avançar, para se poderem encontrar as soluções mais adequadas para que haja progresso.

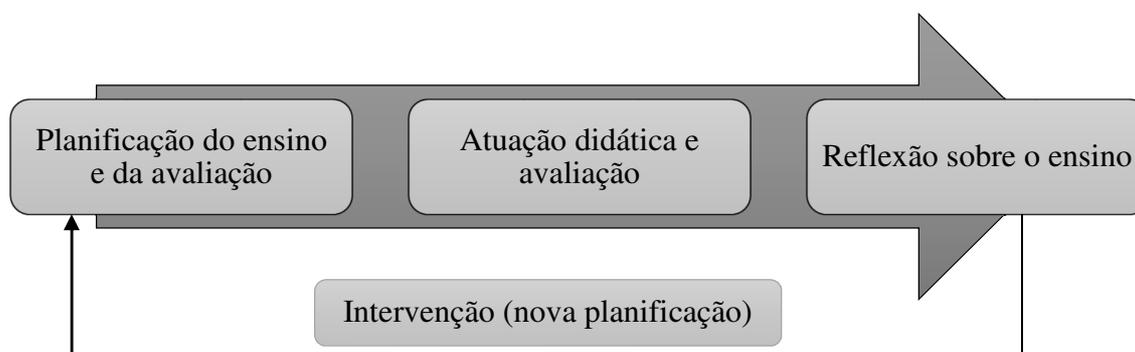
Segundo Ribeiro e Ribeiro (1990: 338) ao avaliarmos estamos a motivar os alunos, informando-os dos novos conhecimentos e aptidões que adquiriram e a fornecer aos alunos informações úteis, que irão permitir orientar os seus esforços, com o auxílio do Educador/Professor, no sentido de superar as dificuldades relativas às aprendizagens não alcançadas. Assim, os alunos “sentirão que os seus esforços não são gastos ao acaso mas orientados e conjugados com os esforços do professor” (Cortesão e Torres, 1981: 118).

A avaliação implica assim “uma interpretação sobre os objectivos que foram ou não atingidos e uma tomada de decisão com vista ao futuro” e a classificação “uma medição [...]” (Ponte e Serrazina, 2000: 227 e 228). Assim, a classificação tem funções bem diferentes daquelas que tem a avaliação, uma vez que “representa um sistema de comunicação rápido e eficaz [...]” e onde se pode verificar se houve ou não, através do sucesso ou insucesso das atividades realizadas, a passagem de ano; e porque “permite comparar e seriar resultados [...]” (Ribeiro e Ribeiro, 1990: 338). Deste modo, a classificação pressupõe uma qualidade, pressupõe que façamos uma comparação entre o que está a ser classificado no momento e tendo em conta um determinado quadro de referência. Dito de outro modo, a classificação pressupõe que façamos uma interpretação dos resultados obtidos atendo a dois quadros de referência: normativo e criterial. Atendendo ao primeiro quadro de referência, a avaliação deve seguir os critérios normativos que “servem para situar um aluno em relação com o que é normal no grupo da sua turma, para situar esta em relação ao nível geral das turmas do mesmo tipo, ou, então, para situar um aluno ou grupo em relação a níveis que consideram «normais» à escala mundial”. (Ferreira, 2007: 38). Se tivermos em consideração o segundo quadro de referência, a avaliação de cada aluno é comparada com critérios preestabelecidos em função dos objetivos pedagógicos, ou seja, “[...] não se compara um aluno com os outros, mas o seu trabalho com um critério ou com um limite de domínio definido previamente” (Perrenoud, 1996, cit. Ferreira, 2007: 39) Assim, e a título de exemplo, quando dizemos: a) O aluno A é o aluno com mais vocabulário de inglês na turma, estamos a avaliar o seu desempenho e a compará-lo com o de outros alunos da turma (avaliação de referência normativa); já quando dizemos: b) O aluno A tem um vocabulário mais rico mas ainda não consegue fazer concordâncias totalmente corretas, estamos a comparar um aluno tendo em conta um critério já estabelecido anteriormente (avaliação de referência criterial).

Se o Educador/Professor pretende que o ensino seja cada vez melhor, numa ótica de maior qualidade e que a aprendizagem seja cada vez mais bem-sucedida, então o que é essencialmente importante é avaliar e não classificar os alunos. Contudo, os alunos podem ser avaliados sem que qualquer classificação tenha de se lhe seguir, mas os alunos já não podem ser classificados sem que antes tenham sido avaliados.

Como já vimos, são vários os motivos que se levam a considerar a avaliação como parte que não se pode dissociar do ensino, pois esta constitui uma competência profissional do docente, é um fator que contribui para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma e responsável do aluno e é vista como um instrumento de autorregulação e de aprendizagem.

A avaliação é considerada como uma das componentes essenciais da prática pedagógica e por isso, torna-se necessário saber como esta se desenvolve:



Esquema 3 - Desenvolvimento da avaliação na prática pedagógica (adaptado de Rosales, 1992: 87)

Atendendo ao esquema apresentado, em primeiro lugar faz-se a planificação do ensino e nela também deve estar presente a planificação da avaliação. Depois faz-se a atuação didática, cuja realização da avaliação deve estar incorporada. No final, procedemos a uma reflexão sobre aquilo que foi realizado, tendo em conta os resultados da avaliação, e é a partir desta fase de reflexão que preparamos novas formas de intervenção, isto é, fazemos uma nova planificação do ensino e da avaliação.

Uma vez identificadas as fases da avaliação, devemos procurar saber sobre que realidade incide a mesma. E neste contexto, fazem parte do objeto da avaliação o Educador/Professor, os alunos e todos os restantes componentes quer sejam organizativos, funcionais, quer sejam materiais e que se refletem, de algum modo, no sucesso do ensino e da aprendizagem. Depois de verificarmos sobre que conteúdos incide a avaliação, também é necessário questionarmo-nos sobre quem está implicado na

mesma, ou seja, quem é que a realiza? E quem são os destinatários? Neste sentido e segundo Rosales (1992) podemos considerar as seguintes respostas. A avaliação que é feita pelos Educadores/Professores permite que estes conheçam em que nível de aprendizagem se encontra os seus alunos, assim como a sua evolução ao longo do processo didático. E é a partir daqui que adequa a sua ação sobre eles, identificando pontos onde o plano delineado falhou, concebendo estratégias e atividades alternativas de remediação ou de consolidação e reorganizando a planificação feita à luz dos resultados alcançados. No entanto, o Educador/Professor também necessita de conhecer que impacto teve a sua ação. Assim, ao interrogar-se sobre a maneira como atua pode adaptar o seu ensino tendo em consideração as características e necessidades dos seus alunos. Os alunos também precisam de conhecer quais são os resultados das suas atividades e portanto podemos concluir que a avaliação influencia o modo como os alunos aprendem. Por sua vez, os pais também devem conhecer as características dos progressos/retrocessos dos seus filhos na aprendizagem. Ao estarem cientes deste conhecimento, os pais devem colaborar não só com o Educador/Professor mas também com a escola “[...] a fim de facilitar dados, de complementar o tratamento familiar e de proporcionar ajuda ao aluno em caso de necessidade” (Rosales, 1992: 91). Por fim, também cabe à sociedade, através da administração, ter noção do ritmo de progresso dos alunos e do nível de eficácia apresentados pelos docentes e pela escola.

A avaliação é importante para os Educadores/Professores pois estes necessitam da mesma para planear o que vão fazer, tanto com toda a turma, como com cada aluno. É igualmente importante para os alunos uma vez que eles “precisam de saber se estão no caminho certo ou [se] precisam de alterar o seu estudo para atingir os objectivos de aprendizagem que deles se espera” (Ponte e Serrazina, 2000: 226). E para as famílias, mais concretamente os pais, porque ajuda-lhes a saber como é que os seus educandos estão a progredir na escola. Deste modo e segundo Moutandon (1994, cit. Pinto e Santos, 2006: 75), os pais ao receberem, interpretarem e viverem os resultados da avaliação “podem reagir sobre a relação professor/aluno procurando também ser um parceiro activo na negociação da avaliação [...], restabelecendo assim um diálogo face a face”. De acordo com a ideia de Perrenoud (2001), Pinto e Santos (2006) vêm afirmar que cada vez mais há um interesse por parte dos pais em se manterem informados relativamente aos desempenhos escolares dos seus educandos e porque através dessa informação também podem controlar mais de perto aquele que é o processo de avaliação.

A avaliação, como vimos, tem diferentes propósitos e estes variam consoante os seus destinatários e o que estes pretenderem fazer com ela, sendo que estes diferentes propósitos encontram-se consagrados na legislação.

É como base nos diferentes objetivos que pretendemos avaliar e tendo em conta os diferentes propósitos da avaliação que utilizamos diversos instrumentos e formas de avaliação:

- **Observação** – é um instrumento de avaliação que utilizamos no nosso quotidiano quando propomos aos alunos a realização de determinadas atividades. Ao observarmos o modo como trabalham podemos recolher algumas informações relativas ao desempenho, às destrezas desenvolvidas e às suas atitudes. É através da observação que o Educador/Professor identifica as necessidades de cada aluno e consegue responder às mesmas. Mas antes de se proceder à observação há que pensar em algumas questões: o que observar? Quem observar? Quando observar? E como observar? Todas estas questões e as respostas às mesmas desenvolverão a capacidade de observação do Educador/Professor (Pais e Monteiro, 1996);

- **Registos de incidentes críticos** – “Permitem o registo de comportamentos, positivos ou negativos, que se revelem espontaneamente numa situação natural, permitindo evidenciar factos significativos” (Pais e Monteiro, 1996: 56). Os incidentes devem ser descritos com precisão e rigor, quer provenham do que previamente foi planificado quer aconteça de forma inesperada;

- **Listas de verificação** – permitem acompanhar de forma regular o desenvolvimento ou não do aluno. Estes instrumentos são de fácil utilização na medida em que o Educador/Professor “apenas necessita de registar a presença ou ausência de uma acção e não a frequência com que ocorre ou não” (*idem*, 57). É de salientar que quando procedemos à realização destes materiais devemos ter em consideração a definição dos objetivos essenciais.

- **Escalas de classificação** – “São registos constituídos por um conjunto de características ou qualidades que têm que ser avaliadas e por uma escala que indica o grau de apresentação de cada atributo” (*ibidem*, 59). Tal como as anteriores são de fácil construção e utilização e permitem que haja um processo contínuo de registo da frequência de um comportamento ou de um juízo que resulte da observação feita, possibilitando deste modo observar o progresso dos alunos;

- **Entrevistas e questionários** – estes instrumentos de avaliação normalmente são utilizados no início do ano letivo e a opção por um em detrimento de outro passa pelas informações que pretendemos recolher. Se pretendemos recolher informações mais pormenorizadas escolhemos as entrevistas, pois a partir delas é possível ir pedindo explicações e obtê-las. Se queremos apenas respostas escritas e não tão detalhadas às questões formuladas escolhemos os questionários (Pais e Monteiro, 1996);

- **Fichas de trabalho e testes** – as fichas de trabalho são um material de ensino muito utilizado pelos Educadores/Professores e podem ter uma natureza muito diversa, contendo uma vasta tipologia de exercícios. É portanto, um instrumento de avaliação estruturado utilizado normalmente em trabalho individual. Tal como as fichas de trabalho, os testes mostram-nos o que os alunos são capazes de fazer quando pretendem dar o seu melhor. São acima de tudo uma oportunidade dos alunos demonstrarem o que sabem e de dar *feedback* não só aos Professores como também aos alunos (*idem*);

- **Composições, relatórios e outras produções escritas** – são instrumentos mas também atividades que revelam as capacidades de comunicação escrita, de investigação e de síntese dos alunos. Podem ser realizadas em grupo ou individualmente e em qualquer caso, “o professor deve dar sempre o seu feedback relativamente ao trabalho realizado pelos alunos, escrevendo comentários pormenorizados, com apreciações dos pontos fortes e dos pontos fracos [...]” (Ponte e Serrazina, 2000: 232 e 233);

- **Apresentações e desempenhos orais** – tanto as apresentações como os desempenhos orais constituem situações de avaliação e de aprendizagem. Relativamente às primeiras, o Professor e os seus colegas ficam a conhecer o trabalho desenvolvido por outros. Já os segundos dizem respeito às respostas dadas pelos alunos às questões que lhes são colocadas no momento (Ponte e Serrazina, 2000);

- **Portefólios** – são instrumentos de avaliação utilizados para recolher o trabalho individual do aluno. Neles devem estar presentes as produções mais representativas e que dão a conhecer o percurso realizado pelo aluno durante um determinado período. É fundamental que todos os trabalhos sejam datados de maneira a compreender em que aspetos ou aluno progrediu ou não (*idem*). Existem diferentes tipos de portefólios, porém e tendo em conta Fernandes (2005, cit. Ferreira, 2007: 135 e 136), os trabalhos neles contidos devem satisfazer as seguintes características: “1. [contemplar] todos os domínios do currículo ou, pelo menos, os que são considerados essenciais e estruturantes. 2. [ser] suficientemente diversificados quanto à forma (escritos, visuais, audiovisuais,

multimédia). 3. [evidenciar] processos e produtos de aprendizagem. 4. [exemplificar] uma variedade de modos e processos de trabalho. 5. [e revelar] o envolvimento dos alunos no processo de revisão, análise e selecção de trabalhos”.

Para Zabalza (2003) a avaliação é uma peça fundamental do desenvolvimento curricular, pois através dela e dos seus instrumentos os professores conseguem apreciar o processo e os resultados dos processos instrutivos e também classificar os alunos.

A avaliação é uma prática que está presente no quotidiano de todo o Educador/Professor, mas por vezes este depara-se com algumas dificuldades. É fundamental que nas escolas, os Educadores/Professores se reúnam para debater os problemas avaliativos de forma a melhorarem a avaliação que praticam. Neste contexto, “não haverá avaliação eficaz, se o professor não refletir sobre as suas práticas diárias, se não se avaliar diariamente [...]” (Pais e Monteiro, 1996: 76). Quer isto dizer, que quando procedemos a uma reflexão sobre o ensino estamos sem dúvida a fazer uma avaliação, e isso remete-nos para alguns aspetos importantes, a saber: os objetos, as finalidades, as metodologias, os agentes e a contextualização. Ou seja, quando avaliamos devemos saber sempre sobre quê, para quê, como, quem e em que circunstâncias.

Não posso terminar este ponto sem o articular com o tema que escolhi para centrar as minhas análises, neste Relatório Final de Estágio, que se centra na compreensão dos diversos Modelos Pedagógicos e Curriculares na educação da criança. Aquando a descrição dos modelos, na primeira parte deste Relatório (ver páginas 12 a 34) já tive a oportunidade de me referir especificamente à avaliação no âmbito de cada modelo pedagógico, mas de forma muito particular. Aproveito, agora, para apresentar uma reflexão mais global do tema.

Como se percebe, a avaliação, é um dos pontos cruciais no processo de ensino e aprendizagem, porque, como já referimos, é motor da própria aprendizagem e dos instrumentos de diferenciação que, se bem utilizados, pode ajudar o Educador/Professor a acompanhar, de forma mais individualizada cada criança/aluno. Assim sendo, a sua aplicação e o seu entendimento está intimamente ligado ao modelo pedagógico assumido pelo docente. Modelos mais diretivos tendem a utilizar uma avaliação mais sumativa e pontual enquanto que modelos mais cooperativos tendem a utilizar avaliações mais participativas, auto e heteroavaliações, avaliações contínuas, e atribuem muita importância à avaliação diagnóstica.

Avaliar é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e cada modelo pedagógico/curricular, entende este processo de forma diferenciada, no sentido em que:

- No binómio Ensino-Aprendizagem, valoriza mais o elemento do Ensino ou o da Aprendizagem;

- Entende a aprendizagem como o conjunto de saberes adquiridos pelo alunos ou atribui maior importância ao desenvolvimento de competências, que inclui conhecimento, capacidades, atitudes e valores;

- Valoriza o erro negativamente, enquanto prova de não-aprendizagem ou valoriza-o enquanto processo auxiliar à compreensão da dificuldade de aprendizagem por parte do aluno, que emerge no erro e que necessita de um acompanhamento mais personalizado;

- Entende a avaliação como um processo de seriação de alunos, ou como um processo de regulação da aprendizagem individual e detetação de dificuldades;

- Valoriza a avaliação formativa pontual utilizando instrumentos uniformes ou prefere a avaliação formativa contínua centrando no processo de aprendizagem individual de cada discente;

- Prefere a avaliação sumativa à formativa;

- Avalia apenas os produtos da aprendizagem ou avalia os produtos e os processos;

- Identifica a avaliação com a classificação ou distingue uma da outra atribuindo menor importância à classificação e considerando-a uma exigência formal;

- Tem como referência o nível escolar, a turma (aluno médio) ou toma como referência cada aluno em si mesmo e o seu percurso.

Poderíamos colocar mais elementos diferenciadores, mas todos eles refletem um modo diferente de entender conceitos educacionais que em última análise refletem novas maneiras de entender o homem e a sociedade. “A Teoria da Educação ou a Filosofia da Educação que está na base teórica de cada Modelo Pedagógico reflete a matriz de toda a compreensão conceptual que envolve o processo educativo”¹².

¹² Apontamentos de História e Filosofia da Educação cedidos pela Professora Cristiana Paszkiewicz.

A avaliação não foge a este princípio e o modo como é compreendida e assumida por cada Modelo reflete necessariamente a matriz teórica que está na base de cada Modelo Pedagógico.

Parte II

Relatório do Estágio Realizado

1. Caracterização dos contextos na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1 Tipo de Instituição

O Jardim de Infância de Arrabães e o Centro Escolar do Bairro de São Vicente de Paula são instituições da Rede Pública do MEC e pertencem ao AVEDC. Um Agrupamento de Escolas é definido como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino [...]” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho: 3341, artigo 6.º). Deste modo, um Agrupamento de Escolas garante e reforça a coerência do Projeto Educativo (PE) e a qualidade a nível pedagógico das Escolas e Jardins de Infância que o integram, assim como, proporciona aos alunos de uma dada área geográfica percursos escolares integrados, isto é, sequenciais e articulados, favorecendo a articulação curricular adequada entre níveis e ciclos de ensino.

No AVEDC existem documentos que orientam todos os participantes que nele estão inseridos. Existe, portanto, um Regulamento Interno (RI), um Projeto Educativo de Escola ou de Agrupamento (PEE/PEA), um Projeto Curricular de Escola ou de Agrupamento (PCE/PCA) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

O RI é um documento “[...] que define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou de 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” (*idem*, 3351 e 3352, artigo 9.º).

O PEE/PEA é um documento que retrata e reflete a filosofia de uma escola e é “[...] elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa” (*ibidem*, 3351, artigo 9.º). É portanto, um documento de carácter objetivo, conciso e rigoroso que define as linhas orientadoras pela qual a escola se deve reger. Neste Agrupamento e no período em que realizei os Estágios I e II, o

PEE/PEA intitulava-se Excelência (+) Cidadania (+) e proponha cinco linhas estratégicas que deviam orientar a ação a desenvolver: “minimizar os condicionalismos resultantes da dispersão dos estabelecimentos de ensino e isolamento das escolas de lugar único e melhorar os serviços de apoio educativo e especializado; reestruturar os espaços existentes; promover uma cidadania responsável e participada; promover a qualidade das aprendizagens e valorizar a escola envolvendo as famílias”¹³.

As diretrizes do PEE/PEA estão patentes de forma mais normativa, no RI, no PAA, no (s) Projeto (s) Pedagógico (s) de Sala e no Projeto Curricular de Grupo (PCG) e Projeto Curricular de Turma (PCT). Estes dois últimos (PCG e PCT) surgem da adaptação e adequação que os Educadores/Professores fazem do PCE/PCA e do currículo nacional, tendo em conta o contexto de cada grupo e de cada turma. Portanto são documentos abertos e dinâmicos.

Neste contexto e segundo Leite (2003: 117), o PCE/PCA é definido como “[...] um esquema organizativo de concretização do currículo [...]”, que está integrado no PEE/PEA e que como acabamos de verificar origina o PCG e o PCT. É acima de tudo, um documento definidor das estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando ajustá-lo ao contexto de cada escola e às características dos respetivos alunos. A mesma autora diz-nos ainda, que tanto o PEE/PEA, como o PCE/PCA e o PCG centram-se nas políticas educativas nacionais e são encarados como instrumentos de gestão pedagógica da escola que servem acima de tudo para melhorar a ação e respetiva gestão educativa.

Por fim, o PAA e tendo em conta o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho: 3348, artigo 9.º - A, “[...] concretiza os princípios, valores e metas enunciados no projeto educativo elencando as atividades e as prioridades a concretizar [...]”.

Depois de nos termos focado nos principais documentos e na importância que têm a nível de todo o Agrupamento, também convém falar um pouco dos principais órgãos que fazem parte do Agrupamento: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo.

O conselho geral “[...] é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação

¹³ Informações retiradas do site <http://www.diogocao.edu.pt/> (Projeto Curricular).

da comunidade educativa [...]” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho: 3352, artigo 11.º).

O diretor “[...] é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial” (*idem*, 3354, artigo 18.º).

O conselho pedagógico: “[...] é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente” (*ibidem*, 3357 e 3358, artigo 31.º).

O conselho administrativo “[...] é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nos termos da legislação em vigor” (*ibidem*, 3358, artigo 36.º).

1.2 Meio Envolve

Ter conhecimento do meio social envolvente em que se localiza a instituição, bem como a sua inserção geográfica é extremamente importante, pois influencia o modo como as crianças/alunos aprendem, revelando-se assim crucial em todo o processo de ensino e aprendizagem. O Educador/Professor deve ter em conta o contexto onde estes estão inseridos, isto é, o mundo onde vivem, crescem e aprendem, de modo a favorecer o sentimento de identidade cultural e de cidadania. Ao termos conhecimento do meio, poderemos tirar partido dos vários recursos que este proporciona, vivenciando trocas de experiências entre a comunidade educativa e permitindo o desenvolvimento de certas competências que algumas áreas assim o exigem. Neste contexto e segundo o que é proferido por Drouet (1997: 149) “só utilizando os recursos que a comunidade oferece é que a escola conseguirá tornar-se num ambiente propício à educação das crianças dessa mesma comunidade”. É importante que os Educadores/Professores usufruam dos recursos disponíveis na comunidade não só para haver uma forte relação entre o Jardim de Infância/Escola e o meio, mas também para que haja uma familiarização por parte das crianças/alunos com o Jardim de Infância/Escola.

As crianças/alunos crescem e desenvolvem-se num meio e vão-se socializando pouco a pouco através de interações com o mesmo e é este processo de socialização que

faz com que eles progridam enquanto cidadãos, contribuindo assim, para a sua autonomia e integração. As permutas que as crianças/alunos fazem com o meio podem também proporcionar um maior auto e heteroconhecimento, não só entre eles, mas também com o Educador/Professor. Neste contexto torna-se crucial falar não só do conhecimento a nível do meio natural mas também a nível humano, uma vez que tudo aquilo que a criança/aluno aprendeu antes de entrar para o Jardim de Infância ou para a Escola, foi através da relação com o seu meio e da interação com os pais e adultos. Assim, o conhecimento do meio natural e humano é fundamental para uma adequada integração, participação e intervenção por parte do Educador/Professor. Esta relação entre o Jardim de Infância/Escola e o meio é importante, pois: “cria situações de empatia que beneficiam as interações alunos-professores e pais-professores [e] permite um melhor conhecimento dos docentes da realidade social, económica e cultural do meio, tornando-os mais capazes de identificarem e localizarem as dificuldades de aprendizagem” (Marques, 1983: 67).

Depois de abordar de forma breve a importância do conhecimento do meio onde se inserem os contextos educativos faremos agora uma caracterização do meio envolvente dos mesmos. Os contextos educativos onde foram realizados ambos os Estágios encontram-se situados em freguesias pertencentes ao concelho e distrito de Vila Real – Estágio I (Torgueda - Arrabães) e Estágio II (Nossa Senhora da Conceição). Antes de falarmos propriamente das freguesias em si, faremos primeiramente referência à cidade de Vila Real, destacando algumas das suas características e recursos educativos disponíveis que podem ser rentabilizados na prática educativa.

Assim sendo, Vila Real faz parte da província de Trás-os-Montes e Alto Douro e está situada no interior norte de Portugal a cerca de 450 metros de altitude sobre as margens do Rio Corgo, um dos afluentes do Douro. Enquadrada numa extensa paisagem natural, podemos dizer que dois tipos de paisagem dominam: uma mais montanhosa, onde se realçam as serras do Marão e do Alvão e uma mais voltada para os vinhedos em socalco. Vila Real é sede de concelho e capital do distrito, constituída por 20 freguesias, que rondam os 52000 habitantes, para uma área aproximadamente de 370 Km².

Vila Real e sem prejuízo da sua forma urbana, apresenta-se maioritariamente como sendo rural, pois as pessoas deste concelho e distrito dedicam-se principalmente à agricultura, ao comércio e à criação de gado. No que concerne às condições atmosféricas deste meio e devido à situação geográfica podemos dizer que as temperaturas no inverno

são muito baixas e no verão muito altas. Por vezes, no inverno chega a nevar não havendo acesso à aldeia, o que faz com que o Jardim de Infância feche, uma vez que a Educadora é da cidade, impedindo deste modo o seu acesso.

Como já foi referido, estamos perante um meio rural, que possui recursos interessantes para o desenvolvimento de competências nas crianças/alunos que são exemplo, o Arquivo Municipal, o Museu de Vila Velha, o Museu de Geologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, o Museu Etnográfico, o Museu do Som e Imagem, o Teatro, a Biblioteca Municipal, o Instituto Português da Juventude (IPJ), o Parque Florestal, a Escola Fixa de Trânsito, o Hospital Veterinário de Trás-os-Montes, o Jardim da Carreira, a Estação dos Correios, o Tribunal, os Bombeiros Voluntários, o Complexo Recreativo de Codessais, o Parque Corgo, a Piscina Municipal, o Pavilhão dos Desportos entre outros.¹⁴

Focamo-nos agora nos contextos educativos onde foram realizados os Estágios. O primeiro Estágio foi realizado na freguesia de Torgueda, mais concretamente no Jardim de Infância de Arrabães e o segundo Estágio na freguesia de Nossa Senhora da Conceição, mais precisamente no Centro Escolar do Bairro de São Vicente de Paula.

A freguesia de Torgueda tem uma área aproximada de 13,72 Km² e uma densidade populacional de 114,8 habitantes/Km². Pelos últimos censos a freguesia conta com uma população residente de cerca de 1 583 indivíduos e com uma população presente de sensivelmente 1 800 indivíduos. A população de Arrabães, local onde foi realizado o Estágio I, dedica-se essencialmente, à agricultura, à pecuária e ao artesanato alimentar (pão, doces, enchidos), sendo sem dúvida a localidade mais populacional da freguesia de Torgueda. Ainda se podem encontrar muitas profissões de outrora, que se foram perpetuando até aos dias de hoje. Como é o caso do tradicional Ferreiro, do Tanoeiro, do Moleiro e de muitas outras artes que, aos poucos, vão desaparecendo. Podemos concluir, através destas áreas profissionais que a freguesia de Torgueda é essencialmente um meio rural. Sendo um meio rural, a sua taxa de analfabetismo tende a ser, por norma, mais elevada do que as das zonas urbanas. Deste modo, e segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), confirma-se esta ideia se compararmos as duas freguesias onde se realizaram os Estágios: a freguesia de Torgueda que apresenta uma taxa de analfabetismo

¹⁴ Informações retiradas do site: <http://www.cm-vilareal.pt/>.

de 5,4% e a freguesia da Nossa Senhora da Conceição (juntamente com S. Pedro e S. Dinis) que por sua vez apresenta uma taxa de 2,4%.

A freguesia da Nossa Senhora da Conceição é uma freguesia urbana que tem uma área aproximada de 3,40 km² e uma densidade populacional de 2613,2 habitantes/km². Pelos últimos censos a freguesia conta com uma população residente de cerca de 8885 indivíduos.¹⁵ Esta população, ao contrário da população de Torgueda, trabalha em diferentes setores de economia, sendo o setor terciário o predominante. É uma freguesia que tem as suas infraestruturas básicas bastante desenvolvidas e onde podemos encontrar importantes instituições públicas e equipamentos sociais. Estas infraestruturas atribuem-lhe algum estatuto e contribuem para uma melhor qualidade de vida dos seus habitantes bem como dos restantes habitantes das freguesias envolventes.

Apesar das duas instituições se situarem em localidades bem distintas, existem espaços exteriores comuns às duas que poderão ser visitados com intenções pedagógicas. Assim, o Jardim de Infância de Arrabães e o Centro Escolar do Bairro de São Vicente de Paula não podem ser vistos como um mundo à parte por pertencerem a diferentes zonas, mas como partes integrantes da cidade onde estão inseridos. E neste âmbito, o desenvolvimento das crianças/alunos constitui um processo dinâmico de relação com o meio, uma vez que estes não só são influenciados pelo meio, mas também influenciam o meio em que vivem. (Ministério da Educação, 1997a).

1.3 Caracterização da Instituição

A instituição onde foi realizado o Estágio I apresentava duas valências - a do Ensino Pré-Escolar que abrangia crianças dos 3 aos 5 anos de idade - e a do 1.º CEB que recebia crianças dos 6 aos 10 anos de idade, tendo um total de 58 crianças, distribuídas pelas diferentes valências.

O corpo docente desta instituição era composto por uma Educadora de Infância, duas Professoras do 1.º CEB, duas Professoras de Apoio, uma Auxiliar de Ação Educativa, uma Tarefeira e duas Animadoras que davam apoio ao almoço e ao prolongamento.

¹⁵ A caracterização do contexto do 1.º CEB foi realizada pelo grupo de Estágio II.

No ano letivo 2012/2013, o Jardim de Infância era frequentado por 22 crianças e o 1.º CEB por 36 que se encontravam distribuídas pelos quatro anos de escolaridade.

No que respeita ao horário da componente letiva do Jardim de Infância em questão, este dividia-se em dois períodos:

- Período da manhã – Das 9:00h às 12:30h;
- Período da tarde – Das 14:00h às 15:30h.

E o horário da componente letiva do 1.º CEB dividia-se da seguinte forma:

- Período da manhã – Das 9:00h às 12:30h;
- Período da tarde – Das 14:00h às 17:30h.

Quanto ao atendimento aos pais, este era realizado pela Educadora responsável na instituição e efetuava-se às quartas-feiras das 16:00h às 16:30h, fora do período letivo. Esta instituição possuía também a Componente de Apoio à Família das 12:30h às 14h. As crianças tinham direito ao regime alimentar (pacotes de leite e serviço de almoço), no entanto apenas quatro crianças é que usufruíam do serviço de almoço. É de notar que esta Instituição também gozava de um apoio do MEC, da Junta de Freguesia para usufruto de material e transporte escolar.

No que concerne às reuniões de Pais/Encarregados de Educação, estas eram realizadas trimestralmente e sempre que necessário e fora do horário letivo.

Relativamente ao Calendário Escolar (Quadro 5), igual para todas as Escolas do Agrupamento, mas neste caso referindo-nos ao Jardim de Infância de Arrabães, em vigor era o seguinte:

1.º Período	Início- 14 de setembro Fim- 25 de dezembro	1.ª Interrupção- 26 de dezembro a 2 de janeiro (Natal) Momentos de avaliação – 19 a 21 de dezembro
2.º Período	Início – 3 de janeiro Fim – 24 de março	Interrupção Carnaval – 11, 12 e 13 de fevereiro 2.ª Interrupção- 25 de março a 1 de abril (Páscoa) Momentos de avaliação – 20 a 22 de março
3.º Período	Início- 2 de abril Fim- 5 de julho	

Quadro 5 - Calendário Escolar 2012/2013

É de salientar que no Jardim de Infância de Arrabães sempre que houvessem saídas ao exterior era necessária a autorização individual por escrito dos Encarregados de Educação e caso essas saídas implicassem meios de transporte deveriam ser comunicadas com alguma antecedência ao AVEDC. Torna-se aqui relevante referir que as deslocações para o Jardim eram asseguradas diariamente pelo transporte da Junta de Freguesia, com apenas duas viagens, uma no período da manhã e outra no final do período da manhã (almoço), o que fazia com que no período da tarde não comparecessem a maior parte das crianças por viverem afastadas da aldeia, comparecendo apenas aquelas que lá almoçavam ou que viviam lá por perto.¹⁶

A instituição onde foi realizado o Estágio II também possuía duas valências, a do Ensino Pré-escolar e a do Ensino do 1.º CEB. O Ensino do Pré-escolar acolhia 75 crianças, divididas por três salas, cada uma delas com 25 crianças. Já o 1.º CEB albergava cerca de 52 alunos do 1º ano, 79 alunos do 2º ano (em que uma turma de 25 alunos encontrava-se temporariamente nesta mesma escola), 47 alunos do 3º ano e 51 alunos do 4º ano, fazendo um total de 327 crianças.

Para além do grupo de crianças, também existiam outros grupos que também faziam parte desta comunidade escolar, nomeadamente Professores, Assistentes Operacionais e Animadores. Dentro do grupo dos Professores, nove eram Titulares, um era Professor Coordenador do Estabelecimento, um fazia parte da Educação Especial (a tempo parcial), um era de Apoio Educativo (também a tempo parcial) e dois que faziam parte da Biblioteca, sendo um Professor Coordenador da Biblioteca e outro Professor da Dispensa da Componente Letiva. Para além dos Professores que faziam parte deste Centro Escolar também existiam Professores encarregues das AEC. No grupo dos Assistentes Operacionais existiam cerca de quatro a tempo inteiro e um a meio tempo (tempo da manhã). Finalmente, dentro do grupo dos Animadores existiam cerca de cinco Animadores da Câmara, que permaneciam com os alunos durante o prolongamento do horário e almoço. Existia ainda a possibilidade de ser colocada neste último grupo uma tarefaira, que iria acompanhar durante três horas um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE).¹⁷

¹⁶ Informações cedidas pela Educadora Cooperante.

¹⁷ Informações fornecidas pela Diretora onde foi realizado o Estágio II.

Relativamente ao Calendário Escolar igual para todas as escolas do Agrupamento, podemos verificar através do Quadro 6 que as datas em vigor eram as seguintes:

1.º Período	Início- 13 de setembro Fim- 17 de dezembro	1.ª Interrupção- 18 de dezembro a 3 de janeiro
2.º Período	Início – 6 de janeiro Fim – 4 de abril	Interrupção Carnaval – 3, 4 e 5 de março 2.ª Interrupção- 7 a 21 de abril
3.º Período	Início- 22 de abril Fim- 13 de junho (entre 6 e 13 de junho para o 4º ano)	

Quadro 6 - Calendário Escolar 2013/2014

Quanto ao horário deste ano letivo existiam dois períodos, um período na parte da manhã e outro na parte da tarde. Tanto o Pré-escolar como o 1º CEB iniciavam o período da manhã às 9:00h e terminavam às 12:00h. Apesar de ambos começarem o período da tarde às 14:00h, o Pré-Escolar terminava-o às 16:00h enquanto que o 1º CEB terminava-o às 17:30h.

No que concerne ao atendimento aos pais, a Professora Cooperante optou por fazê-lo às terças-feiras das 11:00h até às 12:00h. Por sua vez, as reuniões de Pais/Encarregados de Educação, tal como no Jardim de Infância de Arrabães eram realizadas trimestralmente, sempre que necessário e fora do horário letivo.¹⁸

1.4 Caracterização do Grupo do Jardim de Infância¹⁹

A tradição considera como critério básico de formação de grupos a idade e responde à intenção de criar uma certa homogeneidade, tendo em conta determinados argumentos: “as mesmas necessidades educativas para idades similares possibilitam que a metodologia e as atividades programadas sejam adequadas a todas as crianças da sala; também se justifica a favor de que os grupos tenham uma certa continuidade e, para facilitar tenham contato com o ciclo seguinte [...]”. (Bassedas, Huguet e Solé, 1999: 98). O facto de se juntar crianças com idades aproximadas não assegura que estas tenham as mesmas necessidades educativas.

¹⁸ Informações cedidas pela Professora Cooperante.

¹⁹ Informações baseadas nos dados retirados do PCG.

Por outro lado, não podemos perder de vista o potencial educativo da relação das crianças com outras idades e interesses diferentes em criar experiências educativas e sociais em que haja mais diversificação. Essa relação beneficia as crianças mais novas, pois permite-lhes aprender modelos das crianças com um nível etário mais elevado, imitando-lhes, ajudando-lhes, etc., como também permite uma interação entre iguais que poderá ser muito positiva.

Na relação com crianças com um menor nível etário, estas aprendem a colocar-se no lugar do outro, protegem e adonam-se dos seus níveis de competência, possibilitando a aprendizagem de muitas capacidades de relação que se estimulam na escola, devidamente guiada e acompanhada. (Bassedas, Huguet & Solé, 1999).

Como nos é referido pelo Ministério da Educação (1997a: 35), existem vários fatores que podem influenciar o modo próprio de funcionamento de um grupo: “as características individuais das crianças que o compõem, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo”. A composição etária do grupo também pode depender de uma opção pedagógica, ou seja, pode depender das condições do próprio Jardim de Infância (existência de uma ou mais salas); dos critérios de prioridade utilizados por cada Jardim para admitir as crianças; ou ainda, das características populacionais, pequenas aldeias ou população dispersa.

O grupo de crianças que frequentava o Jardim de Infância de Arrabães era constituído por 23 crianças.

Neste Jardim de Infância encontrava-se uma criança inserida na Intervenção Precoce (IP) tendo o apoio à terça-feira da parte da manhã. Por esta razão, para além da Auxiliar de Ação Educativa, neste momento o Jardim disponha também de uma Tarefeira que estava presente desde as 09:45h às 11:15h.

Tratava-se de um grupo heterogéneo, a nível de idades (compreendidas entre os 3 e os 5 anos, das quais seis crianças tinham 3 anos, sete crianças tinham 4 anos e dez crianças tinham 5 anos) – (Quadro 7) e sexo (constituído por 10 crianças do sexo feminino e 13 do sexo masculino) – (Quadro 8). É de referir que de 23 crianças inscritas, apenas 21 é que frequentavam o Jardim de Infância.

Idades	Número de crianças
3	6
4	7
5	10

Quadro 7 - Número de crianças quanto à idade

Sexo	Número de crianças
Feminino	10
Masculino	13
Total	23

Quadro 8 - Número de crianças quanto ao sexo

Quanto ao número de irmãos, podemos verificar através do Quadro 9 que nove crianças não tinham irmãos, dez tinham 1 irmão, duas tinham 2 irmãos e mais duas tinham 3 irmãos. Esta situação reflete a tendência da sociedade portuguesa atual, onde os casais têm preferencialmente 1 ou 2 filhos, o que provoca uma acentuada diminuição da população jovem e um crescente envelhecimento da sociedade.

Número de irmãos	Número de crianças
0	9
1	10
2	2
3	2

Quadro 9 - Número de irmãos

Segundo o Quadro seguinte, dez crianças frequentavam pela primeira vez o Jardim de Infância, oito pela segunda vez e cinco pela terceira vez.

Frequência no Jardim	Número de crianças
1. ^a Vez	10
2. ^a Vez	8
3. ^a Vez	5

Quadro 10 - Frequência no Jardim de Infância

Através da Quadro 11 verificamos que a maioria das crianças ia de táxi para o Jardim, seguindo-se aquelas que iam a pé e por último, e apenas uma criança que ia de carro. Convém aqui referir que o meio de transporte mais utilizado pelas crianças, neste caso o táxi (carrinha), era financiado pela Junta de Freguesia, uma vez que na aldeia não existia um outro meio de transporte que albergasse várias crianças ao mesmo tempo e de uma forma económica.

Transportes para o Jardim	Número de crianças
Táxi	18
A pé	4
Carro	1

Quadro 11 - Transportes para o Jardim de Infância

Nem todas as crianças viviam na freguesia de Torgueda. Existia uma criança que vivia em Arnadelo, quatro que viviam em Arrabães, cinco no Bairro Vermelho, uma na Foz, duas em Gontães, quatro em Meneses, uma na Pena, uma em Pomarelhos, uma em Tuizendes e uma na Nossa Senhora da Conceição – (Quadro 12). Apesar de habitarem em freguesias diferentes, a maioria mantinha as características de sociedades rurais.

Onde vivem	Número de crianças
Arnadelo	1
Arrabães	4
Bairro Vermelho	5
Foz	1
Gontães	2
Meneses	4
Pena	1
Pomarelhos	1
Torgueda	2
Tuizendes	1
Nossa Senhora da Conceição	1

Quadro 12 - Ondem vivem

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais (Quadro 13) averiguamos que o nível de habilitações literárias era predominantemente o do 1.º Ciclo, revelando assim, um nível baixo de escolaridade. Contudo, também é possível verificar que existia, embora em menor número, pais com um nível de cultura mais elevado (Ensino Superior).

Habilitações literárias	Número de pais
1.º Ciclo	13
2.º Ciclo	11
3.º Ciclo	7

Secundário	11
Ensino Superior	6

Quadro 13 - Habilitações literárias dos pais

Depois de feita uma breve análise às habilitações literárias dos pais, focamo-nos agora nas profissões exercidas pelos mesmos (Quadro 14). É de notar que a maior parte dos pais tinha uma profissão de nível médio baixo, o que sugere um ambiente cultural pouco elevado.

Profissão	Pai	Mãe	Total
Sem profissão	8	8	16
Polícia	2	0	2
Advogado	1	0	1
Rececionista	0	1	1
Trabalho por conta de outrem	6	5	11
Assistente de vendas	1	0	1
Vendedor de lojas	0	2	2
Doméstica	0	5	5
Professor de 1.º Ciclo	0	1	1
Serralheiro	1	0	1
Motorista	2	0	2
Mecânico	1	0	1

Quadro 14 - Profissões exercidas pelos pais

O grupo de crianças em questão manifestava interesse e entusiasmo nas atividades que eram realizadas. As crianças, no geral, eram autónomas, participativas, empenhadas e curiosas. Apresentavam-se como um grupo desenvolvido, com muitas capacidades e que aceitava bem as atividades propostas pelo adulto. É de notar que existiam crianças com a mesma faixa etária que eram mais desenvolvidas em certas áreas do que outras.

O facto das idades variarem entre os três e os cinco anos justificava a razão pela qual, muitas vezes, as atividades eram realizadas em pequenos grupos, dado que necessitavam de um apoio diferente. Apesar disso, é importante por vezes formar grupos

heterogéneos ao nível da idade pois os mais novos sentem-se mais motivados e os mais velhos gostam de ter a responsabilidade de ajudar os mais novos.

O grupo de três anos, como é de esperar, ainda sentia a necessidade de pedir auxílio para certas tarefas e atividades propostas. Por sua vez, havia crianças desta idade que já eram autónomas e queriam fazer as suas ações diárias sem auxílio, apesar de algumas delas demonstrarem dificuldades em se expressar.

No que diz respeito ao grupo dos quatro anos, destacavam-se crianças com um desenvolvimento equivalente ao das crianças de cinco anos. Gostavam de aprender e de expor essas aprendizagens.

Por fim, o grupo de cinco anos era um grupo bastante desenvolvido, participativo, criativo e gostava de opinar e expor as suas ideias.

1.5 Caracterização da Turma do 1.º CEB²⁰

A turma que estivemos a acompanhar durante o nosso Estágio II, era uma turma homogénea de 1.º ano, constituída por 26 alunos. Destes 26, 14 pertenciam ao sexo masculino e 12 ao sexo feminino. As idades dos alunos desta turma eram muito próximas (6 anos), tendo apenas uma diferença de alguns meses, tal como se pode verificar no Quadro 15.

Mês de nascimento	Número de alunos
Janeiro	1
Fevereiro	1
Março	1
Abril	4
Maio	2
Junho	1
Julho	3
Agosto	8
Setembro	2
Outubro	0

²⁰ A caracterização da turma foi realizada pelo grupo de Estágio II.

Novembro	1
Dezembro	2

Quadro 15 - Número de alunos segundo o mês de nascimento

Quanto ao número de irmãos, verificamos, através do Quadro 16, que a maior parte dos alunos tinha um irmão ou era filho único. Havia ainda, cinco alunos que tinham mais do que um irmão, pelo que podemos concluir, que a tendência para famílias muito pequenas, já verificada no grupo do Jardim de Infância, se mantém.

Número de irmãos	Número de alunos
0	10
1	11
2	3
3	2

Quadro 16 - Número de irmãos

Relativamente à idade dos pais, como é possível verificar no Quadro 17, podemos dizer que a maioria das mães tinha uma idade compreendida entre os 36 e os 40 anos. Havia ainda uma grande parte que se situava entre os 30 – 35 anos e os 41 – 45 anos. Apenas duas das mães encontravam-se com uma idade superior a 45 anos. Quanto à idade dos pais, podemos dizer que, tal como na idade das mães, a maioria destes tinham idades entre os 36 e os 40 anos. Uma grande parte dos pais, tinha idades compreendidas entre os 41 e os 45 anos. Existiam ainda, três pais que tinham uma idade inferior a 36 anos. Por fim, destacavam-se três pais, que tinham uma idade superior a 45 anos. Devido à inexistência dos dados de um dos pais, não nos foi possível apurar a idade do mesmo. Tendo em vista que as crianças só tinham 6 anos, depreende-se que a maioria das mães chega à maternidade depois dos 30 anos. Esta é também uma tendência da sociedade portuguesa contemporânea.

Intervalo de idades	Mãe	Pai
30 – 35	7	3
36 – 40	11	11
41 – 45	6	8
46 – 50	1	2
51 – 55	1	1
Desconhecido		1

Quadro 17 - Intervalo de idades dos pais dos alunos

No que diz respeito às habilitações literárias (Quadro 18), a maior parte dos pais tinha formação no Ensino Superior, ao contrário do que foi apurado através das habilitações literárias dos pais das crianças da Educação Pré-Escolar (Quadro 13), em que a categoria Ensino Superior era a que apresentava um menor número de pais. Seguiu-se também, uma grande parte dos pais que tinha formação no Ensino Secundário. Já os restantes pais tinham formação no Ensino Básico e três pais não souberam/não quiseram responder à pergunta.

Habilitações literárias	Mãe	Pai
1º Ciclo	1	
2º Ciclo	1	3
3º Ciclo	1	2
Secundário	6	5
Ensino Superior	17	13
Não sabe/não responde		3

Quadro 18 - Habilitações literárias dos pais

No quadro seguinte, podemos constatar que à exceção de dois pais, todos os outros exerciam um cargo profissional. Destes cargos destacavam-se as profissões de Professor Universitário, com cinco pais, Contabilista e Enfermeiro, com quatro pais, cada uma, e finalmente, Educador/Professor do Ensino Básico e Construção Civil, com três pais, cada uma. As restantes profissões eram ocupadas por dois ou um pai, cada uma. Devido à inexistência de informação relativa à profissão de um dos pais, tivemos de incluir o dado de desconhecido. Claramente que o nível cultural e social deste grupo é superior ao anterior.

Profissão	Pais
Contabilista	4
Enfermeiro	4
Engenheiro	2
Educador/Professor Ensino Básico	3
Professor Ensino Secundário	2
Professor Universitário	5
Médico Veterinário	2
Restaurador	2

Oficial de Justiça	1
Assistente Técnico	2
Diretor de Serviços	1
Diretor Geral Creche/JI/ATL	1
Técnica Superior	1
Construção Civil	3
Motorista	1
Doméstica	2
Operador Hipermercado	1
Taxista	1
Agente PSP	2
Administrativa	1
Técnico de Manutenção	1
Cabeleireiro	2
Empregado de balcão	1
Técnico Radiologia	1
Desempregado	2
Desconhecida	1

Quadro 19 - Profissões dos pais

Quanto à área de residência dos alunos vemos, através da análise do Quadro 20, que quase toda a turma, com a exceção de três, vivia na zona urbana de Vila Real (Nossa Senhora da Conceição, Lordelo e Mateus), maioritariamente na freguesia da Nossa Senhora da Conceição. Já os restantes três viviam em zonas diferentes, fora da área urbana de Vila Real (Sabrosa, Constantim e Borbela).

Área de residência	Número de alunos
São Martinho de Antas (Sabrosa)	1
Nossa Senhora da Conceição	18
Lordelo	3
Constantim	1
Borbela	2
Mateus	1

Quadro 20 - Área de residência dos alunos

Segundo o Quadro 21, podemos averiguar que os únicos meios utilizados pelos alunos para se deslocarem até à escola eram apenas dois, de carro e a pé. Apesar de a maior parte da turma viver na freguesia deste Centro Escolar, grande parte deslocava-se de carro. É de salientar que alguns alunos que iam de carro para a escola também se deslocavam para lá a pé. Para além dos alunos anteriormente referidos, existiam ainda dois alunos que não responderam à questão. Neste grupo não existiam crianças transportadas por táxi, como se verificou acentuadamente no grupo anterior. Este facto deve-se possivelmente ao melhor nível socioeconómico que permite um maior número de famílias com carro próprio.

Meios de deslocação	Número de alunos
Carro	22
A pé	7
Outros transportes	0
Não responde	2

Quadro 21 - Meio de deslocação casa-escola

Durante as duas primeiras semanas de observação na sala de aula conhecemos vários aspetos relacionados com a turma que valeram a pena mencionar. Isto foi possível através da observação direta que fizemos da turma e do contacto com as fichas sociobiográficas de cada aluno. Foi importante analisar os parâmetros acima mencionados, pois ajudaram-nos a conhecer melhor a turma e a fazer um diagnóstico da mesma.²¹

A turma em questão apresentava um bom nível comunicação, era ativa e participativa. No geral, esta revelava um bom grau de aprendizagem, embora houvesse casos de alunos com mais dificuldades. A maior parte dos alunos veio do Jardim de Infância e como tal, já tinham mais noção da existência de regras e de horários a cumprir. Porém, no que diz respeito à autonomia, a turma ainda revelava dificuldades, sendo necessária a intervenção da Professora Cooperante. Quando apresentada uma atividade ou uma tarefa, os alunos demonstravam-se interessados e motivados para a realizar.

Em suma, a turma do 1.º ano demonstrava grande interesse e predisposição para aprender.

²¹ Iremos apresentar um breve diagnóstico da turma no ponto referente ao Processo Avaliativo.

2. Organização e Gestão dos Espaços/Materiais/Dispositivos

Os espaços que as crianças/alunos frequentam devem estar organizados e apresentar qualidade de modo a que sejam vistos como espaços de bem-estar sobretudo para eles mas também para os adultos. A este respeito, Bassedas, Huguet e Solé (1999) alertam para o facto de que o fundamental são as crianças/alunos e o seu bem-estar, mas para que isso se torne realidade é essencial que os adultos se sintam à vontade e tenham o espaço necessário para realizarem convenientemente o seu trabalho com toda a felicidade, dedicação e satisfação. Também convém referir que quando falamos de qualidade, estamos a querer dizer que os espaços disponíveis devem ser seguros, bem equipados e devem corresponder aos interesses e necessidades das crianças/alunos. Desta maneira, só nós, Educadores/Professores que trabalhamos em contextos com estas características “[...] [somos] mais sensíveis e [respondemos] melhor às solicitações das crianças [...]” (Bairrão, 1998: 54). A qualidade é assim um aspeto muito importante a ter em conta em todo o processo de ensino e aprendizagem, cabendo-nos, enquanto profissionais, saber adaptar esses espaços tendo em atenção as necessidades educativas das crianças/alunos.

Ainda no que toca à sua qualidade, esta engloba a segurança “[...] precauções com o espaço físico para prevenir acidentes [...]” (*idem*, 59) como também a organização “[...] espaço para rotinas e jogo providenciado dentro e fora da sala, espaço para actividades de grande e pequeno grupo e actividades individuais; organização do espaço e materiais para utilização autónoma; equipamento adequado ao tamanho das crianças; facilidade de supervisão visual” (*ibidem*, 59 e 60). Ao falarmos em qualidade também é necessário ter em consideração a dimensão da sala e a relação entre o número de crianças/alunos e Educador/Professor e as pessoas envolvidas no Jardim de Infância/Escola. Para que haja um bom ensino e aprendizagem é necessário a existência de um equilíbrio entre a quantidade de educandos e adultos, pois como é referido por Bairrão (1998: 64) as “questões do espaço físico, sobretudo na sua relação com o número de crianças, bem como, a relação numérica entre a educadora/equipa [...] e o grupo de crianças, são dois aspectos universalmente aceites como decisivos da qualidade educativa”.

A dimensão da sala de atividades também é um fator que influencia a qualidade educativa, visto que espaços de pequena dimensão não possibilitam as condições necessárias aos educandos e interferem com o seu bem-estar e desenvolvimento.

A sala de atividades deve ser um lugar rico, harmonioso e seguro que permita não só o despertar do desejo de aprender, de explorar e usufruir todos os materiais disponíveis mas também o encorajar de interações positivas entre os vários envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Por sua vez, as atividades devem ser adequadas à idade e interesses das crianças/alunos, devendo portanto, o Educador/Professor fornecer uma vasta diversidade de atividades e integrar nelas rotinas que permitam desenvolver competências de autonomia (Bairrão, 1998). É de extrema importância, ter em atenção a idade das crianças/alunos antes de realizar quaisquer atividades. Daí a necessidade de se fazer uma planificação e considerar todos os objetivos que pretendemos alcançar com determinadas atividades para que depois não se corra o risco de serem demasiado difíceis se não forem adequadas ou até mesmos extremamente fáceis, fazendo com que os educandos se desmotivem.

A forma como os materiais e o mobiliário estão organizados também é muito importante. Segundo o Ministério da Educação (1997a) os materiais devem ser atrativos, diversos, estimulantes, funcionais, ricos, seguros e de reaproveitamento, de modo a que possibilitem a sua utilização de forma regular. Quanto aos materiais existentes na sala de atividades, Forneiro (1998) refere que é conveniente considerar o tipo de material bem como a sua quantidade. Quanto ao tipo, destacam-se três aspetos: a variedade (capacidade de estimular e incitar um determinado tipo de atividades), a segurança (deve-se contar com materiais que não representem um risco à segurança das crianças) e a organização (os materiais devem estar organizados de tal forma que favoreçam a sua utilização autónoma). Relativamente à quantidade, não é importante que existam muitos materiais, mas que os existentes sejam os necessários para possibilitar um trabalho rico e estimulante. O que importa aqui referir não é a quantidade mas a qualidade dos materiais, pois como afirma o mesmo autor (1998: 248) “a carência de materiais é tão negativa quanto o seu excesso”.

A organização da sala, das estantes, dos armários, dos materiais e das áreas devem permitir que as crianças/alunos sejam autónomas relativamente à escolha e utilização

destes. Deste modo, é indispensável um mobiliário simples, adequado e acessível à idade das mesmas para que não seja necessário pedir constantemente auxílio aos adultos.

É igualmente importante, que os Educadores/Professores se questionem sobre as funções e finalidades educativas dos materiais, de modo a que possam refletir, e tendo sempre presente as necessidades e evolução do grupo/turma, sobre possíveis modificações na organização da sala de atividades, evitando assim “espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Ministério da Educação, 1997a: 38).

De acordo com as palavras de Forneiro (1998: 237) “a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens”. De igual modo, a decoração dos espaços é extremamente importante, pois como afirmam Bassedas, Huguet e Solé (1999: 107 e 108), os Educadores/Professores devem “[...] colocar-se no lugar das crianças e tentar valorizá-los com “olhos e medidas de crianças”.

Os espaços da sala de atividades tanto do Jardim de Infância como da Escola do 1.º CEB não devem ser espaços estáticos e estandardizados. Devem ser espaços desafiadores e estimulantes que permitam que as crianças/alunos se libertem e realizem aprendizagens, ou seja, devem criar um ambiente de vida “[...] que responda de modo particular às necessidades das crianças segundo a sua maturidade e o seu desenvolvimento” (Lobo, 1988: 19).

Passamos agora a focar-nos especificamente nos espaços interiores e exteriores das duas instituições onde foram realizados os dois Estágios.

Relativamente às condições do Jardim de Infância de Arrabães (Pasta 1, Anexo 1), e uma vez que o edifício esteve em obras, atualmente encontram-se em bom estado, com condições agradáveis, confortáveis e de segurança para as crianças. Estas obras foram essenciais pois a instituição estava muito limitada em relação aos recursos e às instalações, pois existiam apenas duas salas no edifício, sendo uma delas para a Educação Pré-Escolar e outra para o 1.º CEB. O exterior, mais concretamente no que diz respeito às condições de inserção urbana, estava e ainda está organizado de forma perigosa para as crianças/alunos, visto que continua a prevalecer numa zona envolvente com deficientes condições de segurança. O Jardim de Infância encontra-se situado perto de um

cruzamento e de uma curva sem visibilidade, que apesar de ter uma passadeira e um sinal avisando a proximidade de uma Escola, pensámos ser bastante perigosa, o que vai de encontro ao que está estipulado no Despacho Conjunto nº 268/97, ponto 7, alínea c), uma vez que os locais onde estão inseridos estes estabelecimentos devem ser de fácil acesso e devem garantir a comodidade e a segurança dos peões e dos veículos (inexistência de cruzamentos perigosos). Apesar deste senão, o Jardim de Infância encontrava-se em condições apropriadas para uma instituição educativa com novas divisões como refeitório, uma sala de professores, uma segunda sala do 1.º CEB, casas de banho dentro do edifício, uma arrecadação, um hall de entrada e um recreio coberto. Assim, sendo o Jardim de Infância de Arrabães encontrava-se preparado para fornecer às crianças todas as ofertas possíveis em relação aos materiais educativos.

Esta instituição era constituída por uma sala de Jardim de Infância; por um hall de entrada, onde estavam colocados os cabides com os pertences das crianças como casacos, batas, sapatos, pantufas e mochilas. Este local encontrava-se à entrada da sala de atividades e destinava-se ao arrumo do vestuário e de objetos pessoais das crianças. Ainda neste espaço existiam lavatórios para as crianças como também para os adultos e junto a eles estavam colocados uma espécie de bancos para facilitar o seu acesso por parte das crianças. Na minha opinião, estes lavatórios não se encontravam adequados ao tamanho das crianças, visto que não satisfaziam as exigências inerentes à sua função e não forneciam boas condições de segurança, pelo que a sua utilização se podia tornar perigosa pois as crianças mais pequenas podiam cair ao tentarem chegar ao lavatório; por um refeitório (onde as crianças se deslocavam para o lanche e para o almoço); por salas do 1.º CEB (existindo duas salas, uma situada junto da sala da Educação Pré-Escolar e a outra próxima do refeitório); por uma sala de Professores que, de acordo com o Despacho Conjunto nº 268/97, Anexo n.º 1, Ficha n.º 6, este espaço está destinado à direção, administração e gestão do estabelecimento, ao trabalho individual ou em grupo e ao atendimento aos pais, educadores, etc. Este estava localizado próximo da entrada e o pavimento era confortável e de fácil manutenção; e, por fim, por casas de banho (com três instalações, uma masculina, outra feminina e uma última para deficientes). É importante referir que as mesmas eram utilizadas tanto pelas crianças como pelos adultos, aspeto este que não estava de acordo com a legislação, uma vez que teria de possuir casas de banho destinadas apenas à higiene pessoal das crianças. Ainda segundo o Despacho Conjunto acima mencionado, Anexo n.º 2, Ficha n.º 6, as instalações sanitárias dos adultos nesta

instituição não estavam de acordo com alguns aspetos, na medida em que não se encontravam adequadas ao número de utilizadores que as utilizavam, uma vez que só tinham uma casa de banho para cada sexo, masculino e feminino, bem como eram partilhadas com as crianças.

O Jardim de Infância de Arrabães apresentava condições e espaços apropriados de uma sala de atividades tendo em conta o número de crianças que o frequentava. Era uma sala ampla, bastante acolhedora, limpa e arejada. Tinha bastante luz, proveniente não só de três grandes janelas, que permitiam um contacto visual com o exterior, mas também por meio artificial. Apresentava uma comunicação fácil com os vestiários das crianças e com o exterior, aspetos estes que estavam de acordo com a legislação (Despacho Conjunto n.º 268/97, Anexo n.º1, Ficha n.º 1).

Relativamente ao espaço vertical, foram utilizadas cores claras para o preenchimento deste espaço, existindo vários placares que foram sendo colocados ao longo do tempo. Estes estavam forrados com cores fortes e chamativas, para assim, tornar a sala ainda mais atrativa e transmitir um ambiente mais leve, calmo, rico, estimulante e bastante adequado para as crianças da faixa etária dos 3 aos 5 anos. A sala ao ser muito colorida, vai ao encontro do que é proferido por Forneiro (1998: 260), uma vez que “as cores vivas são atraentes para as crianças e chamam a sua atenção [...] [e portanto, há que] ter cuidado para manter a harmonia de cores na sala de aula e evitar que seja “berrante””. Nos vários placares estavam afixados os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Estas ao colocarem os seus trabalhos nos placares cooperavam constantemente na decoração e sentiam-se mais integradas, participando na organização da sala. É de facto importante que as crianças “[...]participem na decoração da sala de aula para que se reflita a sua identidade pessoal. Devemos reservar lugares para colocar os trabalhos das crianças e cuidar a sua apresentação a fim de que realce o seu valor estético e afetivo” (Forneiro, 1998: 261).

Todo o material e mobiliário da sala estava organizado de forma bastante acessível às crianças de todas as faixas etárias presentes no Jardim de Infância e a sua escolha e utilização era feita de forma autónoma. Os materiais eram muito diversificados, suficientes, de boa qualidade, o que refletia a sua durabilidade, seguros, atraentes e de fácil manuseamento.

No que diz respeito ao pavimento da sala, este era revestido por soalho, sendo de fácil manutenção higiénica. Não era frio, era liso, tornando-se mais seguro para as crianças brincarem. Também era confortável, resistente, lavável, antiderrapante e pouco refletor de som, encontrando-se assim de acordo com o que é referido no Despacho Conjunto nº 268/97, Anexo n.º 2, Ficha n.º 1.

A sala de atividades, como é visível na Figura 1, está dividida por áreas educativas bem definidas e delimitadas no espaço. Esta sugestão de organização de espaços semiabertos e estruturantes “[...] através de temas que os caracterizem tem sido uma prática bem-sucedida [...]” (Barbosa e Horn, 2001: 77).



Figura 1 - Sala de atividades

De acordo com Lobo (1988: 19) a localização e a organização do espaço deverão “[...] reflectir os valores e fundamentos pedagógicos do educador, a sua concepção de criança, a sua concepção de aprendizagem [e] a sua concepção de intervenção [...]”, sendo que tudo isto se deve basear na realidade em questão (usos, costumes e tradições).

Antes de entrar na sala de atividades existia uma divisão onde estavam os cabides para colocar as batas, os casacos e as mochilas das crianças e no chão estavam as caixas para colocar os sapatos, pois estas antes de entrarem na sala trocavam-nos por pantufas (Figura 2). Todos estes objetos encontravam-se identificados com os nomes de cada criança e com as respetivas fotografias.



Figura 2 – Cabides para colocar as batas e caixas para colocar os sapatos

No que diz respeito às áreas, estas estavam adequadas e claramente separadas para que as crianças pudessem usufruir delas sem qualquer problema. A sua organização era feita de modo a que cada uma das áreas fosse frequentada pelas crianças coletivamente e em pequenos grupos ou a pares e de uma forma rotativa, para que todas elas desfrutassem de todos os espaços da sala. Deste modo, e logo nas primeiras semanas de Estágio I foram introduzidas regras de ocupação e de utilização de todas as áreas frequentadas pelas crianças (Pasta 1, Anexo 2).

Assim sendo, as áreas educativas presentes na sala de atividades do Jardim de Infância de Arrabães eram as seguintes:

- **Área da Pintura e da Modelagem**



Figura 3 – Área da Pintura e da Modelagem



Figura 4 – Estante com materiais da Área da Modelagem e da Pintura

Na Área da Pintura e da Modelagem (Figura 3), existia uma mesa polivalente que permitia a realização de diferentes atividades: pintura e modelagem. Na zona da pintura existia ainda um cavalete onde eram feitas as pinturas e um placar onde eram afixadas as pinturas realizadas pelas crianças. Como podemos aferir havia a possibilidade por parte das crianças de pintar quer fosse num plano vertical – cavalete – quer fosse num plano

horizontal – mesa – (Lobo, 1988). Existiam também duas batas impermeáveis e isso permitia às crianças perceberem que nessa área só poderiam estar duas crianças simultaneamente a pintar. Ainda nesta área existia uma estante (Figura 4) com todo o material necessário para a pintura (pincéis, copos, tintas, etc.) e para a modelagem (plasticina, formas, espátulas, etc.).

- **Área do Desenho, Recorte e Colagem**



Figura 5 – Área do Desenho, Recorte e Colagem



Figura 6 – Móvel com gavetas de arrumação

Na Área do Desenho, Recorte e Colagem (Figura 5) existia uma mesa ampla onde as crianças realizavam atividades criativas de Expressão Plástica. Também existia um móvel com gavetas (Figura 6) que servia para arrumar os trabalhos das crianças bem como alguns materiais, nomeadamente, fichas de matemática, fichas de escrita, folhas brancas, folhas coloridas, tesouras, colas, furador e agrafador. O desenho, o recorte e a colagem são técnicas da Expressão Plástica e de acordo com Matos e Ferrão (1997: 17) “para a criança em idade pré-escolar a expressão [...] plástica é uma forma de comunicação por excelência, e que traduz de uma forma espontânea os seus pensamentos, percepções e sentimentos face a si, aos outros e ao mundo que a rodeia”. Esta área era assim uma zona de *atelier* ampla que permitia que várias crianças trabalhassem lado a lado sem se perturbarem, que descobrissem e manipulassem materiais de modo a levá-las a representações cada vez mais elaboradas (Lobo, 1988).

- **Área do Computador**



Figura 7 – Área do Computador

Esta área (Figura 7) era frequentada por todas as crianças, mas em simultâneo só podiam estar duas. Este espaço estava equipado com um computador que continha inúmeros jogos e por uma estante com vários jogos didáticos, vídeos e músicas. O computador era usado para fortalecer o contacto com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Como é dito por Amante (2005: 31 e 32) “[...] as tecnologias podem [...] constituir-se como instrumentos que promovem a qualidade dos contextos educativos. Sendo muito bem recebidas pelas crianças, as possibilidades que os computadores conferem na realização de actividades múltiplas funcionam como um estímulo à sua realização, favorecem o desenvolvimento de interações entre pares e entre crianças e adultos, estimulam a comunicação com o exterior, a relação com a vida [...]”.

- **Área da Biblioteca**



Figura 8 – Área da Biblioteca

A Área da Biblioteca (Figura 8) era um espaço constituído por duas estantes, cuja altura era adequada às crianças, em que elas podiam servir-se dos livros, folheando-os, observando as suas ilustrações, grafismos etc. Também era constituído por dois sofás e por uma manta, o que vem reforçar a ideia de Lobo (1988: 20) quando diz que a zona da

biblioteca “deverá ter assentos confortáveis [...] [e ter] um tapete para que as crianças também possam ver os livros no chão”. Era um espaço bem iluminado pois situava-se perto da janela. Como podemos verificar através da Imagem 7, a Área da Biblioteca não era um espaço muito amplo, pois o que se pretendia com este espaço era “[...] acolher grupos reduzidos de crianças [bem como este] ser escolhido em função da calma que deve oferecer” (*idem*, 19).

- **Área dos Jogos de Chão e Construção**



Figura 9 – Área dos Jogos de Chão e Construção

Esta área (Figura 9) era constituída por uma manta ampla, rodeada por várias almofadas compridas e por vários cestos com imensos brinquedos (legos, carros, animais, etc.). Era uma zona vasta que permitia não só o acolhimento de todo o grupo mas também o seu conforto. Este espaço possuía ainda um armário com uma televisão, um DVD e um rádio. Era uma área polivalente que simbolizava “[...] o ponto de convergência de todas as atividades [...] o centro psicológico da vida colectiva” (*ibidem*, 19), pois para além das crianças utilizarem-na para brincar, esta também era utilizada para se realizarem as reuniões de grupo como também algumas atividades orientadas.

- **Área dos Jogos de Mesa**



Figura 10 – Área dos Jogos de Mesa

Nesta área (Figura 10) as crianças tinham acessibilidade a uma estante com gavetas que continham jogos de encaixe, jogos de construção em madeira, entre outros jogos e uma mesa própria para a realização dos mesmos. Estes jogos permitiam que a criança agrupasse os objetos, seriasse, ordenasse, etc. Com a realização destes jogos, as crianças começaram a ter uma noção do número e também começaram a identificar e a descobrir padrões. Segundo Barbosa e Horn (2001: 77) esta área tem como objetivo “promover a construção de diferentes aprendizagens, sem a mediação directa do adulto, através do desafio por meio de jogos, materiais [...] onde em pequenos grupos ou individualmente as crianças possam progredir intelectualmente”.

- **Área da Casinha**



Figura 11 – Área da Casinha

Esta área (Figura 11) encontrava-se dividida em duas partes: o quarto e a cozinha. Estas estavam bem apetrechadas de objetos que as caracterizavam na vida real, tais como, a cama, a cómoda, o guarda-roupa, o baú, as bonecas, as secretárias, a loiça, a mesa, o fogão, as panelas, entre outros. Neste espaço as crianças brincavam ao faz-de-conta ao mesmo tempo que aprendiam aspetos ligados ao seu quotidiano. Segundo Leandro (2003: 14) “este espaço [...] é o reflexo da organização da vida familiar e das relações entre os vários elementos com que se convive diariamente”. É sem dúvida uma área em que as crianças representam tudo aquilo que conhecem das pessoas e do seu quotidiano, onde podem exprimir os seus sentimentos bem como desenvolver a comunicação.

- **Área da Matemática e da Escrita**



Figura 12 – Área da Matemática e da Escrita

A Área da Matemática e da Escrita (Figura 12) era constituída por uma mesa, duas estantes com jogos quer de escrita, quer de matemática. Nesta área também estavam arrumados num móvel alguns materiais (revistas, colas, botões, tecidos, lãs, papel crepe, papel celofane, material de reaproveitamento, entre outros). Na parede estavam colocados placares onde eram afixadas canções, poemas, rimas, lengalengas trabalhadas com as crianças. Era uma área onde as crianças descobriam e iniciavam “[...] de uma forma lúdica algumas das futuras aquisições formais e específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a iniciativa e descoberta da poesia, trava-línguas, adivinhas, entre outras” (Matos e Ferrão, 1997: 17).

Os espaços são assim, e tendo em consideração uma definição do Dicionário Enciclopédico Larousse retirada por Forneiro (1998: 230), uma “extensão indefinida, meio sem limites que contem todas as extensões finitas”. Assim, o espaço abastece a ideia de alguma coisa física, ligado aos objetos que são elementos que o preenchem.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999: 106) é necessário compor e decorar o espaço de forma que fique seguro, acolhedor, amplo e funcional. Relativamente à sala, esta deverá respeitar as diversas necessidades e interesses manifestados pelas crianças e estar de acordo com a realização das várias atividades que lhes são sugeridas.

Quando se entra pela primeira vez numa sala, tudo o que a compõe fala a seu respeito. Tudo o que lá está remete-nos para o tipo de atividades que se realizam, para o grupo de crianças e seus interesses, para as relações com a comunidade e para a personalidade e interesses dos Educadores/Professores (Forneiro, 1998).

Para além dos diversos espaços educativos existentes nesta sala de atividades, também existiam lugares destinados a outros registos, designadamente registos que buscavam afirmar a identidade de cada criança: 1. “Quem sou eu”, onde cada criança se identificava através do seu nome, idade e localidade; 2. Quadro de Aniversários, onde o dia de cada aniversário estava assinalado com o nome de cada criança e com a respetiva fotografia (Pasta 1, Anexo 3); 3. Mapa das Alturas e Pesos, onde se encontravam registados as alturas e os pesos de cada criança (Pasta 1, Anexo 4). Além disso ainda existiam placares onde eram afixados os trabalhos realizados pelas crianças (“os nossos trabalhos”, “as nossas pinturas”, etc.), sendo que estes últimos eram atualizados semanalmente. Na minha opinião, os quadros que usados como instrumentos de gestão do grupo eram os mais significativos dada a sua pertinência pedagógica. Eram eles: o Quadro de Presenças (Pasta 1, Anexo 5), o Quadro do Tempo (Pasta 1, Anexo 6) e a respetiva avaliação (Pasta 1, Anexo 7 e Anexo 8), a Agenda Semanal (Pasta 1, Anexo 9), o Diário de Grupo (novidades, acho bem, acho mal, ideias/decisões, queremos fazer, fizemos) – (Pasta 1, Anexo 10), o Quadro das Tarefas e a respetiva avaliação (Pasta 1, Anexo 11) e as regras da sala (nomeadamente regras relativamente ao número de crianças a frequentar cada espaço). Estes instrumentos tinham como principais funções: planificar os momentos letivos que decorriam ao longo do dia e avaliá-los não só semanalmente mas também no final de cada mês. Em toda a organização das atividades de rotina havia sempre uma participação das crianças. Todas as rotinas tinham objetivos educativos muito relevantes, nomeadamente tornar as crianças responsáveis e autónomas na realização de inúmeras atividades. Esses objetivos não estavam assumidos pelas crianças, pois quase sempre era necessária a minha intervenção para as lembrar do que tinham que fazer.

No que diz respeito ao espaço exterior, este estava delimitado por uma vedação, garantindo assim, as condições de segurança. Existiam dois recreios cobertos e um não coberto (uma parte do chão era constituída por terra e outra parte, onde se encontrava o parque infantil (baloços, escorrega, parede de corda grossa, etc.) por um piso sintético), sendo estes usufruídos por todas as crianças desta instituição. Estes espaços eram amplos e tinham espaço suficiente para se realizarem atividades lúdicas e educativas ao ar livre. Tal como refere Leandro (2003: 6) é no recreio, neste espaço amplo, que as crianças ao brincarem umas com as outras inventam “[...] as suas brincadeiras, o que [as] leva à descoberta das suas próprias capacidades de agilidade, destreza e domínio”. O espaço

exterior permitia um maior divertimento por parte das crianças mas também os materiais que lá existiam proporcionavam resposta às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração (Despacho Conjunto n.º 258/97, Ponto 2.3 e 2.3.1).

Relativamente aos espaços do Centro Escolar do Bairro de São Vicente de Paula²² (Pasta 2, Anexo 1) verificámos que este possuía dois pisos (com aquecimento interior), nos quais se encontravam nove salas de aula que por sua vez se encontravam divididas pelos anos escolares, duas para o 1º ano, três para o 2º ano, duas para o 3º ano e duas para o 4º ano. No piso superior encontravam-se seis salas de aula, duas casas de banho para os alunos (uma feminina e outra masculina) – (Pasta 2, Anexo 2), duas casas de banho para Professores (uma feminina e outra masculina) – (Pasta 2, Anexo 3), duas arrecadações (Pasta 2, Anexo 4) e o elevador que fazia a ligação com o piso inferior.

No piso inferior, encontravam-se três salas de aula, duas casas de banho para funcionários, cinco casas de banho para os alunos, sendo que uma delas, era destinada a portadores de deficiência motora, uma arrecadação, um espaço polivalente interior, um refeitório (Pasta 2, Anexo 5) que estava ligado à cozinha (Pasta 2, Anexo 6) e por fim, o gabinete do Diretor. Neste espaço, verificámos que todas as saídas de emergência, portas e corredores estavam devidamente sinalizados (Pasta 2, Anexo 7). Para além disso, também foi possível encontrar equipamentos de segurança (Pasta 2, Anexo 8) que podiam ser utilizados em casos de emergência.

A sala de aula (Pasta 2, Anexo 9) da turma onde estivemos a estagiar, localizava-se no piso superior. À entrada da sala existiam cabides (Pasta 2, Anexo 10) onde os alunos colocavam os seus casacos antes de entrar. O interior era bastante espaçoso pois, continha catorze secretárias de dois lugares, dispostas em três filas, permitindo uma boa circulação pela sala de aula.

Cada secretária continha uma prateleira por debaixo da mesa para arrumar os manuais, os livros de fichas, os cadernos caligráficos e ortográficos, os cadernos de casa e os cadernos diários. Para além das secretárias dos alunos, existiam ainda duas secretárias, uma delas pertencente à Professora (Pasta 2, Anexo 11) e outra onde estava o computador (Pasta 2, Anexo 12).

²² A descrição da Escola e da Sala de Aula foram feitas pelo grupo de Estágio II.

Durante as aulas era utilizado o quadro interativo (Pasta 2, Anexo 13), que estava ligado ao projetor e simultaneamente ao computador, bem como o quadro branco (Pasta 2, Anexo 14), mas quando os alunos eram envolvidos em exercícios de quadro, inicialmente era apenas utilizado o quadro branco. Com o desenrolar do ano letivo os alunos cada vez mais resolviam alguns exercícios no quadro interativo, uma vez que se sentiam mais à vontade no manuseamento do mesmo e mais motivados para aprender. Para além da exposição de exercícios no quadro, a sala também possuía um Quadro Silábico (recurso disponibilizado pela Porto Editora) - (Pasta 2, Anexo 15), onde foram registadas pela Professora e por nós Estagiárias a junção de consoantes com vogais e ditongos. Do lado oposto a este quadro silábico estava exposto numa parede um placar branco (Pasta 2, Anexo 16) onde os alunos também exponham os seus trabalhos de expressões. Dado que este grupo não tinha tantos registos como o grupo do Jardim de Infância, resolvemos introduzir alguns. Aproveitamos o placar para afixar um Mapa de Aniversários (Pasta 2, Anexo 17), o qual foi explorado pela primeira vez na 1.ª semana de responsabilização da Catarina. Havia também dois armários e uma bancada com arrumação (Pasta 2, Anexo 18). Um armário estava destinado aos dicionários ilustrados e à documentação dos alunos da turma e onde também estavam guardadas informações sobre o Agrupamento (Pasta 2, Anexo 19). Este material só podia ser acedido pela Professora e por nós, por isso, também era utilizado para guardar trabalhos desenvolvidos pelos alunos, onde posteriormente eram arquivados nos dossiers (portefólios arquivo)²³ e pastas dos trabalhos que se encontravam no outro armário. Neste último armário (Pasta 2, Anexo 20), os trabalhos guardados nos dossiers eram entregues a cada Encarregado de Educação no final de cada ano letivo e os trabalhos guardados nas pastas só eram entregues no final do ciclo de estudo da turma. Também eram guardados materiais consumíveis tais como, folhas coloridas, cartolinas, etc. Sobre a bancada estavam dispostos os livros com fichas de consolidação e materiais manipuláveis, colas, tesouras, etc. No espaço de arrumação da bancada existiam diferentes materiais como, instrumentos musicais, tecidos, plasticinas, geoplano, micas, tampas e garrafas de plástico, etc. Na secretária da Professora encontravam-se materiais consumíveis que eram utilizados durante a aula, nomeadamente os marcadores para o quadro, o agrafador, o furador, as canetas, as fichas, etc.

²³ Este conceito foi explicitado com mais pormenor na parte relativa ao Processo Avaliativo.

Também, não verificámos a existência de qualquer instrumento de gestão pedagógica, e com o consentimento da Professora Cooperante resolvemos introduzir alguns, dado que consideramos que estes instrumentos têm uma enorme relevância pedagógica. Assim, introduzimos os seguintes instrumentos: o Mapa das Tarefas, introduzido pela Carla (Pasta 2, Anexo 21), cujo objetivo era distribuir algumas tarefas por alguns alunos, que ficariam responsáveis pelas mesmas durante uma semana. É importante salientar que estas tarefas eram fixas, porém os alunos que as desempenhavam não eram os mesmos, havendo assim uma rotatividade entre os alunos da turma. Este mapa era avaliado semanalmente por nós estagiárias, às segundas-feiras, numa ficha de registo (Pasta 2, Anexo 22); o Mapa de Comportamentos (Pasta 2, Anexo 23), introduzido por mim, que tinha como objetivo o registo dos comportamentos de cada aluno da turma. Este tomava lugar no final de cada dia de aulas e era feita uma avaliação, sendo ela individual, através de uma ficha de registo (Pasta 2, Anexo 24); Para lá dos dois registos anteriores, ainda introduzimos o Mapa do Tempo (Pasta 2, Anexo 25). Este foi introduzido na minha 2.^a semana de responsabilização, em que o registo no mesmo fazia parte de uma das tarefas e era realizado no início de cada dia letivo por um aluno. Este era feito através de um diálogo sobre as condições climatéricas com toda a turma. No início do mês seguinte eram feitas individualmente as respetivas avaliações numa ficha de registo (Pasta 2, Anexo 26). Todos estes instrumentos ajudaram-nos a gerir alguns momentos letivos, uma vez que foram vistos por parte dos alunos como atividades de rotina. Para além de terem sido benéficos para nós, também se revelaram como meios impulsionadores de uma participação positiva por parte dos alunos, pois estes atribuíram grande importância a todos estes instrumentos, visto que através deles, os alunos iam-se tornando mais participativos, desinibidos e com um grau bastante elevado de autonomia. Em todos estes instrumentos introduzidos ao longo do nosso Estágio II, estavam implícitos vários objetivos educativos muito relevantes, em que os alunos sem se aperceberem foram-se tornando cada vez mais autónomos e responsáveis.

Todos os materiais que referenciamos anteriormente, manipuláveis e consumíveis encontravam-se todos em bom estado. A sala estava bem equipada a nível de iluminação e aquecimento, pois possuía três janelas amplas e uma mais estreita (onde junto a uma estava um telefone) e três aquecedores. No geral, a sala encontrava-se em bom estado, desde o chão às paredes (onde encontrámos um relógio) e das secretárias aos materiais disponíveis.

Quanto ao espaço exterior, este anteriormente possuía um piso de areia (no espaço principal do recreio), mas que recentemente tinha sido substituído por um piso de relvado sintético (Pasta 2, Anexo 27). Também no exterior da escola existiam dois pequenos parques para o Pré-Escolar, um pavilhão e uma biblioteca (Pasta 2, Anexo 28). Este Centro Escolar era todo ele protegido por uma vedação e por portões, em que mais ninguém tinha acesso à sua entrada ou saída, senão com a presença do porteiro. Todo este espaço, quer seja ele interior ou exterior, era seguro, pois disponibilizava meios e recursos para proteger o bem-estar de toda a comunidade educativa.

3. Desenvolvimento das Atividades Educativas

Antes de falar propriamente no desenvolvimento das atividades educativas, julgámos ser conveniente referir que o Estágio I foi realizado individualmente e que o Estágio II foi realizado em grupo, constituído por três elementos. Neste último Estágio, após as duas semanas de observação e uma de cooperação, foi decidido pelo grupo a forma de como seriam repartidas as semanas de responsabilização, pelo que foi concordado que seria eu a primeira a iniciar a semana de responsabilização, seguida pela Catarina Oliveira e depois pela Carla Pratas. Deste modo, as observações feitas inicialmente e os dias de cooperação foram extremamente úteis para compreender todo o ambiente educativo nos dois contextos e para assim poder iniciar a minha prática educativa. Primeiramente, foram elaboradas as planificações, seguidamente as previsões e posteriormente as reflexões acerca das mesmas. No Jardim de Infância as seis primeiras planificações começaram por ser semanais e as três últimas quinzenais. Já no 1.º CEB as planificações foram sempre semanais. A construção das planificações foi importante uma vez que permitiu organizar-me relativamente ao desenvolvimento das atividades educativas que pretendia, explicitando deste modo a minha finalidade educativa. As previsões diárias, tal como as planificações, consideradas ações pré-ativas, também foram fundamentais, pois ajudaram-me a melhor a gerir o tempo das atividades, quer fossem orientadas, de rotina ou livres, no caso do Jardim de Infância, quer fossem orientadas nas diversas áreas curriculares, no caso do 1.º CEB. Por fim, também foram feitas reflexões sobre as planificações das atividades orientadas e sobre os dias de cooperação. Ao fazer as reflexões tomei consciência das minhas próprias decisões, refletindo sobre os objetivos que pretendia que as crianças atingissem e sobre as estratégias que utilizei.

No presente relatório, e remetendo-nos para o Estágio I, apenas iremos definir de forma muito sucinta as diferentes atividades desenvolvidas no Jardim de Infância (Atividades Orientadas, Atividades de Rotina e Atividades Livres) bem como apresentar uma planificação orientada, uma de rotina e uma livre. Dado o limite de espaço que temos apenas iremos descrever uma atividade de cada planificação. A mesma razão se impõe para o facto de no 1.º CEB nos limitarmos a descrever um das semanas de responsabilização individual. Contudo, quer no que respeita ao Jardim de Infância, quer ao 1.º CEB, todas as atividades desenvolvidas encontram-se, devidamente assinaladas e identificadas, em anexo.

3.1 Atividades Educativas desenvolvidas no Jardim de Infância

3.1.1 Atividades Orientadas

Para Cardona (1992) as Atividades Orientadas são as atividades de grupo, orientadas pelo Educador e não são diretamente dependentes da organização do espaço e materiais. Para Barbosa e Horn (2001: 69) estas atividades “[...] são importantes para se trabalhar a atenção, a concentração e a capacidade das crianças de atenderem propostas feitas colectivamente. [...] podem se realizar tanto nos espaços internos como externos das escolas”. Foram, sem dúvida, as atividades que mais tempo diário ocuparam. No entanto, podiam ser de longa ou curta duração, mediante o tempo que cada atividade necessitasse. Estas atividades foram realizadas tanto em grande grupo como em pequeno grupo. Este tipo de atividades é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois são através delas que as crianças interagem e exploram as várias áreas de conteúdo, que são de extrema importância para o seu desenvolvimento intelectual e físico-motor.

Como já foi referido anteriormente, apenas apresentamos e descrevemos de seguida uma planificação orientada, sendo que as restantes e respetivas previsões encontram-se em anexo (Pasta 3, Anexos 1 a 9).

Na planificação que se segue foram planificadas algumas atividades, mas apenas focamo-nos nas atividades centradas no «Projeto “As abelhas”». Como o projeto desenvolvido teve lugar durante vários dias é impossível aqui apresentar todas as planificações onde foram realizadas as atividades relativas ao projeto, por isso, apresentamos em seguida a planificação correspondente ao primeiro dia em que se iniciou este projeto.

Dado que as planificações foram objeto de avaliação dos Estágios (I e II) e foram elaboradas de acordo com as orientações dos respetivos coordenadores e vistas por eles e pelos Educadores/Professores Cooperantes, os registos não sofreram, neste Relatório, qualquer alteração nem foram objeto de apreciação da Orientadora Científica deste Relatório.

Planificação das Atividades Orientadas (semanal)²⁴

Dias: 15, 16 e 17 de abril de 2013

Áreas de Conteúdo	Objetivos		Atividades/estratégias	Recursos
	Gerais	Específicos		
<p>Área de Conhecimento do Mundo</p> <p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Construir a compreensão do mundo;</p> <p>Desenvolver as competências sociais;</p>	<p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência do contexto temporal de algumas das atividades que ocorrem no dia. <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar em grupo; - Escutar com atenção; - Respeitar as regras da sala; - Esperar pela sua vez; - Partilhar. 	<p>- Jogo “Sequência e memória do dente saudável”</p> <p>Inicialmente irei dialogar com as crianças sobre a saúde oral. Depois irei dividir a turma em dois grandes grupos e dispor as peças de cada uma das sequências no chão. Ambos os grupos deverão iniciar o jogo ao mesmo tempo. Cada grupo terá que organizar a sequência o mais rápido possível. O primeiro grupo a ordenar corretamente a sequência ganhará o direito de pescar dois alimentos do dente e a outra equipa terá o direito de apenas pescar um alimento dizendo se os mesmos são</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixa mágica; - Papel colorido; - 10 Cartões de sequências; - Dente esponja; - Escova de dentes gigante; - Alimentos. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades

²⁴ A planificação das Atividades Orientadas segue a estrutura dada pelo Coordenador de Estágio I.

<p style="text-align: center;">Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Matemática</p> <p>- Domínio da Expressão Motora</p> <p>- Domínio da Linguagem oral</p>	<p>Desenvolver a atenção e a concentração;</p> <p>Promover a entreajuda;</p> <p>Desenvolver o raciocínio lógico;</p> <p>Desenvolver a capacidade de memorização;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina;</p> <p>Desenvolver a oralidade.</p>	<p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar atento e concentrado; - Interagir de forma harmoniosa com os outros; - Reconhecer o que se faz em diferentes alturas do dia; - Memorizar onde estão as peças das sequências; - Formar conjuntos (pares); - Manipular diversos objetos; - Estabelecer um diálogo; 	<p>prejudiciais ou não para a nossa saúde oral.</p> <p>Terminada esta parte do jogo, irei formar quatro grupos e colocar as peças das sequências (viradas para baixo) no chão para que as crianças conseguiram descobrir onde está o par.</p>	<p style="text-align: center;">Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Educadora; - Crianças; - Auxiliar de Ação Educativa.
--	---	---	---	--

		- Expressar as suas ideias e opiniões.		
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Linguagem oral</p> <p>- Domínio da Matemática</p> <p>- Domínio da Expressão Motora</p>	<p>Desenvolver as competências sociais;</p> <p>Desenvolver a oralidade.</p> <p>Desenvolver o raciocínio lógico;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina.</p>	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar em grupo; - Partilhar as peças do puzzle; - Responder às questões colocadas. <p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar as suas ideias e opiniões; - Observar a divisão do puzzle; - Construir o puzzle; - Manusear corretamente as peças do puzzle; 	<p>- Jogo “Puzzle do dente”</p> <p>Este jogo começará pelo grupo que no jogo anterior pescou mais alimentos. As peças de cada um dos puzzles encontrar-se-ão dispostas no chão. Cada grupo terá que organizar corretamente o puzzle o mais rápido possível. Ambos os grupos deverão começar a construir o puzzle ao mesmo tempo. O primeiro grupo a acabar ganhará o direito de pescar um alimento do dente, mas antes terão que responder a uma pergunta sobre a higiene oral. Se responderem corretamente, um elemento do grupo vai pescar um alimento, caso contrário será feita outra pergunta. No final destes dois jogos, as crianças dizem a aprendizagem que querem dar à mascote.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caixa mágica; - Papel colorido; - 2 Puzzles; - Cartões com perguntas; - Dente esponja; - Escova de dentes gigante; - Alimentos. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Educadora; - Crianças;

		- Encaixar as peças no sítio correto.		-Auxiliar de Ação Educativa.
Área de Conhecimento do Mundo	Promover comportamentos salutogénicos na área da saúde oral;	Saber: - Utilizar a escova de dentes; - Conservar a escova de dentes;	- A escova é nossa amiga Depois de serem explorados os jogos acima mencionados, cada criança irá fazer um desenho relativo aos vários cuidados a ter com a nossa escova (lavar bem com água, sacudir para retirar o excesso de água, guardar dentro de um copo com os pelos virados para cima).	Materiais: - Folhas brancas; - Lápis de cor; - Marcadores;
Área da Expressão e Comunicação	Desenvolver a criatividade;	- Ser criativo e original;		Espaço: -Sala de atividades
- Domínio da Expressão Plástica	Desenvolver práticas de expressão plástica;	Ser capaz de: - Desenhar de acordo com o tema;		Humanos: - Estagiária; - Educadora; - Crianças;
- Domínio da Expressão Motora	Desenvolver a motricidade fina.	- Segurar corretamente no lápis.		-Auxiliar de Ação Educativa.
Área de Formação Pessoal e Social	Desenvolver as competências sociais;	Saber: - Estar em grupo; - Escutar com atenção;	- História “Os ovos misteriosos” Esta história já foi abordada na época da Páscoa. Voltarei a lê-la mas com o intuito das	Materiais: - História; - Registos das crianças;

<p style="text-align: center;">Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Linguagem oral</p>	<p>Desenvolver a autonomia;</p> <p>Desenvolver a atenção e a concentração;</p> <p>Desenvolver a oralidade;</p>	<p>a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras da sala; - Participar por iniciativa própria. <p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tornar-se independente na realização da tarefa; - Estar atento e concentrado; - Estabelecer um diálogo; - Expressar as suas ideias e opiniões; - Expressar-se com clareza e correção; - Reter a informação da história e da conversa; 	<p>crianças a recontarem por palavras suas e depois ilustrarem o que recontaram. Deste modo, iremos construir o nosso próprio livro e apresentá-lo através de PowerPoint.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro; - Cartão; - Cartolina; - PowerPoint; - Computador. <p style="text-align: center;">Espaço:</p> <p>-Sala de atividades</p> <p style="text-align: center;">Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Educadora; - Crianças; -Auxiliar de Ação Educativa.
--	--	---	---	--

<p>- Domínio da Expressão Plástica</p> <p>- Domínio da Expressão Motora</p>	<p>Desenvolver práticas de expressão plástica;</p> <p>Desenvolver o sentido estético;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina.</p>	<p>- Recontar por palavras suas a história;</p> <p>- Ilustrar o que está registado;</p> <p>- Conjuguar cores.</p> <p>Saber:</p> <p>- Ser criativo e original nas ilustrações.</p> <p>Ser capaz de:</p> <p>- Segurar corretamente o lápis;</p> <p>- Pintar corretamente.</p>		
<p>Área de Conhecimento do Mundo</p>	<p>Promover a autonomia face a certas dimensões da vida pessoal das crianças;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina;</p>	<p>Ser capaz de:</p> <p>- Tornar-se independente na realização da tarefa;</p>	<p>- Jogo “Vamos ensinar os meninos a lavar as mãos”</p> <p>Primeiramente irei dialogar com as crianças sobre a importância de lavar as mãos e o modo correto de as lavar. Antes de irmos para o lanche irei com as crianças até à casa de banho,</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Mãos;</p> <p>- Lavatório;</p> <p>- Sabão;</p> <p>- Papel para secar;</p>

<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Expressão Motora</p>	<p>Desenvolver a capacidade óculo-manual.</p>	<p>- Lavar as mãos corretamente (entre os dedos, costas e palmas);</p> <p>- Coordenar a visão e os movimentos da mão.</p>	<p>uma de cada vez, para fazer a simulação. Depois cada criança irá lavá-las e eu irei supervisionar a lavagem corrigindo práticas sempre que for necessário.</p>	<p>Espaço:</p> <p>- Sala de atividades;</p> <p>- Casa de banho.</p> <p>Humanos:</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Crianças;</p> <p>- Auxiliar de Ação Educativa.</p>
<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Linguagem oral</p> <p>- Domínio da Expressão Musical</p>	<p>Desenvolver a memorização;</p> <p>Desenvolver a comunicação;</p> <p>Desenvolver a capacidade rítmicas;</p>	<p>Ser capaz de:</p> <p>- Memorizar a canção;</p> <p>- Articular corretamente as palavras da canção;</p> <p>- Expressar-se com clareza e correção;</p> <p>- Reproduzir a música;</p> <p>- Cantar a música no seu ritmo;</p>	<p>- Canção “Higiene oral”</p> <p>Inicialmente irei reunir as crianças em grande grupo e seguidamente cantar a música uma vez. Depois elas irão cantar comigo fazendo os respetivos gestos da mesma. Iremos cantar a música várias vezes até as crianças memorizarem-na.</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Canção.</p> <p>Espaço:</p> <p>- Sala de atividades</p> <p>Humanos:</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Crianças;</p>

	Desenvolver a percepção auditiva;	- Escutar e reproduzir sons.		-Auxiliar de Ação Educativa.
Área de Formação Pessoal e Social	Desenvolver as competências sociais;	Saber: - Estar em grupo; - Escutar com atenção; - Respeitar as regras da sala;	- Projeto “As abelhas” Inicialmente irei reunir as crianças em grande grupo para falar com elas acerca do projeto que vamos desenvolver. Irei perguntar aquilo que já sabem sobre este inseto, o que querem saber e o que querem fazer para saber.	Materiais: - Caderno. Espaço: -Sala de atividades
Área da Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem oral	Desenvolver a autonomia;	- Participar por iniciativa própria; Ser capaz de: - Estar atento e concentrado;		Humanos: - Estagiária; - Educadora; - Crianças; -Auxiliar de Ação Educativa.
	Desenvolver a atenção e a concentração;	- Estabelecer um diálogo;		
	Desenvolver a oralidade.	- Expressar as suas ideias e opiniões; - Expressar-se com correção.		

A realização deste projeto surgiu a partir de um diálogo acerca da primavera, em que as crianças mostraram imensa curiosidade em quererem saber mais sobre alguns insetos, principalmente sobre as abelhas. Foi a partir desta ânsia de saber, da necessidade e do interesse das crianças quererem saber mais sobre o tema que surgiu assim, o nosso projeto de sala “As abelhas”. Este foi trabalhado ao longo de vários dias até as crianças terem conseguido encontrar as respostas para satisfazer os seus interesses e necessidades.

Como vimos atrás (página 24 à 27), o projeto faz-se num tempo, mais curto ou mais longo, mas que envolve sempre etapas definidas e que parte sempre de um problema ou de uma curiosidade (tema ou problema gnosiológico) dos alunos.

Numa primeira fase, reuni as crianças em grande grupo para falar com elas acerca do projeto que iríamos desenvolver e perguntei aquilo que já sabiam sobre este inseto (diagnóstico das ideias prévias, primeiras ou iniciais). As crianças conseguiram estabelecer um diálogo, exprimindo as suas ideias e opiniões. Ao longo deste diálogo também foi feito um registo escrito do que as crianças disseram. E neste âmbito, Sim-Sim e Nunes (2008: 18) afirmam que “as palavras são a essência de uma língua. Sem elas não é possível fazer qualquer comunicação verbal [...]”. Por sua vez, as respostas à questão o que sabemos ainda foram algumas mas muitas delas foram ditas com alguma incerteza, o que revelou o grau de familiaridade que as crianças já tinham com este tema. Depois perguntei-lhes o que gostariam de saber mais sobre as abelhas e aí é que começaram a surgir as curiosidades, as dúvidas e algumas incertezas, tais como: Porque é que as abelhas têm o rabo bicudo? Quantos olhos têm as abelhas? Como é que fazem o mel? etc.

Então, passámos para um passo seguinte: o da pesquisa – ver planificação e respetivas previsões – (Pasta 3, Anexo 8). As crianças para saberem mais aspetos relacionados com as abelhas, fizeram pesquisas através do computador (Pasta 3, Anexo 10) e através da visualização de um filme “Juíz cera de abelha” (Pasta 3, Anexo 11), mas também realizaram pesquisas em casa com as suas famílias. Através de um diálogo com alguns pais, pude constatar que as crianças tomaram iniciativa para fazer as suas pesquisas em casa e foram capazes de pesquisar não só através do computador, mas também através de diferentes livros. Por sua vez, as crianças também mostraram-se muito participativas na pesquisa feita no contexto da sala de atividades. No momento de as transmitir ao restante grupo, verifiquei que a maior parte das crianças conseguiu reter as informações contidas nos vários suportes (livros, revistas, computador, televisão), pois quando foi

estabelecido um diálogo, elas conseguiram expressar as suas ideias e opiniões de forma correta.

Para organizarmos o nosso projeto, fiz compreender às crianças que era necessário registrar tudo o que íamos fazendo, para não esquecermos e para ser mais fácil pensarmos no que nos faltava, ainda, fazer. Existem pelo menos duas estratégias para os registos das pesquisas que as crianças realizam durante o Jardim de Infância quando ainda não dominam a leitura e a escrita. Dada essa limitação, a pesquisa é feita, sempre, com o apoio de um adulto letrado. A primeira estratégia diz respeito ao registo textual da “fala” da criança. O adulto lê uma frase curta do texto onde a pesquisa se está a realizar (livro, internet, jornal, revista, etc.) e questiona a criança sobre o que se deve registar. A criança, após ouvir o texto, ou parte dele, retém e exprime a sua ideia de síntese. O adulto regista textualmente a “fala” da criança, mesmo que detete erros, remetendo a correção para um momento posterior. Já a segunda estratégia tem que ver com o registo da “fala” da criança com correções. Neste caso, o adulto ouve a criança, mas ao registar corrige automaticamente. Em ambos os casos, após o registo o adulto deve ler o produto e, preferencialmente, mandar a criança ilustrar (registo por desenho).²⁵ Assim, para além da pesquisa apoiada, as crianças mais velhas copiaram o que tinham dito sobre o que sabiam (Pasta 3, Anexo 12) e o que queriam saber/fazer para aprender (Pasta 3, Anexo 13). Segundo Mata (2008: 32), as crianças através das “[...] imitações que vão fazendo do código escrito, apercebem-se das suas características e vão [criando] o desejo de escrever algumas palavras [...] mas que lhes servem para fazer comparações e evoluírem nas suas concepções sobre o funcionamento da escrita”. Como se percebe, estávamos a desenvolver, no âmbito das atividades de projeto, um momento de escrita. Com o objetivo de estender este momento de escrita às crianças mais novas, estas realizaram atividades de picotagem sobre o contorno de algumas imagens de abelhas recolhidas em casa e fizeram grafismos relativos às abelhas através de uma Ficha de grafismo “Pinta as abelhas e ajuda-as a voar” (Pasta 3, Anexo 14). As mais velhas depois de terminarem a pesquisa também tiveram a oportunidade de realizar os grafismos através de uma Ficha de grafismo – letra A (Pasta 3, Anexo 15). Notei que na atividade relativa ao copiar, as crianças foram capazes de imitar a escrita, mas também foi visível que algumas crianças de 5 anos não

²⁵ Apontamentos do Seminário da Unidade Curricular de Observação das Atividades Educativas dados pela Professora Cristiana Paszkiewicz.

foram tão capazes de se adaptar ao código escrito, ao contrário do que era esperado, como as crianças de apenas 4 anos. Isto vem revelar que a idade por vezes nada tem a ver com o nível de desenvolvimento que se está a espera que a criança se situe. Já nas atividades relativas aos grafismos não houve qualquer dificuldade, pois as crianças mais novas conseguiram contornar o grafismo e pintar as abelhas e as mais velhas contornar os grafismos, dar continuidade aos mesmos e pintar as abelhas.

Para além das atividades planificadas, surgiu uma outra atividade que não estava prevista, mas que foi realizada: a construção de abelhas a três dimensões através de balões e das caixinhas em forma oval vindas nos ovos kinder (Pasta 3, Anexo 16). Este desejo de construir abelhas a três dimensões foi consequência da pesquisa feita pelas crianças. Estas descobriram que num enxame existiam três espécies de abelhas: as rainhas, os zangões e muitas operárias. A este propósito, o Ministério da Educação (1997a: 62) refere que a “expressão plástica enquanto meio de representação e comunicação pode ser iniciativa da criança ou proposta pelo educador, partindo das vivências individuais ou de grupo”. Esta atividade exigia algum tempo por causa dos materiais com que as abelhas foram elaboradas e por isso teve que ser concluída na última semana de Estágio planificada. Para que todos participassem tive que dividir tarefas: rasgar o jornal em tiras compridas, colar essas mesmas tiras sobre o balão e por fim pintar. Em relação ao rasgo de papel as crianças de 3 anos sentiram bastante dificuldade pois só conseguiam rasgar porções muito pequenas, pelo que não foi aproveitado para o trabalho, devido a serem demasiado pequenas; relativamente à colagem apenas os mais velhos é que revelaram um elevado nível de motricidade fina, conseguindo assim colocar e espalhar pelo balão a quantidade necessária de cola; por fim, a pintura a amarelo como era em grande quantidade e não exigia nenhum pormenor foi feita pelas crianças de 3 e 4 anos, mas os pormenores já foram feitos apenas pelas crianças de 5 anos e sempre com o nosso auxílio. No geral, esta atividade correu bem, o resultado foi brilhante e foi exposto dentro da sala de atividades em forma de móbil (Pasta 3, Anexo 17). É importante mencionar que também foram construídos pequenos modelos de abelhas operárias, mas como a sua elaboração requeria a utilização de cola quente, apenas só lhes foi permitido fazer os olhos das abelhas com marcadores pretos.

Num outro momento, tinha planificado uma visita a um apicultor (Pasta 3, Anexo 18) próximo da aldeia e com o meu auxílio as crianças tinham que fazer as perguntas que anteriormente tinham sido ditas aquando o início do nosso projeto, sobre o que gostavam

de saber/fazer para aprender. Apesar de estar planificada esta mesma visita e de estar prevista para a última semana de maio, esta aconteceu na penúltima semana do mês de maio, pois o Apicultor tinha ido ao Jardim de Infância informar que a visita poderia ocorrer naquela tarde, visto que na última semana não nos poderia guiar na visita. Com esta visita pretendia que os alunos conseguissem sobretudo encontrar respostas às perguntas que tinham colocado no início do projeto. Deste modo, e através do diálogo com o Apicultor e do que este nos apresentou, as crianças conseguiram estar atentas, concentradas e exprimiram as dúvidas e opiniões que tinham relativamente a este inseto. Com a realização desta visita as crianças conseguiram perceber as etapas do processo do fabrico do mel e da cera, reconhecer o que fazia um Apicultor e descrever como eram as roupas utilizadas pelo mesmo. No geral, conseguiram escutar e observar tudo atentamente, respeitando as regras de comportamento.

Na última semana dedicada ao projeto foi feito um registo sobre o que tinham aprendido com a visita ao Apicultor, sendo necessário recordar alguns momentos através das fotografias tiradas. E a este respeito, Martinho (1994: 21) refere que “[...] a melhor forma de assimilar noções científicas é através da observação”. Foi com o recurso à observação das fotografias que as crianças conseguiram recordar e interpretar a natureza e alguns dos seus fenómenos. Para além disto, as crianças também tiveram a oportunidade de ordenar uma sequência de imagens sobre o trabalho das abelhas e do Apicultor (Pasta 3, Anexo 19), concluindo assim, a última parte do desenvolvimento do projeto. Nesta atividade foi importante compreender o raciocínio das crianças, verificando assim, o que elas tinham retirado da visita realizada. Neste contexto, e apropriando-nos das palavras de Filipe (1997) “perdi” mais tempo a ouvi-las expor a forma como pensavam e menos tempo a explicar-lhes o que eu pensava, compreendendo deste modo o seu raciocínio.

A última fase de um trabalho de projeto diz respeito à comunicação dos resultados, sendo esta comunicação uma oportunidade para que se realize uma heteroavaliação. Comunicar os resultados do projeto dá à aprendizagem um sentido social. Eu aprendo para mim, mas também para informar os outros.

No último dia, foi feita a apresentação do nosso projeto “As abelhas” com recurso a um livro (Pasta 3, Anexo 20) com todas as fases pelas quais as crianças passaram para aprender mais sobre este inseto. Para além de ter sido feita na sala de atividades a todas as crianças inseridas na mesma, a apresentação deste projeto também iria ser feita no dia

da festa de final de ano letivo à comunidade educativa, mas tal foi impossível pois a festa não foi só para o Jardim de Infância, pais e restante comunidade, mas também para o 1.º CEB. Isto revelou-se assim como um contratempo, visto que as atividades a serem apresentadas pelos alunos do 1.º CEB tinham uma longa duração, não dando portanto para ser feita a apresentação do nosso projeto, como anteriormente tinha sido planificado, à restante comunidade educativa. Este projeto ao ter sido apresentado iria transmitir aos pais e à comunidade educativa todo o trabalho desenvolvido bem como ia dar a conhecer os processos por que passaram as crianças, a sua evolução e a do grupo até chegarem ao que pretendiam saber (Ministério da Educação, 1997a). Para além do que acabámos de referir, esta atividade de apresentação por parte das crianças iria também “[...] alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções [permitindo] às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como receptores” (Ministério da Educação, 1997a: 68).

As crianças ao realizarem estas atividades relativas ao nosso projeto de sala, foram construtoras de uma aprendizagem com mais sentido e utilidade para elas e nós, adultos inseridos neste mesmo projeto fomos incitados a saber “responder aos desafios que estabelece uma estruturação muito mais aberta e flexível dos conteúdos escolares” (Hernández e Ventura, 1998, cit. Bastos *et al*, 2014: 101). De um modo geral, todas as atividades realizadas foram bem aceites pelas crianças e no decorrer deste projeto de sala tentei, e sempre considerando os interesses das crianças, abordar quase todas as áreas de conteúdo, pois estas são consideradas, como já foi referido anteriormente, âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sócio-cultural, que abrangem diversos tipos de aprendizagem – conhecimentos, atitudes e saber-fazer – (Ministério da Educação, 1997a).

3.1.2 Atividades de Rotina

Relativamente às Atividades de Rotina é fundamental oferecer às crianças momentos de referência estáveis, que se repitam todos os dias, semanalmente ou mensalmente. Desta maneira, as crianças aprenderão a antecipar e a prever o que virá de seguida, e cada vez mais se sentirão seguras e tranquilas no Jardim de Infância. As rotinas são de todo insubstituíveis, pois para cada criança o seu quotidiano passa a ser previsível. Por isso, é fundamental que exista “[...] uma certa regularidade na organização do tempo e da jornada, porque as crianças começam a orientar-se com relação a determinadas

situações que se repetem a cada dia [...]. As atividades sucedem-se normalmente na mesma ordem e isso faz com que as crianças sintam-se seguras e confiantes” (Bassedas, Huguet e Solé, 1999: 100).

Passamos a apresentar a planificação relativa às Atividades de Rotina, sendo que, como já foi referido anteriormente, apenas será descrita uma atividade, que neste caso será: a Avaliação e Organização do Quadro das Tarefas.

Planificação das Atividades de Rotina²⁶

Áreas de Conteúdo	Objetivos		Atividades/estratégias	Recursos
	Gerais	Específicos		
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Linguagem oral</p> <p>- Domínio da Expressão Musical</p>	<p>Desenvolver as competências sociais;</p> <p>Desenvolver a linguagem oral;</p> <p>Desenvolver a comunicação;</p> <p>Desenvolver capacidades rítmicas;</p>	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar em grupo; - Respeitar as regras da sala; - Falar um de cada vez; - Manter-se sentado. <p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articular corretamente as palavras da canção; - Expressar-se com clareza e correção; - Cantar a música no seu ritmo; 	<p>- Canção dos Bons Dias (rotina diária)</p> <p>Depois do acolhimento, as crianças cantam a canção dos bons dias, saudando os colegas e os adultos que se encontram na sala. Durante a semana as canções podem variar, sendo elas mais longas ou mais curtas, dependendo da duração que as atividades orientadas exigem.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manta. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Educadora; - Crianças; - Auxiliar de Ação Educativa.

²⁶ A planificação das Atividades de Rotina segue a estrutura dada pelo Coordenador de Estágio I.

<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Desenvolver a percepção auditiva.</p> <p>Desenvolver a socialização;</p>	<p>- Reproduzir a música;</p> <p>- Compreender o sentido do que é dito.</p> <p>Saber:</p> <p>- Estar em grupo;</p> <p>- Respeitar as regras da sala;</p> <p>- Falar um de cada vez;</p> <p>- Manter-se sentado.</p>	<p>- Partilha de novidades (rotina diária)</p> <p>Em grande grupo, as crianças relatam as novidades mais importantes que ocorreram durante o fim de semana.</p> <p>- Organização do Diário de Grupo (rotina semanal)</p> <p>Ainda no acolhimento, à segunda-feira é feita a organização do Diário de Grupo. É feita uma leitura do registo das novidades da semana anterior, em que as crianças tentam adivinhar a quem corresponde aquele registo; do “acho bem”/”acho mal” e pergunto, de acordo com o que planifiquei o que as crianças gostariam de fazer naquela semana - “queremos fazer”. Depois vemos o que “fizemos” na semana anterior e faço o registo.</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Manta;</p> <p>- Diário de Grupo.</p> <p>Espaço:</p> <p>- Sala de atividades</p> <p>Humanos:</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Crianças;</p> <p>- Auxiliar de Ação Educativa.</p>
<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Linguagem oral</p>	<p>Desenvolver a atenção e a concentração;</p> <p>Desenvolver a linguagem oral.</p>	<p>Ser capaz de:</p> <p>- Estar atento e concentrado;</p> <p>- Estabelecer um diálogo;</p> <p>- Expressar as suas ideias e opiniões;</p> <p>- Expressar-se com clareza e correção.</p>		

<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Desenvolver as competências sociais;</p>	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar em grupo; - Respeitar as regras da sala; - Manter-se sentado. <p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não perturbar os colegas; 	<p>- Registo das novidades (rotina semanal)</p> <p>O registo das novidades é mais relevante à segunda-feira, mas ao longo da semana podem surgir novidades e fazer-se um registo. Durante a reunião de grande grupo faço o registo das novidades e depois as crianças dirigem-se para a Área do Desenho, Recorte e Colagem para ilustrarem a sua novidade. Enquanto elas o fazem, acompanho-as, ajudando sempre que necessário.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manta; - Folhas coloridas; - Lápis de cor. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sala de atividades
<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Linguagem oral - Domínio da Expressão Plástica 	<p>Desenvolver a linguagem oral;</p> <p>Desenvolver hábitos de expressão plástica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer um diálogo; - Expressar as suas ideias e opiniões; - Expressar-se com clareza e correção; - Registrar a sua novidade através de um desenho; - Utilizar várias cores; 		<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Educadora; - Crianças; - Auxiliar de Ação Educativa.

- Domínio da Expressão Motora	Desenvolver a motricidade fina; Desenvolver a coordenação óculo-manual.	a	- Segurar corretamente o lápis; - Coordenar os movimentos do braço e da mão; - Coordenar a visão e os movimentos da mão.		
Área de Formação Pessoal e Social	Desenvolver a responsabilidade;	a	Saber: - Ser responsável.	- Marcação das Presenças no respetivo quadro (rotina diária) As crianças quando chegam à sala fazem um comboio e esperam pela sua vez para marcar a sua presença. Esta é feita com a ajuda dos colegas que ficaram responsáveis por ajudar a marcar as presenças e as faltas durante a semana.	Materiais: - Manta; - Quadro das Presenças; - Quadro do Tempo; - Marcadores. Espaço: - Sala de atividades Humanos: - Estagiária; - Educadora; - Crianças;
Área da Expressão e Comunicação	Desenvolver a autonomia;	a	Ser capaz de: - Tornar-se independente na realização da tarefa;		
- Domínio da Linguagem oral	Desenvolver a curiosidade pelo código escrito;	a	- Reconhecer o seu nome escrito nos respetivos quadros;		

<p>- Domínio da Matemática</p> <p>- Domínio da Expressão Plástica</p> <p>- Domínio da Expressão Motora</p> <p>Área de Conhecimento do Mundo</p>	<p>Desenvolver noções temporais;</p> <p>Desenvolver hábitos de expressão plástica;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina;</p> <p>Conhecer diferentes estados de tempo.</p>	<p>- Identificar o dia da semana, o dia do mês e o mês em que se encontra;</p> <p>- Registrar através de um desenho o estado do tempo;</p> <p>- Segurar corretamente o marcador;</p> <p>- Identificar o estado do tempo através da observação ou do contacto com o exterior.</p>	<p>- Marcação do estado do tempo no respetivo quadro (rotina diária)</p> <p>Diariamente, as crianças responsáveis por marcar o tempo devem dirigir-se ao respetivo quadro e fazer o registo do estado climatérico.</p>	<p>-Auxiliar de Ação Educativa.</p>
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Desenvolver a responsabilidade;</p> <p>Desenvolver a autonomia;</p>	<p>Saber:</p> <p>- Ser responsável.</p> <p>Ser capaz de:</p>	<p>- Avaliação e organização do Quadro das Tarefas (rotina semanal)</p> <p>Todas as segundas-feiras é feita uma auto e heteroavaliação para verificar se as tarefas foram cumpridas pelos responsáveis. Primeiro, pergunto ao responsável se cumpriu ou não ou</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Manta;</p> <p>- Quadro das Tarefas;</p> <p>- Quadro das Presenças;</p> <p>- Quadro do Tempo;</p> <p>- Marcadores.</p>

<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Linguagem oral</p> <p>- Domínio da Matemática</p> <p>- Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>Desenvolver a linguagem oral;</p> <p>Desenvolver a noção de número;</p> <p>Desenvolver a noção de contagem;</p> <p>Desenvolver a capacidade de</p>	<p>- Autoavaliar-se relativamente ao cumprimento da tarefa;</p> <p>- Estabelecer um diálogo;</p> <p>- Expressar as suas ideias e opiniões;</p> <p>- Expressar-se com clareza e correção;</p> <p>- Preencher a grelha de Avaliação do Quadro das Presenças;</p> <p>- Contar os diferentes estados do tempo durante a semana e o mês;</p> <p>- Representar os diferentes estados do tempo;</p>	<p>se cumpriu mais ou menos a sua tarefa e depois os restantes colegas dão a sua opinião. De seguida, a criança responsável dirige-se para o Quadro das Tarefas e coloca a bolinha (verde – cumpriu; vermelha – não cumpriu; amarela – mais ou menos) que corresponde ao seu desempenho durante a semana. Num segundo momento pergunto quem quer ficar responsável durante a semana por determinadas tarefas e depois as crianças colocam o seu nome no respetivo quadro de acordo com a tarefa que escolheram realizar ao longo da semana. Cada criança deve saber qual é a sua tarefa para durante a semana pô-la em prática.</p> <p>- Avaliação do Quadro do Tempo (rotina semanal e mensal)</p> <p>No final de cada semana e no fim de cada mês é feita uma avaliação do Quadro do Tempo. No</p>	<p>Espaço:</p> <p>- Sala de atividades</p> <p>Humanos:</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Crianças;</p> <p>-Auxiliar de Ação Educativa.</p>
--	---	--	---	--

<p>- Domínio da Expressão Motora</p> <p>Área de Conhecimento do Mundo</p>	<p>representação simbólica;</p> <p>Desenvolver a motricidade fina;</p> <p>Desenvolver a coordenação óculo-manual</p> <p>Reconhecer que o mês tem semanas e as semanas têm dias.</p>	<p>- Segurar corretamente o marcador;</p> <p>- Coordenar os movimentos do braço e da mão;</p> <p>- Coordenar a visão e os movimentos da mão;</p> <p>- Identificar o mês, a semana e o dia em que se encontra.</p>	<p>final da semana, as crianças responsáveis por marcar o tempo fazem a contagem do estado do tempo que mais se repetiu durante a semana. E, no final do mês, com base na avaliação semanal, fazem a contagem do estado do tempo e registam o que mais se repetiu.</p> <p>- Avaliação do Quadro das Presenças (rotina mensal)</p> <p>Mensalmente é avaliado o Quadro das Presenças, em que as crianças contabilizam as suas presenças bem como as suas faltas. Após a contabilização, cada criança preenche uma grelha composta por vários quadradinhos, em que pinta de verde os que correspondem ao número de vezes que esteve presente e de vermelho o número de vezes em que esteve ausente.</p>	
--	---	---	---	--

<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Desenvolver as competências sociais;</p> <p>Desenvolver a autonomia;</p> <p>Desenvolver hábitos de higiene;</p>	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estar sentado; - Manter-se no seu lugar enquanto lancham; - Estar à mesa; - Respeitar as regras de comportamento à mesa; - Cuidar da sua higiene pessoal de forma autónoma. <p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tornar-se independente enquanto lancham; - Lavar as mãos antes do lanche; 	<p>- Higiene e lanche (rotina diária de manutenção)</p> <p>As crianças lavam as mãos antes de irem lanchar. Feita a higiene, pegam nas suas mochilas e dirigem-se para o refeitório.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mesa; - Cadeiras; - Mochilas. <p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casas de banho; - Refeitório. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Educadora; - Crianças; - Auxiliar de Ação Educativa.
---	--	---	---	--

<p style="text-align: center;">Área de Conhecimento do Mundo</p>	<p>Adquirir respeito pelo meio ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não deitar objetos e/ou comida para o chão; - Lavar as mãos sem gastar água desnecessariamente; - Deitar os papéis no balde; - Verificar se as torneiras estão bem fechadas. 		
---	--	---	--	--

As atividades de rotina realizadas no Jardim de Infância eram diárias, semanais e mensais. Apesar de haver uma grande diversidade de atividades de rotina, apenas iremos focar-nos na descrição e reflexão da atividade relacionada com a organização e avaliação do Quadro das Tarefas (rotina semanal) e também numa outra, a caixa mágica, que apesar de não planificada surgiu no decorrer do Estágio I.

Na minha primeira semana de responsabilização (18, 19 e 20 de fevereiro de 2013), mais concretamente no dia 18, apesar de não ter previsto fazer a distribuição das tarefas pelas crianças durante a semana, a mesma foi realizada, na medida em que é importante tornar as crianças responsáveis e autónomas na realização de determinadas tarefas. O não ter previsto fazer esta organização e gestão dentro da sala de atividades deveu-se ao facto de na primeira semana de cooperação (4, 5 e 6 de fevereiro de 2013) não verificar a atribuição nem a avaliação do Quadro das Tarefas por parte da Educadora Cooperante. Foi após um diálogo com a Educadora Cooperante sobre a importância de atribuir tarefas às crianças, ainda antes de iniciar o dia de atividades, que esta achou pertinente voltar a organizar e a gerir este instrumento nesse mesmo dia. A partir desse momento, a organização e avaliação do Quadro das Tarefas passou a ser realizada às segundas-feiras.

Após a marcação das presenças, cantava-se a canção dos bons dias, partilhavam-se as novidades, organizava-se o Diário de grupo e posteriormente avaliava-se e organizava-se a distribuição das tarefas no respetivo quadro.

O Quadro das Tarefas estava organizado por três colunas: a primeira dizia respeito às tarefas, a segunda aos responsáveis pelas mesmas e a terceira à avaliação. A execução das tarefas era sempre feita a pares, isto não só para dar a oportunidade, de conjuntamente, assumirem estratégias e resolverem problemas, mas também para estimular a entajuda, a discussão e a comunicação daquilo que era feito. Todas as segundas-feiras era feita uma auto e heteroavaliação para verificar se as tarefas tinham sido cumpridas pelos responsáveis. Primeiramente, perguntava aos responsáveis pelas tarefas desempenhadas se tinham cumprido ou não ou se tinham cumprido mais ou menos a sua tarefa e depois os restantes colegas davam a sua opinião relativamente ao desempenho dos colegas na realização das tarefas. De seguida, era feita a avaliação através de um código de cores. Cada criança responsável dirigia-se para o Quadro das Tarefas e colocava a bolinha (verde – cumpriu; vermelha – não cumpriu; amarela – mais ou menos) que correspondia ao seu

desempenho da tarefa durante a semana. O registo tanto era feito por eles no respetivo quadro como por mim numa ficha de avaliação do respetivo quadro. Num segundo momento perguntava quem se voluntariava para ficar responsável durante a semana para as determinadas tarefas. Os voluntários colocavam cartões, com o seu nome e fotografia, no respetivo quadro de acordo com a tarefa que tinham escolhido realizar ao longo da semana. É importante frisar que apesar das crianças escolherem as tarefas que pretendiam realizar, o meu papel aqui era o de mediador, ou seja, tinha que existir uma mediação eficaz e equitativa da minha parte, para que as crianças se apercebessem de que a atribuição das tarefas tinha que ser feita rotativamente e com pares diferentes, para que assim não houvesse a possibilidade de os mesmos pares ficarem responsáveis duas ou três semanas seguidas com as mesmas tarefas.

O essencial da realização destas tarefas é que estas não fossem vistas como um faz-de-conta ou como simples tarefas em que nada ajudam a criança, e por sua vez o grupo, a regular e a assumir responsabilidades e a concretizar afazeres da vida em grupo. Segundo Folque (1999) este instrumento deve ser facilitador da organização democrática, deve ajudar cada criança a integrar as suas próprias experiências no grupo e é um instrumento em que o Educador/Professor deve ser considerado como um promotor do seu desenvolvimento e da sua organização. É sem dúvida, um instrumento que ajuda cada criança na sua responsabilização da tarefa durante a semana a pô-la em prática, permite que a pares sejam executadas tarefas do quotidiano, preparando assim, e possibilitando a prática de funções que na realidade existem e que são autênticas na sua vida escolar.

Para além das atividades de rotina aqui planificadas, introduzi uma nova, a caixa mágica, no início do meu Estágio I. Apesar de ser originalmente uma atividade orientada, esta acabou por ser de rotina, uma vez que o grupo de crianças que estive a acompanhar estava constantemente a perguntar quando é que a caixa mágica regressaria à sala para lhes fazer outra surpresa. Assim, a utilização da caixa mágica para realizar alguns jogos que envolvessem as áreas de conteúdo e os vários domínios foi uma boa estratégia, visto que as crianças mostravam grande interesse em fazer as atividades preparadas pela “caixa mágica”. Deste modo, a visita da caixa mágica ao Jardim de Infância passou a ser feita uma vez por semana. Antes de começar o dia de atividades, escondia a caixa mágica sem que as crianças a vissem, depois as crianças tinham que procurá-la através do jogo quente e frio. A caixa mágica continha uma folha colorida surpresa e indicava o que as crianças

tinham que fazer “Queridos meninos, a caixa mágica preparou um jogo fantástico para hoje: o jogo (nome do jogo). Querem jogá-lo? Então sigam as instruções: (explicação do jogo). Preparados? Perlimpipar e o jogo vai começar!”. Ainda nesta folha estavam patentes os objetivos das atividades (jogos) a serem realizadas e também objetivos subentendidos no domínio da matemática (identificar cores e tamanhos da folha). O simples facto das crianças saberem que naquele dia existia uma caixa mágica na sala e que lá dentro tinha uma surpresa fazia com que elas se sentissem mais entusiasmadas e motivadas para realizarem os jogos. Assim, semana após semana apostei na utilização da caixa mágica para realizar alguns jogos, uma vez que esta fez com que as crianças se sentissem mais motivadas a descobrir onde estava a caixa e mais curiosas em saber o que em cada dia ela pudesse dizer para fazer.

3.1.3 Atividades Livres

No que concerne às Atividades Livres, as crianças tinham a oportunidade de escolher as várias áreas educativas da sala para onde queriam ir e o que pretendiam fazer. Segundo Barbosa e Horn (2001: 68) “estas atividades permitem que as crianças escolham o que desejam fazer, desde que o ambiente em termos de materiais e espaços o permita [...]”. Ou seja, são atividades que não são orientadas pelo Educador e são realizadas informalmente a partir da organização dos espaços e dos materiais.

As Atividades Livres são importantes para as crianças porque são momentos de interação com o mundo que as rodeia. E na faixa etária em que se encontram as crianças do Jardim de Infância, o que é realmente importante é que as crianças brinquem, socializem com os colegas, respeitem as regras da sala, aprendam a ouvir os outros e que segundo as suas capacidades realizem atividades lúdicas e expressivas que possibilitem um pleno desenvolvimento da sua personalidade. O aprender e o brincar estão assim interligados, principalmente nesta valência educativa. Paiva (1995: 28) reforça esta ideia, afirmando que a criança “[...] se constrói não pela distinção trabalho-lazer, mas pelo contrário, pelo jogo, estimulada pela curiosidade e pela necessidade de aprender”.

Neste contexto, passamos agora a apresentar a planificação relativa às Atividades Livres, em que serão descritas e acompanhadas por uma reflexão as atividades realizadas apenas na Área da Casinha.

Planificação das Atividades Livres²⁷

Áreas de Conteúdo	Objetivos		Atividades/estratégias	Recursos
	Gerais	Específicos		
Área de Formação Pessoal e Social	Desenvolver a responsabilidade;	<p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manusear os materiais com cuidado; - Arrumar os materiais das áreas nos devidos lugares; - Utilizar as Áreas ou os espaços e deixá-los em condições de poderem ser utilizados por outros colegas. 	<p>- Atividades Livres nas diferentes Áreas</p> <p>As crianças podem escolher as áreas para onde querem ir brincar, cumprindo sempre o limite de quantas crianças podem lá estar. Esta situação verifica-se quando acontecem atividades livres ou quando as crianças terminam os seus trabalhos e estão à espera que os restantes elementos do grupo terminem.</p> <p>Irei circular por todas as Áreas tendo sempre em atenção as brincadeiras e comportamentos das crianças. No final das atividades livres verificarei se as crianças deixaram as Áreas arrumadas. Quando não o fizerem chamarei à</p>	<p>Materiais:</p> <p>- Todos os materiais disponíveis nas diferentes Áreas.</p> <p>Espaço:</p> <p>- Sala de atividades</p> <p>Humanos:</p> <p>- Estagiária;</p> <p>- Educadora;</p> <p>- Crianças;</p> <p>- Auxiliar de Ação Educativa.</p>
	Desenvolver a autonomia;	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esperar pela sua vez; 		
	Desenvolver as competências sociais;			

²⁷ A planificação das Atividades Livres segue a estrutura dada pelo Coordenador de Estágio I.

<p>Área da Expressão e Comunicação</p> <p>- Domínio da Expressão Motora</p>	<p>Desenvolver socialização;</p> <p>Desenvolver motricidade global;</p> <p>Desenvolver motricidade fina;</p> <p>Desenvolver jogos de movimento;</p>	<p>a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os colegas; - Respeitar as regras da sala de atividades; - Respeitar as regras das diferentes Áreas; - Partilhar o material; - Relacionar-se com os outros. <p>a</p> <p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar o corpo; - Dominar o corpo; - Manipular diversos objetos com as mãos ou com os pés; - Coordenar os movimentos. 	<p>atenção para que os responsáveis de verificar se a sala está arrumada o façam.</p> <p>- Área dos Jogos de Mesa; Área dos Jogos de Chão e Construção; Área do Computador; Área do Desenho, Recorte e Colagem; Área da Pintura e da Modelagem.</p>	
--	---	---	--	--

<p>- Domínio da Expressão Dramática</p>	<p>Desenvolver a originalidade e a criatividade;</p> <p>Desenvolver o jogo simbólico;</p> <p>Desenvolver a imaginação;</p>	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser criativo e original. <p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar produtos originais; - Interpretar o quotidiano e o que nos rodeia através do jogo lúdico; - (Re)criar situações do dia-a-dia; - Representar situações imaginárias; - Representar personagens; - Improvisar; 	<p>- Área da Casinha; Área da Biblioteca; Área dos Jogos de Chão e Construção.</p>	
<p>- Domínio da Expressão Plástica</p>	<p>Explorar diversos materiais e instrumentos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente todos os materiais que tem à sua disposição; 	<p>- Área do Desenho, Recorte e Colagem; Área da Pintura e da Modelagem.</p>	

	<p>Desenvolver práticas de expressão plástica;</p> <p>Experimentar diferentes técnicas;</p> <p>Desenvolver o sentido estético;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pintar dentro dos contornos; - Pintar com os lápis e marcadores; - Escorrer de forma adequada os pincéis; - Recortar; - Picotar; - Usar a cola nas dosagens corretas; - Desenhar/pintar através de diferentes técnicas. <p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ser criativo e original na realização dos seus trabalhos. <p>Ser capaz de:</p>		
--	--	--	--	--

<p>- Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	<p>Desenvolver a linguagem oral;</p> <p>Desenvolver a linguagem escrita;</p> <p>Desenvolver o gosto pela leitura/ contacto com os livros;</p>	<p>a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dialogar com os colegas; - Expressir as suas ideias e opiniões; - Expressar-se com clareza e correção; - Imitar a escrita; <p>a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar-se ao código escrito; - Utilizar livros da biblioteca; - Manusear os livros corretamente; 	<p>- Área da Matemática e da Escrita; Área da Biblioteca; Área do Computador.</p>	
<p>- Domínio da Matemática</p>	<p>Desenvolver o raciocínio lógico e o espírito crítico;</p>	<p>o</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificar objetos; - Formar conjuntos de acordo com um dado critério; - Reconhecer propriedades que 	<p>- Área da Matemática e da Escrita; Área do Computador; Área dos Jogos de Mesa; Área dos Jogos de Chão e Construção.</p>	

<p style="text-align: center;">Área de Conhecimento do Mundo</p>	<p>Explorar materiais;</p> <p>Desenvolver a capacidade de observar;</p> <p>Desenvolver o desejo de experimentar e a curiosidade de saber;</p>	<p>permitem estabelecer uma classificação ordenada de gradações de diferentes objetos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer números; - Formar sequências; - Fazer correspondência a quantidades ou a algarismos; - Realizar vários jogos: puzzles, dominós, jogos de encaixe, etc; <ul style="list-style-type: none"> - Observar; - Experimentar; - Refletir; - Aplicar as aprendizagens realizadas, conseguindo 	<p style="text-align: center;">- Atividades Livres em todas as Áreas</p>	
---	---	---	---	--

<p>Área de Formação Pessoal e Social</p>	<p>Desenvolver uma atitude crítica.</p>	<p>solucionar e realizar aquilo que pretendem.</p>		
	<p>Desenvolver a socialização;</p>	<p>Saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar-se com os colegas; 	<p>- Recreio</p> <p>As crianças podem brincar de forma livre no recreio. Neste espaço também poderão ser organizados alguns jogos e brincadeiras para todo o grupo.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os materiais disponíveis no recreio.
<p>Área da Expressão e Comunicação</p>	<p>Desenvolver a responsabilidade;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar os colegas; - Partilhar os materiais. 		<p>Espaço:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Espaço exterior
<p>- Domínio da Linguagem oral</p>	<p>Desenvolver a linguagem oral;</p>	<p>Ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brincar sem magoar os outros; - Dialogar com os colegas; 		<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estagiária; - Educadora; - Crianças;
<p>- Domínio da Expressão Motora</p>	<p>Desenvolver a motricidade global.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se com clareza e correção; - Saltar; - Correr; - Trepas; - Baloçar, etc. 		<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de Ação Educativa.

As Atividades Livres eram realizadas tanto no espaço interior como no espaço exterior, sendo mais frequente a realização destas na sala de atividades. O espaço exterior também era um local propício para o desenvolvimento destas atividades, mas havia uma maior preocupação, pois tinha que assumir um papel de maior vigilância devido aos perigos que dali pudessem advir e também porque este espaço era partilhado com os alunos do 1.º CEB. Por este motivo, e dado que as atividades exteriores não respeitavam inteiramente a liberdade de ação da criança, iremos centrar-nos nas atividades livres realizadas na sala de atividades, mais concretamente na Área educativa relativa à Casinha. Nesta área pude observar alguns comportamentos e atitudes das crianças durante o desenvolvimento das mesmas, bem como pude participar e orientar algumas crianças, quando isto se justificava. No meu entender, esta observação atenta, participação ou até mesmo orientação é crucial, pois permite-nos averiguar aquilo que as crianças sentem no momento, e ainda permite-nos descodificar aquilo que representam através do faz-de-conta, contribuindo esta orientação para um conhecimento mais individual das crianças e, também, do seu grupo familiar/social, já que a criança, frequentemente, reproduz no espaço da casinha, comportamentos e atitudes observadas em sua casa.

Como já foi referido anteriormente esta área encontrava-se dividida em duas partes, onde eram realizadas brincadeiras não só na área do quarto mas também na área da cozinha. Era uma área que continha material que permitia e favorecia o jogo simbólico. E, tal como nas outras áreas, as crianças tinham a liberdade para decidir se queriam ir brincar para o seu interior ou não. Relativamente à área do quarto, verifiquei que as brincadeiras mais frequentes eram: a recriação de vivências reais (relação entre pais e filhos, as idas ao cabeleireiro, os telefonemas feitos aos familiares e amigos e as limpezas e arrumações, entre outras) e a reprodução de papéis imaginários (personagens como o Capuchinho Vermelho, o Ruca, etc). Para a reprodução dos papéis imaginários, as crianças recorriam a um baú que continha alguma roupa e material de disfarce e que, como nos é dito por Lobo (1988) estimulava e provocava a imitação, o faz-de-conta, o jogo simbólico. Já na área da cozinha, destacavam-se as recriações do cozinhar, do preparar a mesa para as refeições e de limpar esta divisão (lavar a loiça e guardá-la nos armários e varrer o chão). Em ambas as áreas e durante as brincadeiras as crianças conseguiram exprimir os seus sentimentos e os dos outros, utilizar os materiais com as finalidades que desejavam, representar as suas vivências e as dos outros e imaginar situações bastante diversificadas.

Apesar destas atividades não serem orientadas por nós Educadores, devem no entanto, ser supervisionadas. São sobretudo atividades que permitem que as crianças tenham oportunidades para as escolher livremente e que possibilitam o desenvolvimento da sua iniciativa, autonomia, criatividade e socialização. A este respeito, o Ministério da Educação (1997a: 38) refere que “a possibilidade de fazer escolhas e de utilizar o material de diferentes maneiras, que incluem formas imprevistas e criativas, supõe uma responsabilização pelo que é partilhado por todos”.

Apesar de existirem três tipos de atividades no Jardim de Infância, foi possível verificar através da integração feita antes do Estágio I e no decorrer do próprio Estágio, que as crianças têm que ter tempo para realizar as diferentes atividades: orientadas, de rotina e livres. A este propósito e como aponta Paiva (1995), existem várias formas de ocupar o tempo, e como tal, refere que tem de haver não só um tempo constrangido ou preso que é aquele que representa todos os momentos consagrados ao trabalho e um tempo livre, mais direcionado para os lazes e para os prazeres. Com isto, pude aprender que todas as atividades têm o seu tempo estipulado, umas mais do que outras, e que também as crianças têm o seu tempo, o seu próprio ritmo de trabalho para realizarem essas atividades, sendo que umas precisam de mais algum tempo do que outras, devendo por isso cada Educador respeitar o seu ritmo de trabalho de modo a não pressioná-las nas atividades realizadas.

3.2 Atividades Educativas desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

3.2.1 Semana de Responsabilização n.º 3 – 20, 21 e 22 de janeiro de 2014

Nesta parte, como já tivemos a oportunidade de justificar, dado aos constrangimentos de espaço, iremos debruçar-nos na descrição de apenas uma semana de responsabilização, mais concretamente a terceira e última responsabilização realizada nos dias 20, 21 e 22 de janeiro de 2014, procurando sempre que necessário articulá-la com uma reflexão da prática executada.

As restantes semanas de responsabilização individual e de grupo e respetivas previsões seguem em anexo (Pasta 4, Anexos 1 a 3), assim como a previsão relativa à terceira semana de responsabilização (Pasta 4, Anexo 4).

Apresentamos agora a planificação da última semana de responsabilização.

Planificação da Semana de Responsabilização n.º 3 – 20, 21 e 22 de janeiro de 2014²⁸

Áreas	Conteúdos	Metas Curriculares	Objetivos Específicos	Atividades	Recursos	Avaliação
Educação para a Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> • Regras de convivência social; • Responsabilização; • Cooperação. 		<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o Mapa dos Comportamentos; - Permanecer em silêncio enquanto os colegas e adultos falam; - Aguardar pela sua vez de intervir e participar; - Partilhar autonomamente ideias e opiniões fundamentadas; - Ajudar os colegas sempre que necessário. 	Todas as atividades a realizar nas áreas de Matemática, Português e Estudo do Meio.	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa: <p><u>Do processo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação não instrumentada (diálogo com os alunos); - Observação instrumentada (Mapa de comportamentos)

²⁸ A planificação segue a estrutura dada pelo Coordenador de Estágio II.

<p>Português</p>	<p>1. Comunicação oral</p> <p>1. Oralidade com progressiva autonomia e clareza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação; • Acentuação; • Entoação; • Relato de acontecimentos; <p>2. Capacidade de retenção de informação oral.</p>	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção;</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir o relato dos colegas; - Respeitar a vez do colega comunicar; - Esperar pela sua vez de falar; - Expressar-se por iniciativa própria no relato dos acontecimentos do fim de semana; - Relatar acontecimentos vivenciados durante o fim de semana; - Intervir oralmente tendo em conta a adequação progressiva do diálogo; 	<p>1. Relato dos acontecimentos sucedidos no fim de semana;</p> <p>2. Diálogo sobre os acontecimentos do fim de semana;</p> <p>3. Discussão sobre as diferentes situações vivenciadas no fim de semana.</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada.</p>
-------------------------	---	--	---	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Falar de forma audível; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Participar em grupo no relato dos acontecimentos do fim de semana; - Partilhar ideias e sentimentos. 			
<p>Introdução às Tecnologias de Informação e Comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Regras de utilização do equipamento informático; - O computador e a informática. 		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a importância das novas Tecnologias de Informação e Comunicação na sociedade; - Identificar algumas das TIC extra equipamento 	<p>4. Diálogo com os alunos sobre o Blogue da turma;</p> <p>5. Visualização em conjunto do Blogue da turma;</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. 	<p>• Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação não instrumentada (diálogo com os alunos).

			<p>informático (ex. máquinas fotográficas digitais);</p> <p>- Adotar uma postura crítica relativamente ao uso das TIC;</p> <p>- Entender a importância de uma cidadania moderna, para a qual o domínio das TIC é um instrumento normal de integração na Sociedade do Conhecimento;</p> <p>- Usar as Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis, dando</p>	<p>6. Discussão sobre os itens presentes no blogue da turma;</p> <p>7. Revisões das aprendizagens realizadas através da visualização do blogue;</p> <p>8. Sugestões de possíveis atividades a realizar para o blogue.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Quadro interativo; • Blogue da turma. 	
--	--	--	--	---	--	--

			<p>particular ênfase ao Blogue da turma;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o Blogue da turma como um meio de comunicação com a família; - Acompanhar as aprendizagens realizadas através da visualização do blogue em família. 			
<p>Educação para a Cidadania</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilização; • Cooperação. 		<ul style="list-style-type: none"> - Ser responsável na realização da sua tarefa; - Cooperar com os colegas e com a professora, contribuindo para o bom funcionamento das atividades; 	<p>9. Avaliação do mapa das tarefas;</p> <p>10. Distribuição das tarefas pelos alunos.</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. 	<p>• Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação não instrumentada (diálogo com os alunos);

			- Ser independente na realização da sua tarefa.		Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Mapa das tarefas; • Ficha de avaliação dos alunos que desempenharam as tarefas. (Anexo 1)²⁹	- Observação instrumentada (Mapa das tarefas e ficha de avaliação (Anexo 1)).
Português	1. Comunicação oral 1. Oralidade com progressiva autonomia e clareza: <ul style="list-style-type: none"> • Articulação de palavras; • Entoação; 	1. Respeitar regras da interação discursiva; 2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos;	- Respeitar as regras da interação discursiva; - Ouvir os discursos que se vão realizando construindo novos conhecimentos;	11. Apresentação de um texto num documento em PowerPoint “A aula de balé”; 12. Exploração do texto e das imagens	Espaciais: <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. Humanos: <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. 	• Avaliação formativa: <u>Do processo:</u> - Observação não instrumentada (diálogo com os alunos);

²⁹ A numeração dos anexos presentes nesta planificação não corresponde à numeração dos anexos presentes nas respetivas Pastas de Ficheiros, visto que faz parte apenas da planificação elaborada anteriormente em período de Estágio II.

	<ul style="list-style-type: none"> • Relato de acontecimentos; <p>2. Comunicação escrita</p> <p>1. Gosto pela Escrita e pela Leitura;</p> <p>2. Competências de Escrita e de Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A letra B; • Grafia da letra B; • Formação de sílabas; 	<p>3. Produzir um discurso oral com correção;</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor;</p> <p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;</p> <p>6. Conhecer o alfabeto e os grafemas;</p> <p>7. Ler em voz alta palavras e textos;</p> <p>8. Ler textos diversos;</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer padrões de entoação e ritmo; - Reproduzir pequenas melodias; - Referir o essencial de um pequeno texto ouvido; - Falar de forma audível; - Articular corretamente palavras; - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Produzir vários tipos de discursos; 	<p>contidas no mesmo através do diálogo;</p> <p>13. Visualização da forma escrita da letra “b” (minúscula e maiúscula) através da Escola Virtual;</p> <p>14. Reprodução das sílabas “ba, be, bi, bo, bu” através de uma canção;</p> <p>15. Diálogo sobre a letra “b” e sobre palavras conhecidas com esse som;</p> <p>16. Visualização das diferenças entre as letras “b” e “d”</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Quadro interativo; • PowerPoint “A aula de balé” (Anexo 2); • Recurso da Escola Virtual (Anexo 3); • Quadro branco; • Ficha de trabalho (Anexo 4); • Fichas do jogo de palavras (Anexo 5); • Cartaz do jogo de palavras (Anexo 6). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação instrumentada (PowerPoint “A aula de balé”) – (Anexo 2). <p><u>Dos resultados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de trabalho (Anexo 4); - Fichas do jogo de palavras (Anexo 5); - Cartaz do jogo de palavras (Anexo 6).
--	--	--	--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura orientada. 	<p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contar o número de sílabas das palavras; - Indicar objetos ou nomes que contenham o mesmo fonema; - Produzir o som “b”; - Construir oralmente sílabas e palavras com a letra “b”; - Ouvir palavras com o som “b”; - Observar a grafia do “b”; - Relacionar a produção oral do som “b” com a sua forma escrita; 	<p>através do quadro branco;</p> <p>17. Realização de uma ficha de trabalho;</p> <p>18. Realização e posterior correção de um jogo de associação de palavras e desenhos.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar a escrita do “b”; - Escrever sílabas e palavras com a letra “b”; - Distinguir oralmente e de forma escrita os grafemas “b” e “d”; - Associar imagens à sua forma escrita. 			
Matemática	<p>2. Geometria e Medida</p> <p>2. Figuras geométricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lados e vértices; • Figuras geometricamente iguais. 	<p>1. Situar-se e situar objetos no espaço;</p> <p>2. Reconhecer e representar formas geométricas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir a leitura do poema sobre as figuras geométricas; - Identificar, em objetos e desenhos, triângulos, retângulos, quadrados e círculos; 	<p>19. Leitura do poema sobre as figuras geométricas;</p> <p>20. Explicação no quadro interativo das características (lados e vértices) de cada figura geométrica;</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos/</p>

			<p>- Representar triângulos, retângulos e quadrados no geoplano, em papel quadriculado e ponteadado;</p> <p>- Identificar figuras geométricas como “geometricamente iguais”, ou simplesmente “iguais”, quando podem ser levadas a ocupar a mesma região do espaço por deslocamentos rígidos;</p> <p>- Identificar as características (vértices e lados) das diferentes figuras geométricas.</p>	<p>21. Realização de uma ficha do manual;</p> <p>22. Realização da sequência de aprendizagem “Geoplano” da Escola Virtual;</p> <p>23. Exploração a pares do geoplano;</p> <p>24. Registo das figuras/desenhos no papel ponteadado.</p>	<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poema sobre as figuras geométricas (Anexo 7); • Computador; • Quadro interativo; • Ficha de trabalho do manual (p. 75); • Recurso da Escola Virtual (Anexo 33); • Geoplanos (Anexo 8); • Elásticos; • Papel ponteadado (Anexo 9). 	<p>Explicação aos alunos);</p> <p>-Observação instrumentada (geoplano) – (Anexo 8) e Recurso da Escola Virtual (Anexo 33).</p> <p><u>Dos resultados:</u></p> <p>- Ficha de trabalho do manual;</p> <p>- Registo no papel ponteadado (Anexo 9).</p>
--	--	--	---	--	---	---

<p>Estudo do Meio</p>	<p>1. À descoberta de si mesmo</p> <p>6. O seu passado próximo.</p> <p>3. À descoberta do ambiente natural</p> <p>2. Os aspetos físicos do meio local.</p>	<p>5. Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo;</p> <p>9. Desenvolver hábitos diários numa linha de tempo;</p> <p>2. Identificar elementos básicos do meio físico envolvente (tempo atmosférico, etc.).</p>	<p>- Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia;</p> <p>- Localizar acontecimentos numa linha de tempo;</p> <p>- Reconhecer o dia como unidade de tempo;</p> <p>- Comparar a duração do dia e da noite ao longo das estações do ano;</p> <p>- Descrever o tempo que faz durante o inverno.</p>	<p>25. Diálogo com os alunos sobre as diferentes estações do ano e sobre a distinção entre dia e noite;</p> <p>26. Realização da sequência de aprendizagem “Dia e noite” da Escola Virtual;</p> <p>27. Leitura do poema “Chegou o Inverno”;</p> <p>28. Exploração do poema;</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Quadro interativo; • Recurso da Escola Virtual (Anexo 10); • Poema “Chegou o Inverno” (Anexo 11); • Vídeo com música “Chegou 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos/ Explicação aos alunos);</p> <p>- Observação instrumentada (Recurso da Escola Virtual (Anexo 10) e Poema “Chegou o Inverno”) – (Anexo 11).</p>
------------------------------	--	---	---	---	--	---

				29. Visualização de um vídeo musical “Chegou o Inverno”.	o Inverno” (Anexo 12).	
Expressão e Educação Musical/ Expressão e Educação Plástica	<p>1. Jogos de exploração</p> <p>- Voz</p> <p>3. Exploração de técnicas diversas de expressão</p> <p>- Recorte e colagem.</p>	<p>- Proporcionar o enriquecimento das vivências sonoro-musicais;</p> <p>- Desenvolver a musicalidade;</p> <p>- Desenvolver capacidades expressivas;</p> <p>- Utilizar diferentes materiais e técnicas.</p>	<p>- Ouvir a canção;</p> <p>- Cantar a canção;</p> <p>- Cantar de acordo com o ritmo e a letra da canção;</p> <p>- Cantar de forma rítmica e melódica;</p> <p>- Reproduzir melodias;</p> <p>- Recortar em jornais ou revistas imagens que retratem o vestuário que é utilizado no inverno;</p>	<p>30. Exploração da canção “Chegou o Inverno”;</p> <p>31. Recorte e colagem de imagens alusivas ao vestuário de inverno.</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Quadro interativo; • Vídeo musical “Chegou o Inverno” (Anexo 12); • Revistas; 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos).</p> <p><u>Dos resultados:</u></p> <p>- Recortes e colagem de imagens na folha de trabalho.</p>

			- Colar as imagens na respectiva folha de trabalho.		<ul style="list-style-type: none"> • Tesoura; • Cola; • Folhas brancas. 	
Português	<p>1. Comunicação oral</p> <p>1. Oralidade com progressiva autonomia e clareza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação de palavras; • Entoação; • Relato de acontecimentos; <p>2. Comunicação escrita</p>	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos;</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção;</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor;</p>	<p>- Contar o número de sílabas das palavras;</p> <p>- Construir oralmente sílabas e palavras com a letra “b”;</p> <p>- Ouvir palavras com o som “b”;</p> <p>- Relacionar a produção oral do som “b” com a sua forma escrita;</p> <p>- Associar imagens a palavras;</p>	<p>32. Revisões da letra “b” através da realização da sequência de aprendizagem “letra b” da Escola Virtual;</p> <p>33. Realização de alguns exercícios da sequência de aprendizagem “letra b” da Escola Virtual no caderno diário;</p> <p>34. Exploração dos trava-línguas “Pirulito que bate</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Quadro interativo; • Recurso da Escola Virtual (Anexo 13); • Caderno diário; 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos);</p> <p>- Observação instrumentada (Recurso da Escola Virtual) – (Anexo 13).</p> <p><u>Dos resultados:</u></p>

	<p>1. Gosto pela Escrita e pela Leitura;</p> <p>2. Competências de Escrita e de Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A letra B; • Grafia da letra B; • Formação de sílabas; • Leitura orientada. 	<p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;</p> <p>6. Conhecer o alfabeto e os grafemas;</p> <p>7. Ler em voz alta palavras;</p> <p>11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores;</p> <p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p>	<p>- Juntar sílabas conhecidas de forma a criar novas palavras;</p> <p>- Criar palavras através da junção da letra aprendida com algumas sílabas.</p>	<p>bate” e “Cai cai balão”;</p> <p>35. Realização de uma ficha de trabalho do livro de fichas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trava-línguas “Pirulito que bate” e “Cai cai balão” (Anexo 14); • Ficha de trabalho do livro de fichas (p. 34). 	<p>- Registo no caderno diário;</p> <p>- Ficha de trabalho do livro de fichas.</p>
--	---	--	---	--	---	--

<p style="text-align: center;">Matemática</p>	<p>1. Números e operações</p> <p>1. Números naturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição; • Subtração; • Resolução de problemas; • Realização de contagens. <p>3. Organização e Tratamento de Dados</p> <p>2. Representação de dados.</p>	<p>1. Contar até a cem;</p> <p>2. Descodificar o sistema de numeração decimal;</p> <p>3. Adicionar números naturais;</p> <p>4. Resolver problemas;</p> <p>5. Subtrair números naturais.</p> <p>2. Recolher e representar conjuntos de dados.</p>	<p>- Explorar situações que conduzam à descoberta da adição e da subtração;</p> <p>- Efetuar adições envolvendo números naturais até 20, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas;</p> <p>- Calcular somas;</p> <p>- Calcular subtrações;</p> <p>- Efetuar composições e decomposições de números em somas até ao número 19;</p> <p>- Designar dez unidades por uma dezena e reconhecer que na</p>	<p>36. Realização de exercícios no quadro branco com números até ao 19;</p> <p>37. Realização da ficha de trabalho;</p> <p>38. Exploração dos números naturais (com adições e subtrações) através do jogo do loto;</p> <p>39. Avaliação mensal do Mapa do Tempo;</p> <p>40. Registo dos dados obtidos no Mapa do Tempo</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco; • Ficha de trabalho (Anexo 15); • Cartões do jogo do loto (Anexo 16); • Cartões numerados de 0 a 19 (Anexo 17); • Feijões; 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos / Explicação aos alunos);</p> <p>- Observação instrumentada (jogo do loto (Anexos 16 e 17) e ficha de avaliação do Mapa do Tempo) – (Anexo 18);</p>
--	--	--	--	--	--	--

			<p>representação “10” o algarismo “1” se encontra numa nova posição marcada pela colocação do “0”;</p> <p>- Saber que os números naturais entre 11 a 19 são compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito e nove unidades;</p> <p>- Ler qualquer número natural até 100, identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem;</p> <p>- Representar qualquer número natural até 100,</p>	<p>num gráfico de barras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ficha de Avaliação do Mapa do Tempo (Anexo 18). 	<p><u>Dos resultados:</u></p> <p>- Ficha de trabalho (Anexo 15).</p>
--	--	--	---	-------------------------------	--	---

			<p>identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem;</p> <ul style="list-style-type: none">- Utilizar o sinal “+”, “-” e “=” na representação de adições e subtrações;- Registrar sequências numéricas;- Verificar que a soma ou a subtração de qualquer número com zero é igual a esse número;- Efetuar contagens orais;- Resolver problemas de um passo envolvendo situações de acrescentar;			
--	--	--	---	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> - Recolher dados utilizando o mapa do tempo; - Registrar os dados obtidos durante o mês (estado climatérico) num gráfico de barras; - Ler os dados obtidos no gráfico de barras. 			
	<p>3. À descoberta do ambiente natural</p> <p>2. Os aspetos físicos do meio local.</p> <p>1. Comunicação oral</p>	<p>2. Identificar elementos básicos do meio físico envolvente (tempo atmosférico, etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever o tempo que faz durante o inverno; - Interpretar o texto ouvido; - Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de 	<p>41. Apresentação de uma animação “Brincadeiras na neve” da Escola Virtual;</p> <p>42. Interpretação da história anteriormente mostrada a partir da</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos);</p>

<p>Estudo do Meio/ Português</p>	<p>1. Oralidade com progressiva autonomia e clareza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação de palavras; • Entoação; • Leitura e interpretação de textos. 	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos;</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção;</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor;</p> <p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;</p>	<p>acontecimentos e mudanças de lugar;</p> <p>- Identificar o tema ou o assunto do texto;</p> <p>- Referir, em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto.</p>	<p>sequência de aprendizagem “Brincadeiras na neve”;</p> <p>43. Decoração de um cartaz com elementos do inverno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Recurso da Escola Virtual (Anexo 19); • Cartaz; • Elementos alusivos ao inverno. 	<p>- Observação instrumentada (Recurso da Escola Virtual) – (Anexo 19).</p> <p><u>De resultados:</u></p> <p>- Cartaz.</p>
---	--	---	--	--	---	--

		10. Organizar a informação de um texto lido.				
Expressão e Educação Plástica	<p>2. Descoberta e organização progressiva de superfícies</p> <p>- Pintura de expressão livre.</p> <p>3. Exploração de técnicas diversas de expressão</p>	<p>- Desenvolver capacidades expressivas;</p> <p>- Utilizar diferentes materiais e técnicas.</p>	<p>- Pintar livremente em suportes neutros;</p> <p>- Fazer dobragens;</p> <p>- Explorar as possibilidades de diferentes materiais recortando papel dobrado;</p> <p>- Colar materiais de elementos naturais seguindo indicações dadas;</p>	<p>44. Pintura de uma imagem de um boneco de neve;</p> <p>45. Colagem de algodão sobre o boneco de neve;</p> <p>46. Dobragem de uma folha quadrada;</p> <p>47. Recorte da folha quadrada de forma a criar pequenos motivos de inverno (flocos de neve);</p> <p>48. Colagem dos bonecos e flocos de</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Professora; Alunos; Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenhos de bonecos de neve (Anexo 20); Lápis de cor; Folhas brancas quadradas; Algodão; 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos);</p> <p><u>De resultados:</u></p> <p>- Cartaz com elementos alusivos ao inverno (bonecos e flocos de neve).</p>

	- Recorte, colagem e dobragem; - Cartaz.		- Fazer composições com fim comunicativo (o inverno).	neve no cartaz alusivo ao inverno.	<ul style="list-style-type: none"> • Tesoura; • Cola; • Papel kraft. 	
Estudo do Meio	<p>1. À descoberta de si mesmo</p> <p>3. O seu corpo</p>	1. Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança.	<p>- Reconhecer modificações do seu corpo (altura e peso);</p> <p>- Reconhecer as diferentes etapas do crescimento.</p>	<p>49. Verificação da altura e peso intermédios de cada aluno;</p> <p>50. Comparação das alturas e pesos dos alunos.</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mapa de Alturas (Anexo 21); • Balança; • Ficha de registo de altura e peso (Anexo 22). 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação instrumentada (Registo das alturas e pesos através de um mapa, de uma balança e de uma ficha).</p>

<p style="text-align: center;">Estudo do Meio</p>	<p>1. À descoberta de si mesmo</p> <p>6. O seu passado próximo.</p>	<p>5. Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo;</p> <p>9. Desenvolver hábitos diários numa linha de tempo.</p>	<p>- Descrever a sucessão de atos praticados ao longo do dia;</p> <p>- Localizar acontecimentos numa linha de tempo;</p> <p>- Reconhecer o dia como unidade de tempo;</p> <p>- Comparar a duração do dia e da noite.</p>	<p>51. Apresentação em PowerPoint “O dia do Bernardo”;</p> <p>52. Diálogo com os alunos sobre as rotinas durante a semana e o fim de semana;</p> <p>53. Realização de um exercício da Pasta Mágica “Sequência do dia” através da Escola Virtual;</p> <p>54. Realização da sequência de aprendizagem</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Quadro interativo; • PowerPoint “O dia do Bernardo” (Anexo 23); • Recursos da Escola Virtual (Anexo 24); • Ficha de trabalho (Anexo 25). 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos);</p> <p>- Observação instrumentada (PowerPoint “O dia do Bernardo” (Anexo 23) e Recursos da Escola Virtual) – (Anexo 24).</p> <p><u>De resultados:</u></p>
--	---	--	--	---	---	--

				<p>“Tempo e espaço” da Escola Virtual;</p> <p>55. Realização de uma ficha de trabalho.</p>		- Ficha de trabalho (Anexo 25).
Português	<p>1. Comunicação oral</p> <p>1. Oralidade com progressiva autonomia e clareza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulação de palavras; • Entoação; • Relato de acontecimentos. <p>2. Comunicação escrita</p>	<p>1. Respeitar regras da interação discursiva;</p> <p>2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos;</p> <p>3. Produzir um discurso oral com correção;</p> <p>4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em</p>	<p>- Construir oralmente sílabas e palavras com a letra “b”;</p> <p>- Ouvir palavras com o som “b”;</p> <p>- Relacionar a produção oral do som “b” com a sua forma escrita;</p> <p>- Associar imagens a palavras;</p>	<p>56. Visualização de um cartaz com imagens que contêm a letra “b”;</p> <p>57. Leitura do poema “Um belo dia para o Beto”;</p> <p>58. Apresentação em PowerPoint de algumas frases da história;</p> <p>59. Leitura das frases ordenadas e</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Quadro interativo; 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos);</p> <p>- Observação instrumentada (Listas de verificação da escrita (Anexo</p>

	<p>1. Gosto pela Escrita e pela Leitura;</p> <p>2. Competências de Escrita e de Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A letra B; • Grafia da letra B; • Formação de sílabas; • Leitura orientada. 	<p>conta a situação e o interlocutor;</p> <p>5. Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;</p> <p>6. Conhecer o alfabeto e os grafemas;</p> <p>7. Ler em voz alta palavras;</p> <p>8. Ler textos diversos;</p> <p>10. Organizar a informação de um texto lindo;</p> <p>11. Relacionar o texto com conhecimentos anteriores;</p>	<p>- Juntar sílabas conhecidas de forma a criar novas palavras;</p> <p>- Criar palavras através da junção da letra aprendida com algumas sílabas;</p> <p>- Ler frases e pequenos textos;</p> <p>- Utilizar adequadamente os sinais de pontuação;</p> <p>- Transcrever frases e textos em letra de imprensa para letra manuscrita, de maneira legível, respeitando acentos e espaços entre palavras.</p>	<p>desordenadas presentes no PowerPoint;</p> <p>60. Ordenação e ilustração das frases no caderno diário;</p> <p>61. Realização de uma ficha de trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poema: “Um belo dia para o Beto” (Anexo 26); • Cartaz (Anexo 27); • Patafix; • PowerPoint “Um dia belo para o Beto” (Anexo 28); • Caderno diário; • Ficha de trabalho (Anexo 31). 	<p>29), da leitura (Anexo 30).</p> <p><u>Dos resultados:</u></p> <p>- Frases do PowerPoint (Anexo 28) ordenadas no caderno diário;</p> <p>- Ficha de trabalho (Anexo 31).</p>
--	---	---	---	--	--	---

		<p>13. Desenvolver o conhecimento da ortografia;</p> <p>14. Mobilizar o conhecimento da pontuação;</p> <p>15. Transcrever e escrever textos.</p>				
Matemática	<p>2. Geometria e Medida</p> <p>2. Figuras geométricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Figuras geometricamente iguais; • Segmentos de reta. 	<p>2. Reconhecer e representar formas geométricas.</p>	<p>- Representar segmentos de reta e figuras geométricas no papel pontado;</p> <p>- Completar sequências com segmentos de reta e figuras geométricas no papel pontado;</p> <p>- Identificar pares de segmentos de reta com o</p>	<p>62. Explicação da transposição de segmentos e figuras geométricas no quadro interativo;</p> <p>63. Transposição de segmentos e figuras geométricas no papel pontado;</p>	<p>Espaciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professora; • Alunos; • Estagiárias. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Quadro interativo; 	<p>- Avaliação formativa:</p> <p><u>Do processo:</u></p> <p>- Observação não instrumentada (diálogo com os alunos/ Explicação aos alunos);</p>

			<p>mesmo comprimento como aqueles cujos extremos estão à mesma distância e saber que são geometricamente iguais;</p> <p>- Seguir as indicações dadas de um ponto para outro.</p>	<p>64. Realização de percursos no quadro interativo, seguindo determinadas indicações/direções;</p> <p>65. Realização de percursos no papel quadriculado, seguindo determinadas indicações/direções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papel ponteadado (Anexo 32); • Papel quadriculado (Anexo 32); • Régua. 	<p><u>Dos resultados:</u></p> <p>- Registo realizado no papel ponteadado (Anexo 32) e no papel quadriculado (Anexo 32).</p>
--	--	--	--	--	--	---

Antes de passar para o relato da minha última semana de responsabilização convém salientar uma ferramenta que nos acompanhou, enquanto grupo de Estágio, na nossa prática pedagógica – o Blogue. Foi nas primeiras semanas de observação e cooperação que propusemos à Professora Cooperante a criação e a dinamização de um blogue da turma. É de referir que, apesar desta proposta ser feita em grupo, a Carla, como tinha mais experiência na criação e na gestão desta ferramenta no Estágio I, auxiliou-nos no modo de trabalhar com um blogue, desde a sua criação até à sua manutenção. No início, erámos acompanhadas pela Carla na atualização do blogue mas, com o decorrer do Estágio, eu e a Catarina começámos a ser mais autónomas no manuseamento desta mesma ferramenta. Convém aqui referir que, tanto eu como a Catarina, já tínhamos experienciado o manuseamento desta ferramenta no contexto de Integração das Atividades Educativas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porém, esta experiência foi pobre em relação ao presente desafio, por isso, tivemos necessidade do auxílio da Carla.

O blogue por nós construído foi utilizado como ferramenta de dinamização pedagógica e com ele pretendíamos mostrar aos familiares dos nossos educandos o trabalho que nós, Professoras Estagiárias, desenvolvemos com eles em contexto de Estágio. Ao criá-lo também pretendíamos dinamizar as aprendizagens dos nossos alunos, fazendo revisões dos conteúdos abordados na semana anterior – rotina semanal (segunda-feira) – (Pasta 4, Anexo 5). Para além disto, um outro objetivo era integrar os pais e os restantes familiares no ensino e aprendizagem dos seus educandos, visualizando os nossos “artigos” publicados acompanhados de fotografias/vídeos/áudio e deixando comentários e sugestões de possíveis atividades (Pasta 4, Anexo 6).

O blogue por nós criado permitiu-nos documentar com alguma facilidade experiências vividas em cada dia e produtos criados no âmbito das suas aprendizagens. Segundo Amante (2007) estas experiências e estes produtos ao serem partilhados com outras pessoas, nomeadamente, familiares, faz com que o aluno valorize o seu trabalho e atribua-lhe um sentido acrescido. Deste modo, e no contexto educativo, “os blogues vieram promover a divulgação e partilha desses produtos e experiências” (Tavares e Barbeiro, 2011: 71).

Nas minhas semanas de responsabilização, bem como na semana de responsabilização em grupo tentei sempre integrar as TIC e criar e utilizar diversos recursos didáticos nas diferentes componentes curriculares. E é neste contexto que passo

agora para o relato da minha terceira semana de responsabilização, onde optei por apresentar o relato por dias letivos.

20 de janeiro

Neste dia, e por ser segunda-feira, a manhã iniciou-se com o relato por parte dos alunos e conseqüente diálogo dos acontecimentos mais marcantes do fim de semana. Esta atividade pode considerar-se de rotina, pois acontecia regularmente à segunda-feira. Por existir uma grande necessidade em se expressarem, neste período da manhã era reservado um tempo, não mais do que 15 minutos para essa atividade, pois para eles, cada fim de semana era um momento diferente daqueles que passavam durante a semana e em que faziam algo diferente, descobertas, passeios, etc. Nesta atividade, os alunos esperavam pela sua vez para falar, respeitando deste modo, a vez dos colegas comunicarem. Depois, através da visualização do blogue, e ainda em jeito de diálogo, fizemos uma revisão sobre o que tinha sido realizado e abordado na semana anterior. Posteriormente, avaliei o desempenho que cada aluno teve no cumprimento das tarefas através do Mapa das Tarefas e da respetiva ficha de avaliação, realizando-se assim, uma auto e heteroavaliação do cumprimento das tarefas. E finalmente, voltei a distribuir as tarefas por outros alunos que ainda não tinham sido responsáveis pelas mesmas. É importante referir que, tal como no Jardim de Infância, esta redistribuição das tarefas, era feita por nós, adultos, para que não houvesse o risco de os mesmos alunos ficarem novamente juntos e para que também não houvesse repetições dos mesmos alunos a realizar as mesmas tarefas.

Após estas atividades de rotina e ainda no período da manhã foi trabalhada a área curricular de Português, mais concretamente a exploração da letra “b”. Inicialmente, apresentei um documento em PowerPoint “A aula de balé” (Pasta 4, Anexo 7). Seguidamente, o texto e as imagens contidos no mesmo foram explorados em grupo através de um diálogo e foi possível verificar que os alunos conseguiram referir o essencial do texto ouvido e das imagens apresentadas e aperceberam-se de que existia um fonema que se repetia muitas vezes. Foi a partir daí que, apesar de não estar planificado, foi realizado um pequeno jogo que consistia novamente na leitura do texto por mim e em que os alunos tinham que colocar a mão à frente da boca sempre que ouvissem palavras que contivessem o fonema “b”. Foi um momento engraçado e de plena descontração, onde todos os alunos sem exceção conseguiram aperceber-se de todas as palavras que continham esse mesmo fonema. De seguida, os alunos tiveram a oportunidade de

visualizarem através da Escola Virtual e do quadro branco (Pasta 4, Anexo 8), a forma escrita (minúscula e maiúscula) deste novo grafema, praticando ao mesmo tempo, a sua forma escrita. Ainda no quadro branco, foi feita a reprodução em grupo das sílabas “ba, be, bi, bo, bu” através de uma canção, em que os alunos conseguiram articular corretamente as sílabas, reconhecendo padrões e várias entoações do ritmo da melodia. Logo depois desta atividade, houve um momento para estabelecer um diálogo com os alunos sobre esta nova letra e sobre palavras que conheciam com esse som. Todos produziram corretamente o som “b” como também indicaram uma enorme quantidade de nomes/objetos que continham esse fonema. Como a grafia da letra “b” podia ser confundida com a grafia da letra “d”, tive o cuidado de lhes explicar oralmente e com recurso ao nosso corpo e ao quadro branco, a diferença entre estes dois grafemas, visto que na atividade seguinte, os alunos tinham um exercício relativo a esta distinção. A atividade seguinte consistia na realização pelos alunos de uma ficha de trabalho (Pasta 4, Anexo 9). Convém aqui salientar que todas as fichas de trabalho construídas por mim, nas diversas áreas curriculares, eram sempre mostradas e explicadas previamente no quadro interativo (Pasta 4, Anexo 10). No decorrer da realização da ficha, verifiquei que os alunos assimilaram os conteúdos abordados, pois conseguiram identificar este novo grafema, observar a grafia da letra e das várias sílabas e dar continuidade às mesmas, ler e copiar palavras e distinguir a forma escrita dos grafemas anteriormente falados. Para terminar a manhã, foi realizado um jogo de associação de palavras a desenhos e vice-versa. Numa primeira fase, este jogo foi feito individualmente pelos alunos através de uma ficha de trabalho (Pasta 4, Anexo 11), em que tinham de ler as palavras e pintar os desenhos e depois recortar tudo para posteriormente colarem numa outra ficha, fazendo assim, a correspondência entre as palavras e desenhos e entre desenhos e palavras. Depois dos alunos terem terminado, no seu lugar, o jogo mencionado, foi feita uma correção em grupo desse mesmo jogo. Para esta mesma correção fiz um cartaz em ponto grande e afixei-o no quadro branco (Pasta 4, Anexo 12) para que todos tivessem a oportunidade de vê-lo e ir corrigindo o seu próprio trabalho no lugar. A correção feita pelos alunos no quadro branco através do cartaz (Pasta 4, Anexo 13) como no seu lugar não suscitou qualquer tipo de dúvida, uma vez que todos associaram corretamente os desenhos às suas formas escritas bem como o inverso.

Como se percebe pelo relato, o método utilizado é o analítico-sintético. Enquanto Estagiária não me cabe optar por qual método deve iniciar à leitura e escrita, como é

óbvio. Cabe-me somente, seguir o método escolhido pela Professora Cooperante, aprendendo com ela, em situação de contexto, a melhor estratégia para tornar este método eficaz. Considero que tive muita sorte, em relação a outras colegas minhas, pois tive a oportunidade, durante a minha formação inicial de trabalhar, também num 1.º ano, com o processo interativo de iniciação à leitura e à escrita, na turma da Professora Sónia Xavier (Torneiros) durante a Unidade Curricular de Observação das Atividades Educativas. Assim, felizmente, tive ambas as experiências o que será muito útil para a minha vida profissional.

Já na parte da tarde foram trabalhadas as áreas da Matemática, de Estudo do Meio, de Expressão e Educação Musical e de Expressão e Educação Plástica.

Relativamente à área da matemática foi dada uma maior importância à exploração das figuras geométricas. Inicialmente fiz a leitura de um poema sobre as figuras geométricas (Pasta 4, Anexo 14), fazendo-a acompanhar por um registo no quadro interativo, explicando as características (lados e vértices) de cada figura (Pasta 4, Anexo 15). Para averiguar se os alunos tinham interiorizado o que ouviram e viram, foi realizada uma ficha do manual (Pasta 4, Anexo 16). No geral, os alunos não tiveram dificuldades em realizá-la, à exceção de quatro alunos que tiveram dúvidas num exercício onde era pedido para cobrir com cores diferentes os lados verticais e horizontais das figuras apresentadas. Isto revelou que ainda não tinham interiorizado a noção de vertical e horizontal, já anteriormente trabalhada pela Professora Cooperante. Depois os alunos, através da Escola Virtual, mais concretamente da sequência de aprendizagem “Geoplano” (Pasta 4, Anexo 17), ouviram as explicações dadas pelas mascotes (rato Alberto; coelho Filipe; tartaruga Eunice; castor Óscar, entre outros.) bem como realizaram alguns exercícios no quadro interativo (Pasta 4, Anexo 18). E é neste âmbito, que a integração das TIC nos contextos de aprendizagem não é por si só suficiente para assegurar a melhoria da sua qualidade, é também necessário pensar numa adequada integração e utilização das TIC, se quisermos “criar ambientes educativos mais ricos que promovam um aprendizagem de natureza construtivista” (Amante, 2007: 55). Deste modo, a mesma autora e tendo em linha de conta o pensamento de Coll (1992), afirma que a tecnologia deve ser colocada ao serviço da construção ativa de conhecimentos e deve proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, isto é, deve de haver uma conexão dos novos conhecimentos com os conhecimentos prévios e interesses dos alunos. Ainda através da

Escola Virtual foi possível articular exercícios interativos com o manuseamento propriamente dito de um geoplano. Esta exploração do geoplano (Pasta 4, Anexo 19) foi feita a pares e através da visualização dos exercícios interativos realizados por mim (Pasta 4, Anexo 20). A pares, enquanto que um elemento representava uma figura geométrica, o outro ia fazendo o registo da mesma no papel pontado, invertendo os alunos depois as suas tarefas (Pasta 4, Anexo 21). Seguidamente deixei os alunos explorarem livremente o geoplano e no final todos os pares quiseram apresentar o resultado da sua exploração através de uma apresentação à turma (Pasta 4, Anexo 22). A exploração deste instrumento permitiu assimilar os conteúdos geométricos abordados inicialmente através da construção, manipulação, exploração e representação das formas geométricas. Por isso, é fundamental, que na prática pedagógica proporcionemos o contacto e a manipulação com materiais concretos, pois os mesmos são explorados de forma lúdica e sem que os alunos se apercebam levam à construção do pensamento cognitivo de forma não só intuitiva como também experimental.

Ainda na parte da tarde foram exploradas as estações do ano, mais concretamente o inverno, através de diversas áreas: Estudo do Meio, Expressão e Educação Musical e Expressão e Educação Plástica. Inicialmente, dialoguei com os alunos sobre as diferentes estações do ano e sobre a distinção entre o dia e a noite. E com isto pretendia que os alunos reconhecessem o dia como unidade de tempo e que percebessem que a duração do dia e da noite varia ao longo das estações do ano. Depois li o poema “Chegou o Inverno” (Pasta 4, Anexo 23) e explorámo-lo em grupo. Todos os alunos referiram que estávamos no inverno e que o poema também abordava as brincadeiras que se faziam nesta estação e o tipo de vestuário que se utilizava. Para além disto, também ensinei-lhes uma canção “Chegou o Inverno” através da visualização de um vídeo musical (Pasta 4, Anexo 24). Os alunos ouviram e viram atentamente este vídeo musical e gostaram tanto que pediram para repetir várias vezes. Após duas repetições os alunos, sem exceção conseguiram cantar sem falhar uma única vez a letra da canção e tudo isto de uma forma rítmica e melódica. Pretendi aqui recorrer à Expressão e Educação Musical, uma vez que esta área é vista como “[...] um contributo privilegiado no desenvolvimento global [da criança] e como semente para a aquisição, a seu tempo, de uma sensibilidade estética” (Ferrão, 1997: 13). O cantar para as crianças pode representar assim, uma expressão de sentimentos e um momento lúdico, mas para nós Educadores/Professores deverá assumir uma outra dimensão: a de um ato educativo e artístico. No seguimento da atividade

anterior, os alunos fizeram o recorte através de material consumível (revistas de moda) – (Pasta 4, Anexo 25) e conseqüentemente a colagem de imagens alusivas ao vestuário de inverno, referido no poema anteriormente mencionado, na respetiva folha de trabalho (Pasta 4, Anexo 26). Enquanto que faziam esta última atividade sugeri também que a fizessem acompanhada da canção aprendida. Esta sugestão foi bem aceite pela turma, sendo possível gravar em vídeo³⁰ o trabalho desenvolvido nestas duas áreas curriculares. Deste modo, houve uma interação entre a área da Educação Musical e da Expressão e Educação Plástica, ou seja, houve um elo de ligação entre estas diferentes áreas do conhecimento, o que permitiu o ultrapassar de um pensamento fragmentado.

Finalmente, e centrando-me mais na área da Educação para a Cidadania, foi feita a verificação e a avaliação dos comportamentos de cada aluno. Numa primeira fase os alunos faziam uma autoavaliação dos seus comportamentos. Seguidamente era pedido aos restantes alunos que fizessem uma heteroavaliação do comportamento do aluno que estava a ser avaliado, para que assim, o aluno em questão refletisse e pudesse propor uma cor, que seguia um determinado código (verde, amarelo e vermelho, que correspondiam aos comportamentos bom, medíocre e mau, respetivamente), consoante o seu comportamento. Esta verificação e avaliação dos comportamentos eram feitas diariamente no final das aulas e tinha sempre em atenção os comportamentos dos alunos em todas as atividades realizadas nas diferentes áreas.

21 de janeiro

Neste dia comecei por fazer revisões do que tinha sido dado no dia anterior a Estudo do Meio com a realização da sequência de aprendizagem “Dia e noite” da Escola Virtual (Pasta 4, Anexo 27). Na realização desta sequência (Pasta 4, Anexo 28), os alunos não tiveram qualquer dúvida, pois estiveram atentos à explicação dada no dia anterior. Perceberam as diferenças e as semelhanças das diferentes estações do ano, descreveram a sucessão de atos praticados ao longo do dia e também localizaram acontecimentos (dormir, estudar, comer, brincar, entre outros) numa linha de tempo.

Depois passei para a área do Português e continuei a explorar a letra “b”, fazendo revisões através da sequência de aprendizagem “letra b” da Escola Virtual (Pasta 4,

³⁰ Por motivos de respeito ao anonimato, o vídeo não será remetido para anexo, devido ao facto de o rosto dos alunos aparecer no mesmo.

Anexo 29). Inicialmente, os alunos através das sílabas aprendidas no dia anterior (ba, be, bi, bo, bu), foram ao quadro interativo e fizeram a ligação de forma correta da escrita imprensa para a manuscrita, nas suas formas minúscula e maiúscula (Pasta 4, Anexo 30), bem como tiveram a oportunidade para desenhar dentro dos limites o grafema b, também nas suas duas formas (Pasta 4, Anexo 31). Para além destes exercícios, havia outros em que os alunos tinham que juntar sílabas conhecidas, a uma que já lá estava, de forma a criar novas palavras, e um outro em que os alunos, através de imagens contidas nas frases incompletas tinham que arrastar as palavras de modo a completar as frases. Relativamente ao primeiro exercício, os alunos realizaram-no sem o meu auxílio, mas no segundo já se verificou o contrário, pois para eles algumas imagens tinham outro significado, dificultando-lhes assim a procura da palavra que tinham na sua mente, pois não aparecia no exercício em questão. É de salientar que um dos últimos exercícios desta sequência de aprendizagem foi realizado nos cadernos diários, mais concretamente o da ordenação de sílabas que estavam desordenadas para formar palavras (Pasta 4, Anexo 32). E este foi sem dúvida, o exercício que os alunos mais dificuldades tiveram, tendo por isso que acompanhá-los mais pormenorizadamente. Todos os exercícios mencionados tinham um propósito específico, mas tentei ir mais além, propondo-lhes que em conjunto contassem através do batimento de palmas o número de sílabas das palavras aprendidas bem como oralmente recordassem algumas das palavras presentes na sequência de aprendizagem. No geral, não houve muitas dificuldades na realização destes exercícios, à exceção do exercício da ordenação de sílabas para formar palavras.

Depois foi explorado um trava-línguas “Pirulito que bate bate” (Pasta 4, Anexo 33) com diversos ritmos (rir, chorar, gaguejar) e entoações. Os alunos gostaram imenso e memorizaram-no com alguma facilidade, que até foram capazes de individualmente apresentar à turma este novo trava-línguas (Pasta 4, Anexo 34). O trabalhar a linguagem através de trava-línguas e lengalengas “além de um auxiliar do ritmo constituem uma forma de treino para a articulação correcta da palavra, para o domínio da respiração na linguagem, sem que o conteúdo da frase possa interessar” (Brasão, s/d: 5). No final, e para consolidar os conhecimentos adquiridos, os alunos realizaram uma ficha de trabalho do livro de fichas (Pasta 4, Anexo 35).

O tempo letivo da tarde foi iniciado com a área da Matemática, onde foram explorados os números até 19. Primeiramente, no quadro branco foram realizados alguns exercícios por mim (Pasta 4, Anexo 36) em que os alunos tinham que efetuar contagens

orais, ler qualquer número natural apontado, identificando o valor posicional dos algarismos que o compoñham bem como saber que os números naturais lá apresentados eram compostos por uma dezena e uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito e nove unidades. É de referir que no exercício das contagens orais para além de ter pedido para os alunos dizerem os números nas suas duas ordens: crescente e decrescente, também quis certificar-me de que os mesmos não estavam decorados e assim, apontei alternadamente para os vários números e pude comprovar que os alunos reconheciam-nos e sabiam qual o número que estava imediatamente antes e depois. Posteriormente e em jeito de consolidação das aprendizagens foram realizados outros exercícios pelos alunos numa ficha de trabalho (Pasta 4, Anexo 37). Nesta ficha, os alunos conseguiram resolvê-la de uma forma autónoma, calculando somas e subtrações, efetuando composições e decomposições de números, utilizando os sinais “+”, “-” e “=” na representação de adições e subtrações e registando sequências numéricas. Mas há que referir, que o último exercício remetia para a resolução de problemas e como os alunos ainda não estavam muito habituados a este tipo de exercícios, foi necessária a minha intervenção, para que todos juntos chegássemos à resolução do problema. Ainda na Matemática foi feita a avaliação mensal (dezembro) do Mapa do Tempo através da explicação feita no quadro interativo e do registo individual na ficha de avaliação do respetivo mapa (Pasta 4, Anexo 37). Com esta atividade, os alunos conseguiram recolher os dados obtidos durante um mês (estado climatérico) através do Mapa do Tempo e registá-los num gráfico de barras. Depois foi pedido a alguns alunos que lessem os dados obtidos no gráfico de barras. Como esta leitura, também era algo realizado pela primeira vez, tive que intervir, ajudando-os na leitura do mesmo. No fim, foi pedido a toda a turma que verificasse e enunciasse oralmente qual tinha sido o tempo que mais e que menos se tinha feito sentir no mês de dezembro, ao que todos responderam de igual modo e acertadamente. De seguida, explorámos os números naturais com adições e subtrações através do jogo do loto (Pasta 4, Anexo 39). Este jogo foi construído por mim e continha 26 cartões com operações iniciais de somas e subtrações bem como alguns resultados, cartões numerados de 0 a 19 e feijões. Inicialmente expliquei e exemplifiquei todas as etapas deste jogo e posteriormente foi posto em prática (Pasta 4, Anexo 40). Em primeiro lugar foram distribuídos os 26 cartões pelos alunos e de seguida tirei da caixa um cartão numerado e disse-o em voz alta. Depois quem tivesse a operação ou resultado correspondente ao cartão apresentado, colocava o feijão em cima do cartão do jogo. Ganhava o jogo aquele

que primeiro conseguisse completar o cartão dado inicialmente e dissesse “loto!”. Os alunos adoraram e pediram para jogar novamente. Foi um momento muito dinâmico não só para mim, mas principalmente para os alunos, pois permitiu que os mesmos fizessem da aprendizagem um processo interessante e divertido. A construção e a utilização do loto matemático foi sem dúvida um recurso metodológico eficaz que contribuiu não só para a consolidação de conteúdos, estimulando assim, as operações mentais e facilitando a compreensão da adição e da subtração, mas também para a motivação dos alunos para a Matemática.

Na área do Estudo do Meio, voltei a fazer uma exploração sobre o crescimento, isto porque na minha primeira semana de responsabilização já tinha introduzido esta temática através de uma apresentação em PowerPoint “História do crescimento” (Pasta 4, Anexo 41) e de um diálogo sobre essa mesma história, entre outras atividades. Foi a partir desta atividade que introduzi o Mapa das Alturas (Pasta 4, Anexo 42), medindo e pesando cada aluno e ao mesmo tempo registando as alturas e os pesos iniciais em duas fichas de registo distintas, uma para mim, e outra para cada aluno que foi colocada em cada um dos seus portefólios (Pasta 4, Anexo 43). A história abordada na minha primeira semana de responsabilização que pretendia dar a conhecer as diferentes etapas do crescimento, tornou a ser referenciada na minha última semana de responsabilização, para assim, voltar a verificar as alturas (Pasta 4, Anexo 44) e os pesos intermédios (Pasta 4, Anexo 45) de cada aluno. No final desta atividade, foi feita uma comparação das alturas e dos pesos intermédios com os iniciais, em que os alunos reconheceram que o seu corpo estava a mudar à medida que iam crescendo. Apesar de já não estar em período de Estágio, este registo das alturas e dos pesos dos alunos voltou a ser feito no final do ano letivo e aí os alunos verificaram que estavam mesmo crescidos e ainda mais pesados. Depois do intervalo da tarde, ainda foi trabalhado o Estudo do Meio, onde foi dada a continuidade da exploração das estações do ano, mais concretamente o inverno. Nesta parte da tarde, comecei por apresentar uma animação “Brincadeiras na neve” da Escola Virtual (Pasta 4, Anexo 46). Depois os alunos, ainda com recurso ao quadro interativo fizeram a interpretação dessa mesma animação (Pasta 4, Anexo 47). Os alunos estiveram muito atentos, pois conseguiram fazer uma boa interpretação do texto ouvido. No geral, os alunos conseguiram identificar o tema do texto bem como relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência

temporal de acontecimentos e mudanças de lugar. No final da atividade foi pedido que os alunos referissem em poucas palavras, os aspetos nucleares do texto.

Como o tema nuclear da animação eram as brincadeiras na neve, posteriormente foi dada continuidade a esta ideia através da elaboração de flocos de neve. Inicialmente foram distribuídas folhas brancas em forma de quadrado, depois e seguindo as minhas indicações, estas foram dobradas e finalmente recortadas de forma a criar pequenos motivos de inverno, os designados flocos de neve (Pasta 4, Anexo 48). A Educação e Expressão Plástica deve ser considerada como parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada dos alunos no processo de aprendizagem, na medida em que deve “estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado ” (Decreto-Lei n.º 344/90 de Novembro: 4522, artigo 2.º). Ao introduzir estas técnicas de Expressão Plástica na minha metodologia, despertei interesse nos alunos e enriqueci a minha aula tornando-a mais interessante e divertida. É de referir que esta atividade demorou mais tempo do que aquele que tinha previsto inicialmente, sendo preciso um acompanhamento mais minucioso do recorte em si, e portanto não foi possível avançar com a atividade relativa à pintura e colagem de algodão sobre um desenho de um boneco de neve. As mesmas foram feitas no dia seguinte.

22 de janeiro

Este dia começou com atividades na área curricular de Estudo do Meio, mais especificamente, com atividades centradas na exploração da sucessão de atos praticados ao longo do dia. Em primeiro lugar, apresentei em PowerPoint uma pequena história intitulada “O dia do Bernardo” (Pasta 4, Anexo 49), que fazia referência à rotina diária do Bernardo, acompanhada de imagens, desde o acordar até o deitar. Ao apresentar esta história pretendia que os alunos localizassem acontecimentos numa linha de tempo, bem como recordassem através das imagens a rotina diária do Bernardo. Com base nesta mesma história, dialoguei com os alunos sobre quais eram as suas rotinas durante a semana e durante o fim de semana, e a partir daí pude verificar que estiveram atentos à leitura da história, pois alguns referiram que as suas rotinas eram semelhantes e em alguns casos um pouco diferentes das apresentadas na história. De seguida, foi realizado pelos alunos, através da Escola Virtual, um exercício da Pasta Mágica “Sequência do dia” e

também outros exercícios da sequência de aprendizagem “Tempo e espaço” (Pasta 4, Anexo 50). Relativamente ao primeiro exercício os alunos simplesmente tinham que ordenar de 1 a 4 a sequência do dia, pelo que não houve qualquer dúvida (Pasta 4, Anexo 51). Já os outros exercícios suscitaram algumas dúvidas, pois eram exercícios um pouco mais complexos que remetiam para um reconhecimento do dia como unidade de tempo (manhã, meio-dia, tarde e noite) e para a ordenação de imagens respeitando as diferentes partes do dia (Pasta 4, Anexo 52). Para terminar a abordagem relativa à sucessão de atos praticados ao longo do dia, foi realizada pelos alunos uma ficha de trabalho (Pasta 4, Anexo 53), que tinha como principal objetivo recortar e ordenar as imagens contidas na história inicialmente contada, verificando assim a sua atenção durante o momento em que foi apresentada. Os alunos ao ordenarem a rotina diária do Beto, estavam a desenvolver o seu raciocínio lógico, ou seja, estavam a formar sequências onde estavam subjacentes regras lógicas (Ministério da Educação, 1997a). A realização desta última atividade foi pertinente uma vez que todas as imagens contidas na ficha de trabalho remetiam para tudo o que tinha sido abordado nesta área curricular, reforçando assim o que já era dito por Confúcio quando afirmava que *uma imagem vale mais do que mil palavras*.

Ainda durante a manhã, como a última atividade também estava relacionada com o Estudo do Meio e com a Expressão e Educação Plástica, aproveitei para dar continuidade às atividades que não tinham sido realizadas no dia anterior, mais concretamente as atividades de pintura de um desenho de um boneco de neve (Pasta 4, Anexo 54) e de colagem de algodão sobre o mesmo desenho. Nesta atividade os alunos respeitaram as indicações dadas relativamente ao sítio correto para colarem o algodão e na pintura foram para além daquilo que lhes tinha pedido, o que revelou um grande sentido estético por parte dos alunos. O resultado desta atividade bem como o resultado da elaboração dos flocos de neve foram colados num cartaz alusivo ao inverno (Pasta 4, Anexo 55), o que permitiu fazer uma junção dos trabalhos elaborados e posterior exposição com um propósito comunicativo, o inverno. Depois de terminada esta atividade, ainda restou algum tempo no período da manhã, mas não o suficiente para começar a trabalhar outra área curricular. E foi neste contexto que, contei uma pequena história do Manual de Português Alfa que fazia referência à letra inicialmente aprendida nesta semana “b”, cujo tema se centrava no respeito, carinho, afeto e responsabilidade que uma pessoa deve ter para com o seu cão. Apesar desta atividade não ter sido planificada, o interesse dos alunos por este assunto suscitou um momento de diálogo, em

que os mesmos colocaram diversas questões sobre o que fazer com os animais abandonados. E foi aí que surgiu o nosso pequeno projeto de sala de aula “O abandono dos animais”. Como o tempo já estava a terminar foi-me impossível continuar esta atividade, pelo que pedi a todos os alunos que começassem a trazer informações sobre os animais abandonados. A partir daí e já na semana de responsabilização da Catarina foi construído um quadro onde foi registado tudo o que os alunos sabiam sobre o abandono dos animais, o que queriam saber e como iriam responder às suas perguntas (Pasta 4, Anexo 56). Ainda na semana da Catarina foi feita a leitura e análise do livro “Tenho em casa um cãozinho” de José Jorge Letria bem como foi estabelecido um diálogo sobre casos conhecidos sobre animais abandonados. Já na semana de responsabilização da Carla, foi feita uma apresentação das pesquisas realizadas e um diálogo entre a turma sobre as mesmas; recortes e colagens de imagens para vários cartazes realizado em pequenos grupos; leitura novamente da história apresentada e analisada pela Catarina, mas desta vez para o levantamento de palavras que traduzissem sentimentos bons e maus, sensibilizando assim, os alunos quanto ao abandono dos animais; visita de estudo ao Hospital Veterinário de Trás-os-Montes (HVTM); registo individual da visita numa ficha de trabalho (Pasta 4, Anexo 57); continuação do preenchimento do quadro sobre o projeto “O abandono dos animais” (O que aprendemos) – (Pasta 4, Anexo 58); e conclusão da elaboração dos cartazes e afixação dos mesmos na escola, como forma de sensibilização de toda a comunidade educativa para o não abandono dos animais.

Já na parte da tarde foram trabalhadas as áreas de Português e de Matemática.

Na área do Português foi finalizada a exploração da letra “b”. Construí um cartaz com imagens e palavras em cartolina com a letra “b” (Pasta 4, Anexo 59) e fiz acompanhar este cartaz com a leitura do poema “Um belo dia para o Beto” (Pasta 4, Anexo 60) que foi construído com a ajuda da Carla. Com isto pretendia que os alunos acompanhassem a leitura do poema e que ao mesmo tempo visualizassem não só o cartaz com as imagens mas que também associassem essas mesmas imagens à sua forma escrita (Pasta 4, Anexo 61). Apesar de não estar inerente na planificação, ao ler este poema também pretendia estimular nos alunos o gosto pela leitura bem como transmitir valores, como o gosto e o respeito pela natureza. Depois apresentei em PowerPoint algumas das frases que estavam contidas no poema (Pasta 4, Anexo 62). Numa primeira fase apresentei as frases tal como os alunos tinham ouvido (Pasta 4, Anexo 63) e pedi para que as lessem em voz alta e depois voltei a mostrá-las de forma desordenada (Pasta 4, Anexo 64),

pedindo também para lerem, pelo que chegaram à conclusão de que as frases não faziam sentido. Deste modo, pedi aos alunos que fizessem a ordenação das frases utilizando adequadamente os sinais de pontuação e respeitando os acentos e os espaços entre as palavras bem como a ilustração das mesmas nos seus cadernos diários (Pasta 4, Anexo 65). Apesar de ter previsto a realização de uma ficha de trabalho para consolidar tudo o que tinha sido explorado com esta letra (Pasta 4, Anexo 66), a mesma não foi realizada, pois tinha que trabalhar outra área curricular, ainda antes do dia letivo terminar.

Por fim, e na área da Matemática foi trabalhada a exploração de segmentos de reta e de figuras geométricas. Inicialmente expliquei à turma através do quadro interativo esses mesmos conteúdos (Pasta 4, Anexo 67), para que depois os alunos através de papel pontado e dos exercícios lá contidos (Pasta 4, Anexo 68) fossem capazes de fazer, com recurso à régua, a transposição de segmentos e figuras geométricas (Pasta 4, Anexo 69). A aprendizagem nesta área curricular deve de incluir sempre vários recursos. E portanto, os alunos “devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo. [...] [sendo] essencial o uso de instrumentos como a régua, [geoplano (anteriormente referido)], [...]” (Ministério da Educação, 2007: 9). A utilização da régua nesta atividade casou algum impacto pois era a primeira vez que os mesmos a utilizavam, mas com o meu auxílio os alunos conseguiram utilizá-la da forma mais correta possível, tendo em conta que o principal objetivo da utilização da mesma era sobretudo ajudá-los a traçar segmentos de reta. Deste modo, os alunos conseguiram representar bem como completar segmentos de reta e figuras geométricas no papel pontado. De seguida chamei alguns alunos ao quadro interativo para serem realizados, em grupo, pequenos percursos seguindo indicações/direções dadas pelos colegas (Pasta 4, Anexo 70). Os alunos acharam imensa piada e conseguiram dar indicações como por exemplo “um para a direita, dois para cima, quatro para a direita, três para baixo, etc”. Isto revelou que tanto os alunos que deram as indicações como os alunos que fizeram o registo desses percursos no quadro interativo já tinham bem interiorizados as noções de laterilidade bem como a noção de número. Finda esta pequena brincadeira, os alunos realizaram no papel quadriculado (parte inversa do papel pontado) outros percursos ditos por mim, também seguindo determinadas indicações/direções (Pasta 4, Anexo 71). Aqui o fundamental era que os alunos seguissem as indicações dadas de um ponto, por exemplo, A para outro, B. Nos dois primeiros exercícios os alunos conseguiram realizar o percurso desde o ponto de partida até o ponto de chegada. Já no último exercício, a

maior parte dos alunos não conseguiu acompanhar as minhas indicações, mesmo repetindo algumas vezes, visto que envolvia mais direções e exigia um maior nível de concentração. O resultado final deste último exercício era perceberem que através dos percursos indicados por mim e percorridos por eles iriam desenhar uma pequena baleia (Pasta 4, Anexo 72).

E foi assim que terminou a minha última semana de responsabilização. Durante todas as minhas semanas de responsabilização pude realizar inúmeras atividades, dentro das várias áreas curriculares, e o mais diversificadas possível e aprender muito com a Professora Cooperante através do seu dinamismo, mas também com os alunos.

Procurei, ao longo de toda a minha prática, fazer a interdisciplinaridade possível, apesar de haver formalmente um tempo específico destinado ao trabalho de cada área curricular. Considero que o conhecimento não é composto por “caixinhas” onde se guarda o que se aprende na Matemática, no Português, etc. O conhecimento é global e a transferência deve ser algo natural e para a qual a escola deve contribuir e não dificultar.

4. Processo Avaliativo

Como já foi referido no ponto relativo à Avaliação (página 60 à 78), existem três principais modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa (contínua) e sumativa. Estas estiveram presentes em ambos os Estágios, sendo que algumas evidenciam-se mais na Educação Pré-Escolar e outras no 1.º CEB.

A eficácia do processo de ensino e aprendizagem, verificada no Jardim de Infância de Arrabães, assenta numa contínua e persistente avaliação formativa. Este tipo de avaliação é fundamental, pois “[...] permitirá ao educador certificar-se de que os objectivos que delineou estão ou não a ser atingidos, devendo, sempre que necessário, serem reformulados, adaptando o ensino às características e às necessidades das crianças, que vão sendo identificadas” (Machado, 2008: 28). Contudo, o que mais importa é propor novas e diversificadas experiências de aprendizagem. Isto porque, cada criança é um caso e nem todas aderem bem às mesmas estratégias, sendo por isso, necessário modificá-las.

Segundo Villas Boas (2004, cit. Machado, 2008: 29) o êxito “do trabalho conduz ao sucesso do aluno, por isso, o professor, ao utilizar-se da avaliação formativa deve estar atento para identificar e registar a aprendizagem do aluno”, sendo necessário juntar e organizar de forma sistemática os registos de observação e amostras de trabalhos das crianças, interligando o que está a ser avaliado com todas as experiências e atividades em que a criança está envolvida. “A criança aprende dentro de um contexto significativo, devendo, por isso mesmo, ser de igual modo avaliada dentro desse contexto” (Machado, 2008: 30).

A avaliação diagnóstica, que se faz quando se inicia um ano letivo, é também considerada, na Educação Pré-Escolar, uma forma de avaliação formativa. Ao realizar este diagnóstico, o Educador compreende o ambiente familiar e social em que a criança está inserida e tem conhecimento do seu nível de desenvolvimento. É “a partir desta avaliação inicial/diagnóstica que a criança será submetida a uma progressiva e contínua avaliação formativa” (*idem*, 30). É de referir que esta avaliação já não foi feita por mim, uma vez que o Estágio só teve início em fevereiro.

Durante o Estágio I, foi fundamental iniciar-me neste processo, enquanto Estagiária. Para lá de acompanhar todo o processo com a Educadora Cooperante, foi-me

proposto que avaliasse de forma pormenorizada três crianças de diferentes níveis etários: uma de três anos, outra de quatro anos e uma de cinco anos.

Para avaliar estas crianças recorri aos instrumentos de avaliação, utilizados pela Educadora, a observação direta seguida de registo, o registo fotográfico, os trabalhos realizados pelas crianças (incluídos no portefólio arquivo) e os registos efetuados pelas mesmas e por mim.

Toda a avaliação na Educação Pré-Escolar tem como finalidade conhecer a criança numa série de comportamentos e como nos refere Santos Guerra (1993, cit. Ferreira, 2007: 11) “conhecer é melhorar o que se faz”.

Neste âmbito apresentamos de seguida a avaliação de apenas uma criança, a de cinco anos (Quadro 22), seguindo-se as outras em anexo (Pasta 5, Anexo 1). Nesta avaliação é feita referência a todas as capacidades, valores e atitudes que a mesma demonstrou nas diferentes áreas de conteúdo e nos respetivos domínios, bem como é feita uma apreciação global da criança avaliada. Como se percebe esta avaliação é qualitativa e não quantitativa.

Avaliação Individual – Criança de 5 anos

• Área de Formação Pessoal e Social

- Identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala do Jardim de Infância;
- Realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia (vestir-se/despir-se, calçar-se/descalçar-se, apertar/desapertar, utilizar a casa de banho, comer utilizando adequadamente os talheres, etc.);
- Tem capacidade de se relacionar com outras crianças e adultos;
- Partilha brinquedos e outros materiais com colegas;
- Escolhe as atividades que pretende realizar no Jardim de Infância e procura autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo;
- Dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir;
- Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspetivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros.

• Área da Expressão e Comunicação
(Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

- Segue e participa numa conversa;
- Ouve e compreende histórias com recurso ou não a imagens;
- Descreve acontecimentos com a sequência apropriada;
- Explica verbalmente pensamentos e ideias;
- Diferencia números e letras;
- Participa nas conversas espontaneamente;
- Produz escrita silábica (nomes, objetos, etc.);
- Copia palavras/textos;
- Participa em grupo no registo escrito das experiências vividas.

• Área da Expressão e Comunicação
(Domínio da Matemática)

- Conhece os termos da sequência de contagem (contagem oral) e recita a sequência numérica para quantidades superiores a 10;
- Estabelece uma correspondência entre o objeto e o número, sabendo que a cada objeto corresponde um e um só termo da contagem;
- Regista e analisa dados a partir dos registos de vivências/situações (a fruta que gostamos mais, quem tem mais irmãos, os animais que temos em casa, elementos de um puzzle, etc.);
- Classifica livremente e consegue explicitar o raciocínio;
- Identifica semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não), justificando as respetivas escolhas;
- Identifica e distingue as diferentes figuras geométricas;
- Ordena temporalmente acontecimentos/vivências ocorridas.

• Área da Expressão e Comunicação
(Domínio da Expressão Motora)

- Orienta-se num determinado espaço;
- Participa espontaneamente;
- Controla um grande número de movimentos (anda, corre, salta, equilibra-se, etc.);
- Manipula objetos pequenos de forma adequada (lápiz, pincel, tesoura, peças de puzzle, etc.);

<ul style="list-style-type: none"> -Pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos; -Demonstra aptidão física excepcional evidenciando-se em relação aos colegas.
<p>• Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Dramática)</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Participa em situações de jogo dramático; -Interage com outras crianças em atividades de jogo simbólico; -Recria experiências da vida quotidiana; -Cria diferentes situações de comunicação verbal e não-verbal.
<p>• Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Musical)</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Sabe fazer silêncio para ouvir e identificar os sons; -Escuta, identifica e reproduz sons e ruídos; -Identifica e reproduz melodias; -Exprime a partir da dança a forma como sente a música; -É capaz de reproduzir/relembrar mentalmente canções já aprendidas; -Associa músicas às épocas festivas.
<p>• Área da Expressão e Comunicação (Domínio da Expressão Plástica)</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Utiliza diversos instrumentos e materiais para se expressar plasticamente; -Representa a figura humana reconhecendo o esquema corporal; -Representa momentos de uma atividade, passeio ou história; -Representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de várias técnicas de expressão (pintura, desenho, recorte, colagem, modelagem, entre outros meios expressivos); -Manifesta prazer na atividade plástica, utilizando de forma autónoma e criativa diferentes técnicas.
<p>• Área do Conhecimento do Mundo</p>
<ul style="list-style-type: none"> -Sabe dizer a sua idade e perceber que está a crescer; -Situa-se socialmente na família e noutros grupos sociais;

<ul style="list-style-type: none"> -Revela curiosidade e desejo de saber; -Mostra gosto pela pesquisa; -Revela desejo pela experimentação (experiências relacionadas com água); -Distingue unidades de tempo básicas (dia, noite, manhã, tarde, semana, mês, estação de ano); -Nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos da rotina diária; -Revela interesse pelos projetos desenvolvidos.
<p>• Apreciação Global</p>
<p>É uma criança comunicativa e alegre.</p> <p>É bastante asseada e empenhada na realização dos seus trabalhos.</p> <p>Gosta de participar em todas as atividades e projetos e de dar sugestões.</p> <p>Gosta bastante de ajudar os colegas. É uma criança bastante trabalhadora, sociável, realiza todas as atividades que lhe são propostas com bastante entusiasmo, empenho e sem dificuldade.</p> <p>A área que mais gosta de frequentar é a Área dos Jogos de Chão e Construção.</p> <p>É uma criança que revela capacidades que lhe permitem transitar para o 1. CEB sem dificuldades.</p>

Quadro 22 - Avaliação individual da criança de 5 anos

Neste nível de ensino foi possível verificar que as modalidades de avaliação mais utilizadas eram a diagnóstica e a formativa, sendo que a segunda era a mais privilegiada. Neste nível de ensino todos os registos e observações feitas exprimiam uma avaliação contínua (observação dos progressos nas diversas áreas de conteúdo das crianças ao longo do ano letivo) em que no final esses mesmos progressos eram registados numa ficha individual de avaliação, exprimindo deste modo, uma avaliação pontual, apesar de qualitativa.

Já no 1. CEB, todas as modalidades estavam presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Relativamente à avaliação diagnóstica, e ao contrário da Educação Pré-Escolar, esta foi realizada por nós Estagiárias. Inicialmente fizemos uma recolha de dados através das fichas sociobiográficas de cada aluno. Nestas estavam contidas, as idades dos alunos, o número de irmãos, as idades dos pais, as habilitações literárias, as profissões, a área de residência, o meio de deslocação para a escola e o que queriam ser quando fossem adultos.

Todas estas informações bem como a observação da turma e dos alunos feita nos dias de cooperação ajudaram-nos a fazer um diagnóstico de cada aluno e da turma em si, identificando assim, dificuldades e problemas da turma bem como casos específicos.

No que concerne à avaliação formativa, e tal como na Educação Pré-Escolar, esta constituiu-se como parte integrante de todo o processo de ensino e aprendizagem. Esta avaliação privilegiou a observação direta, uma vez que é a partir desta técnica que se examina o processo de aprendizagem dos alunos bem como o seu progresso. Para além da observação, esta avaliação também foi feita com recurso a alguns instrumentos de avaliação: fichas de trabalho, cadernos diários, manuais, Escola Virtual, jogos, quadro interativo, quadro branco e listas de verificação (relativas às competências da área curricular de Português: escrita, leitura e oralidade) – (Pasta 5, Anexo 2). A avaliação formativa era essencialmente contínua mas também ela pontual, visto que através da realização das fichas de trabalho, verificávamos se os alunos estavam perante alguma dificuldade e a partir daí prestávamos-lhes o nosso auxílio, dialogando e questionando-lhes, de forma a detetarmos os fatores que estavam na origem das suas dificuldades e a podermos ajudá-los a superar essas mesmas dificuldades. Parece-me possível afirmar que neste processo contínuo de acompanhamento do alunos, individualmente, está também inserida, apesar de informalmente, a avaliação diagnóstica. Isto porque a todo o momento, e de forma continuada, os saberes dos alunos a cada momento, e/ou as lacunas no seu conhecimento estavam continuamente a serem avaliadas.

Após a realização e a correção das fichas de trabalho, estas eram colocadas por nós Estagiárias, num portefólio, mais concretamente um portefólio arquivo. Este portefólio, também era considerado um instrumento de avaliação formativa, e era uma espécie de dossier, que não satisfazia todas as características enunciadas por Fernandes (2005, cit. Ferreira, 2007; 135 e 136)³¹. Neste tipo de portefólio, estavam compilados todos os trabalhos dos alunos efetuados ao longo do ano letivo, organizados por períodos, no caso do 1.CEB e por áreas de conteúdos, no caso do Jardim de Infância, e onde não tinha lugar as reflexões dos alunos acerca da aprendizagem realizada. Era sobretudo “uma pasta que [funcionava] como mero depósito de dados, de documentos e das produções do aluno”, que nas reuniões de pais eram dados a conhecer e que no final do ano letivo eram

³¹ Características referenciadas na parte correspondente à Avaliação. Ver página 75 e 76.

levados para casa pelos alunos para mais tarde poderem recordar os trabalhos lá contidos (Serpa, 2010: 132).

Neste nível de ensino também foi utilizada a avaliação sumativa. A mesma não foi aplicada por nós Estagiárias, mas tivemos a oportunidade de observar a aplicação desta avaliação a partir da realização de diversas fichas de avaliação, nas diferentes áreas curriculares: Matemática, Português e Estudo do Meio. Estas fichas eram realizadas no final de cada período escolar, tinham como principal objetivo medir e classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos e eram classificadas de forma quantitativa, desde o Não Satisfaz até ao Excelente.

Conclusão

No decorrer da minha prática pedagógica, e tendo como pilar as aulas teóricas que frequentei bem como autores que consultei, pude aprender aspetos relacionados com todo o processo de ensino e aprendizagem, desde a teoria de vários modelos pedagógicos até à sua prática, crescendo assim, a nível intelectual e profissional. Deste modo, apercebi-me de que na base de toda a prática educativa é crucial fazer uma caracterização dos contextos onde as crianças estão inseridas e da escola e das condições que esta tem para oferecer a partir dos seus espaços e recursos. Mas o mais importante é conhecer cada criança, pois é através dos seus interesses e crenças que iremos construir todo um ambiente rico e estimulante de aprendizagem. Neste contexto, proporcionaremos à criança segurança e conforto para que assim possa crescer num meio que promova o seu bem-estar físico e psicológico bem como um desenvolvimento socialmente saudável e positivo.

Contudo, estou certa de que Educar implica sempre uma opção de valores educativos que nós, profissionais, somos levados a fazer. Essa opção existe sempre, mais consciente ou menos consciente, pois “não há educação desvinculada de uma opção filosófica, ética e política” (Soveral, 1993: 22). A reflexão que fiz sobre os Modelos Pedagógicos e as suas matrizes teóricas, apesar de breve, foi importante para que eu percebesse o quanto de valorativo existe na prática profissional consciente e reflexiva.

É importante aqui salientar, que antes de iniciarmos o Estágio em ambos os contextos educativos foi realizado um período de integração. Esta integração fazia parte das Unidades Curriculares de Integração das Atividades Educativas na Educação de Infância e de Integração das Atividades Educativas no 1.º Ciclo do Ensino Básico e foi fundamental, no caso do Estágio I, uma vez que fiquei a conhecer antecipadamente não só o grupo de crianças com o qual iria trabalhar, bem como as suas rotinas quer fossem diárias, semanais ou mensais, mas também todo o contexto e ambiente envolvente. Já no 1.º CEB, o mesmo não aconteceu, visto, quando realizamos o Estágio II não ficámos com a mesma turma de alunos, em que tinha sido feita a integração. Isto dificultou, no início, um pouco a nossa prática pedagógica, enquanto grupo de Estágio, pois o pouco tempo que tivemos a fazer a observação e a cooperação não foi o suficiente para percebermos o método de ensino adotado pela Professora Cooperante, conhecermos a turma e o modo de funcionar de todo aquele contexto educativo.

Os Estágios realizados tanto no Jardim de Infância de Arrabães como no Centro Escolar do Bairro de São Vicente de Paula, embora fossem a minha primeira experiência de trabalho com crianças/alunos, vieram reforçar ainda mais, o gosto que tenho, não só de contactar com crianças/alunos mas também de trabalhar com elas e para elas. Para além do que foi referido neste relatório relativamente ao desenvolvimento das atividades educativas e do que foi remetido para anexo, acho ainda pertinente referir outras atividades que não foram planificadas mas que foram realizadas, bem como fazer uma reflexão crítica acerca da utilização das TIC, dando mais destaque à experiência que tive no 1.º CEB.

Para além das horas em que estive a estagiar no Jardim de Infância de Arrabães, participei no Dia Mundial da Criança, como também me foi solicitado que participasse na organização da festa de final de ano pois, algumas das canções e coreografias que iriam ser apresentadas nessa mesma festa, tinham sido trabalhadas anteriormente por mim. Para esse momento muito especial de ano letivo, foram realizados por mim os ensaios, os certificados, os livros dos finalistas e um vídeo com as atividades realizadas e bons momentos passados durante o período em que estive a estagiar.

Já no 1.º CEB, para além das atividades que planifiquei e que concretizei, outras mais foram realizadas, embora não planificadas. Refiro-me à festa de Natal que o nosso grupo de Estágio organizou e preparou ao longo de algumas atividades feitas em contexto de sala de aula. Esta pequena festa contou com a participação de todos os alunos da nossa turma e com a presença dos pais e outros familiares. Nesta festa de Natal foram apresentadas diferentes atividades: recitação de um poema e de adivinhas de natal (PowerPoint) intercaladas com diversas melodias da época natalícia e por fim, uma peça de teatro trabalhada por outra docente das AEC. Outra atividade que também merece destaque é a festa surpresa de despedida que preparámos para a turma e para a Professora Cooperante. Decorámos a sala, preparámos um pequeno lanche e apresentámos um vídeo com fotografias de todos os alunos, da Professora e nossas (Estagiárias). Ao longo da passagem do mesmo no quadro interativo iam passando pequenas mensagens que caracterizavam todos os alunos, a Professora e todos os momentos, que nós Estagiárias passámos ao longo do nosso Estágio. Por fim, também destaco os postais de aniversários que construímos e demos aos aniversariantes.

Relativamente às TIC é importante referir que a utilização das mesmas em contextos educativos, não constitui um objetivo em si mesmo. Efetivamente, não se tratou de ensinar os alunos a usar as TIC, mas antes de as pôr ao serviço do seu desenvolvimento educacional. A integração das TIC nas escolas passa mais pela dimensão pedagógica do que pela dimensão tecnológica. Deste modo, uma utilização adequada das TIC é aquela que “permite expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares” (Amante, 2007: 56). Assim, as atividades desenvolvidas em torno da tecnologia devem ser vistas como novas oportunidades educativas “mas integradas num todo que lhes atribuirá e reforçará o seu sentido“ (*idem*, 57).

Integrar as TIC nas atividades escolares significa viver as mesmas com a consciência de que existem meios informáticos aos quais se podem recorrer sempre que seja pertinente. Esta integração passa primeiramente pela naturalização do uso das TIC por parte do Professor, tal como acontece com todos os recursos que diariamente usa nas aulas (manuais, fichas e outro materiais concretizadores). Esta naturalização ocorre muito lentamente e requer por parte de quem a utiliza o reconhecimento da utilidade das TIC na atividade docente e o reconhecimento do impacto que o uso das TIC tem em algumas práticas letivas.

Neste âmbito e segundo o site do dgidec, intitulado Conhecer o Magalhães³², pensar as TIC na educação implica que o professor reflita sobre os seus objetivos relativamente aos alunos; reflita nas consequências do seu trabalho com os alunos e que também considere as necessidades e expectativas dos alunos e das suas famílias. Porém, existem muitos docentes que não integram as TIC nas suas salas de aula pois não têm suficiente formação e competências e não têm confiança nas novas tecnologias. Outros obstáculos existem e prendem-se com a falta de programas diferenciados, ausência de infraestruturas na escola, rigidez dos currículos, entre outros. Em contrapartida e segundo um estudo europeu publicado em 2006³³, escolas que integram as TIC apresentam melhores resultados do que aquelas que não o fazem. Por experiência própria, ao utilizar o computador, a Internet e o quadro interativo nas aulas, os alunos mostraram-se mais atentos e motivados para aprender. Esse envolvimento por parte dos alunos refletiu-se

³² Informações retiradas do site <http://www.dgidec.min-edu.pt>.

³³ Informações retiradas do site <http://bica.imagina.pt>.

também no seu comportamento e no desenvolvimento das suas competências. A utilização do quadro interativo foi uma experiência única, muito motivante para mim e que também me ajudou a ter mais confiança nas TIC. Esta experiência com as TIC, ajudou-me a ser um pouco mais inovadora nos recursos que utilizava com os meus alunos. Do meu ponto de vista, melhorar a qualidade da educação passa não só por fazer uma adequada utilização das TIC mas também por construir recursos de qualidade (jogos, material concretizador, fichas), pois o Professor também pode ser considerado como o melhor recurso educativo.

Tudo o que foi realizado ao longo dos períodos de Integração e de Estágios, contribuíram para a construção de portefólios, que por sua vez, também foram um precioso auxílio para a realização deste Relatório Final de Estágio. Neste contexto, a elaboração de um portefólio “[...] serve como guia ou mapa, que permite ver mais claramente onde estivemos, onde estamos, para onde queremos ir; e que ajuda a obter melhores ideias de como chegar lá, ou seja, ideias acerca do que é necessário mudar para melhorar a aprendizagem, o pensamento, o espírito crítico [...]” (Cerbin, 1994, cit. Nunes, 2000: 39). Com a realização de ambos os portefólios, que evidenciaram o meu percurso de aprendizagem, fui obrigada a refletir sobre todos os trabalhos a que me propus realizar. Isto fez com que eu pudesse verificar os meus erros, como também os das minhas colegas, no caso do Estágio II, fazendo assim, críticas construtivas ao nosso trabalho, melhorando-o.

Enquanto futura Educadora de Infância e Professora de 1.º Ciclo, considero muito importante que exista por parte de um profissional da educação, uma reflexão cuidada acerca da sua prática profissional. Assim, a partir desta reflexão será possível um maior desenvolvimento pessoal e profissional, tendo como principal objetivo melhorar as práticas de ensino e solucionar os problemas que possam surgir ao longo da prática profissional. O portefólio refletirá deste modo, a aprendizagem e desenvolvimento ao longo dos anos de Formação Inicial de Educadores de Infância e Professores de 1º Ciclo, e incidirá sobretudo, numa reflexão relativamente à prática pedagógica permitindo assim realizar uma conexão entre a teoria e a prática.

Na minha opinião, a elaboração de um portefólio é essencial e também é uma mais-valia para os futuros Educadores e Professores de 1º Ciclo e para os Educadores e Professores com experiência que já exercem a sua profissão, visto que é um instrumento

que ajuda a refletir e simultaneamente permite que façamos uma autoavaliação, uma vez que esta possibilita uma análise sobre os pontos em que tivemos mais ou menos dificuldades no decorrer da prática pedagógica.

Não menos importante, há que salientar também o contributo que muitos docentes deixaram através da transmissão e partilha de conhecimentos, e que me ajudaram na obtenção deste meu sucesso a nível académico e profissional. Para além deste aspeto positivo, também há que revelar outros menos positivos, designadamente organização da Licenciatura e do Mestrado no que diz respeito à prática. O período destinado ao contacto com a prática educativa ocorre somente no segundo ano na Unidade Curricular de Métodos e Técnicas de Observação e no terceiro ano na Observação das Atividades Educativas, pelo que é um tempo muito reduzido de observação. No meu entender, este aspeto deveria ser reconsiderado, pois este é um curso que exige muita prática e ao vê-la reduzida não poderia ficar indiferente. O contacto com diferentes Modelos Pedagógicos e a prática em si são fundamentais para que melhor se perceba todo o processo e contexto educativo, uma vez que permite que tenhamos uma visão mais alargada sobre aquilo que realmente é o ensino.

Mas não posso terminar sem relevar a grande importância dos 5 meses nos quais me dediquei à investigação, revisão bibliográfica e redação deste Relatório Final de Estágio. O contacto mais exaustivo com a investigação educativa através da leitura, análise e reflexão de várias obras de referência, e ainda os momentos de discussão com a minha orientadora científica, fizeram com que muitas ideias pouco refletivas ou até intuídas ficassem mais claras. A teoria dá sentido à prática e melhora-a na medida em que a torna mais significativa. Este momento foi determinante para a minha formação profissional.

Foi com grande prazer e dedicação que realizei os meus dois Estágios e só tenho a agradecer a todas as pessoas que estiveram envolvidas neste meu percurso e que tornaram possível a concretização de mais um sonho. E para terminar deixo aqui uma pequena proposta que poderá ser repensada daqui a alguns tempos. Se no Mestrado nos dão a possibilidade de escolher estas duas valências: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, porque não apostar numa prática, em que o Educador de Infância acompanha o ensino das suas crianças desde o Jardim de Infância até ao final do

1.º CEB? A meu ver, isto traz a vantagem de melhor podermos adequar a nossa prática pedagógica, visto que conhecemos melhor a criança na sua globalidade.

Bibliografia

Livros

Abrantes, Paulo; Figueiredo, Carla; Simão, Ana (2002): *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.

Azevedo, Ana (2009) *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Bassedas, Eulália; Huguet, Teresa; Solé, Isabel (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Bertram, Tony; Pascal, Christine (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.

Brasão, Maria Lígia Lopes (s/d). *Brinquedos Tradicionais Cantados – Lengalengas e trava-línguas*. Lisboa: Editorial O Livro.

Cardona, Maria João (1997). *Para a História da Educação Infância em Portugal – O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, Luísa; Torres, Maria Arminda (1981). *Avaliação Pedagógica I – Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

Cortesão, Luísa; Torres, Maria Arminda (1983). *Avaliação Pedagógica II – Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora.

Deus, Maria da Luz de (1997). *Guia Prático da Cartilha Maternal – Método João de Deus*. 8.ª Edição. Lisboa: Associação de Jardins-Escolas de João de Deus.

Drouet, Ruth (1997). *Fundamentos da Educação Pré-Escolar*. 3.ª Edição. São Paulo: Editora Ática.

Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; Forman, George (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação de Infância*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Ferreira, Carlos Alberto (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Gaspar, Edite (2012/2013). *Jardim de Infância de Arrabães – Projeto Curricular de Grupo*. Vila Real: Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão.

Gaston, Mialaret (1976). *A Educação Pré-Escolar no Mundo*. Lisboa: Moraes Editores

Gimeno, José (2006). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.

Grave-Resendes, Lídia; Soares, Júlia (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Hernández, Fernando; Ventura, Montserrat. (1998). *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. 5.^a Edição. Porto Alegre: Artmed Editora.

Hohmann, Mary; Weikart, David (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2002). Lisboa: Círculo de Leitores.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). Lisboa: Editorial Verbo.

Katz, Lilian; Chard, Sylvia (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leandro, Elisa (2003). *Cadernos de Apoio à Prática Pedagógica*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Apoio à Prática Pedagógica da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. 1.^a Edição. Porto: Edições ASA.

Machado, Maria Ortélia de Lopes Borges (2008). *A Avaliação Formativa na Educação Pré-Escolar – Processos, técnicas e instrumentos*. Trabalho de Síntese. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Mata, Lurdes (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Marques, Ramiro (1983). *Mudar a Escola - Novas Práticas de Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, Ramiro; Roldão, Maria do Céu (Org.) (1999). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1997). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

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

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Metas Curriculares de Português e de Matemática – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direcção Geral da Educação.

Moreira, António; Pacheco, José (Orgs.) (2006). *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

Nova Enciclopédia Larousse (1997). Lisboa: Círculo de Leitores, Lda e Larousse.

Nunes, Jorge (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva*. Porto: Edições ASA.

Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.) (2009). *Limoeiros e Laranjeiras – revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direcção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.

Oliveira-Formosinho, Júlia (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto (1994). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto (Org.) (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto; Morgado, José (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, José Augusto (Org.) (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Pais, Ana; Monteiro, Manuela (1996). *Avaliação – Uma Prática Diária*. Lisboa: Editorial Presença.

Pinto, Jorge; Santos, Leonor (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ponte, João Pedro; Serrazina, Maria de Lurdes (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Rangel, Manuel (2003). *Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.

Rangel, Mary (2007). *Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas*. 3.ª Edição. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora.

Ribeiro, António Carrilho; Ribeiro, Lucie Carrilho (1990). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, Maria do Céu (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Roldão, Maria do Céu (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as questões dos professores*. 2ª Edição. Porto: Editorial Presença.

Rosales, Carlos (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.

Serpa, Margarida da Silva Damião (2010). *Compreender a avaliação: fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.

Serra, Célia (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, Inês; (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Soveral, Eduardo Abranches (1993). *Educação e Cultura*. Lisboa: INP.

Tavares, Clara Ferrão; Barbeiro, Luís Filipe (2011): *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.

Varela, Hélder (2010). *À procura de uma identidade: modelos pedagógicos e curriculares em Educação de Infância*. Dissertação de Mestrado em Educação. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vasconcelos, Teresa (Coord.) (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direcção-Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.

Zabalza, Miguel (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, Miguel (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. 7.^a Edição. Lisboa: Edições ASA.

Artigos em Revistas/ Capítulos em Livros

Amante, Lúcia (2005). “As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação Pré-Escolar - Excertos de Um Percurso”. In *Revista do Movimento da Escola Moderna* n.º 25, 5.^a Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 5 – 36.

Amante, Lúcia (2007): “As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração”. In *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n.º 3. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 51 – 64.

Ataíde, Maria João (1986). “Pedagogia de Situação”. In *Cadernos do Curso Pós-Básico*, Coleção Métodos Pedagógicos, n.º 4. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, pp. 1 – 29.

Bairrão, Joaquim; Vasconcelos, Teresa (1997). “A educação pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica”. In *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*. Volume 10, n.º 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 8 – 19.

Bairrão, Joaquim; Leal, Teresa; Abreu-Lima, Isabel; Morgado, Rosário (1997). “Educação Pré-Escolar”. In *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos*. Volume II. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, pp. 17 – 110.

Bairrão, Joaquim (1998). “O que é Qualidade em Educação Pré-Escolar?” In *Ministério da Educação Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, pp. 41 – 88.

Barbosa, Maria Carmem Silveira; Horn, Maria da Graça Souza (2001). “Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil”. In Carmem Craidy; Gládis Kaercher (Orgs.) *Educação Infantil para que te Quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 67 – 79.

Cardona, Maria (1992). “A organização do espaço e do tempo na sala de aula de Jardim-de-Infância”. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 24, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI, pp. 8 – 13.

Cardona, Maria João (2008). “Para uma Pedagogia da Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Conceitos”. In *Revista da Investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*. Volume VIII, n.º 1. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 13 – 34.

Costa, Magda Suely Pereira (2001). “Maria Montessori e seu método”. In *Revista Linhas Críticas*. Volume 7, n.º 13. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pp. 305 – 320.

Ferrão, Ana (1997). “A Música Mágica”. In *Cadernos de Educação de Infância* n.º 44, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI, pp. 12 – 13.

Filipe, Leonor (1997). “A comunicação em Matemática”. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 29, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI, pp. 26 – 27.

Folque, Maria Assunção (1999). “A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar”. In *Revista do Movimento da Escola Moderna*, n.º 5, 5.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 5 – 12.

Forneiro, Lina Iglesias (1998). “A Organização dos Espaços na Educação Infantil”. In Miguel Zabalza (Org.) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 229 – 280.

Lino, Dalila (1996). “O Projeto de Reggio Emília – Uma Apresentação”. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, pp. 93 – 135.

Lino, Dalila (2007). “O Projeto de Reggio Emília”. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. 3.ª Edição. Porto: Porto Editora, pp. 93 – 121.

Lobo, Miquelina (1988). “Uma Concepção de Espaço no Jardim-de-Infância”. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 5, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI, pp. 19 – 20.

Martinho, Eduardo (1994). “Vamos levar a ciência ao Jardim de Infância”. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 29, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI, pp. 20 – 21.

Matos, Maria Manuela; Ferrão, Maria Teresa (1997). “As Expressões Artísticas no Jardim-de-Infância”. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 41, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI, pp. 14 – 18.

Montenegro, Aura (1963). “João de Deus e os Jardins-Escolas”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano IV, n.º 1 e n.º 2. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Publicação do Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos, pp. 117 – 146.

Niza, Sérgio (2007). “O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar na Escola Moderna Portuguesa”. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, pp. 137 – 159.

Oliveira-Formosinho, Júlia (1996). “A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância”. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, pp. 51 – 92.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2003). “O Modelo Curricular do M.E.M. – Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada”. In *Revista da Escola Moderna*, n.º 18, 5ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 5 – 9.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2007). “A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância”. In Júlia Oliveira-Formosinho, Dalila Lino e Sérgio Niza (Orgs.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. 3.ª Edição. Porto: Porto Editora, pp. 43 – 92.

Oliveira-Formosinho, Júlia (2007a). “Pedagogia (s) da Infância: Reconstruindo uma práxis da participação”. In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.) *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora, pp. 13 – 42.

Paszkievicz, Cristiana (2008). “Gestão Flexível do Currículo: a real dimensão da Diferenciação Curricular”. In *Revista Saberes Interdisciplinares*. Volume I, n.º 1. São João del-Rei: IPTAN, pp. 47 – 74.

Pires, Júlio. (2003). “Concepções e Modelos de Planificação Pedagógica”. In *Revista da Escola Moderna*, n.º 17, 5.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 5 – 22.

Roldão, Maria do Céu (2007). “Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva”. In *Comunicações – Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, pp. 40 – 50.

Salgueiro, Sónia Rafaela (2013). “Habitar no Jardim-Escola – analogias e afinidades entre a Casa Portuguesa e os Jardins-Escola João de Deus”. In *RESDOMUS – Plataforma*

editorial de cruzamento e de divulgação de cultura arquitectónica. Porto: Faculdade de Arquitetura do Porto, pp. 1 – 17.

Santana, Inácia (1999). “O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB”. In *Revista da Escola Moderna*, n.º 5, 5.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 15 – 24.

Serralha, Filomena (2009). “Caracterização do Movimento da Escola Moderna”. In *Revista da Escola Moderna*, n.º 35, 5.ª Série. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 5 – 51.

Silva, Maria Isabel Ramos Lopes da (1989). “Para nos começarmos a entender”. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 12. Lisboa: Edição APEI, pp. 5 – 7.

Vasconcelos, Teresa (1990). “Modelos Pedagógicos em Educação Pré-Escolar: que pensam os Educadores?” In *Aprender – Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, n.º 11. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre, pp. 38 – 44.

Vasconcelos, Teresa (1991). “Planear: Visões de Futuro”. In *Cadernos de Educação de Infância*, nº 17 e 18, Publicação Trimestral. Lisboa: Edição APEI, pp. 44 – 47.

Vasconcelos, Teresa (1995). “Maria Montessori”. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 35. Lisboa: Edição APEI, pp. 4 – 11.

Legislação

Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro – Estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – I Série. N.º 253, pp. 4522 – 4528.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho – Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – 1.ª Série. N.º 126, pp. 3340 – 3364.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Diário da República – 1.ª Série. N.º 129, pp. 3476 – 3491.

Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de Agosto – Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. S/ n.º. S/p.

Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto – Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. S/ n.º. S/p.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de Dezembro – Revoga o currículo nacional do ensino básico, prevendo a realização de documentos clarificadores das prioridades nos conteúdos fundamentais dos Programas, na forma de Metas Curriculares. Diário da República – 2.ª Série. N.º 245, pp. 50080.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril – Prevê a realização de Metas Curriculares para as diferentes disciplinas dos ensinos e básico e secundário, criando, para este efeito, um grupo de trabalho coordenador e diversos subgrupos de trabalho consoante as diferentes disciplinas dos ensinos básico e secundário. Diário da República – 2.ª Série. N.º 77, pp. 13952 – 134953.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – I Série. N.º 237, pp. 3067 – 3081.

Bibliografia Eletrónica

Associação de Jardins Escolas João de Deus (2008). *A Cartilha Maternal*. Disponível em: <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=6> (consultado a 5 de março de 2014).

Bastos, Ana Maria; Ferreira, Carlos Alberto; Oliveira, Ana Catarina; Pratas, Carla; Melim, Indalécia (2014). *As potencialidades do blogue no trabalho de projeto*. In Carlos Alberto Ferreira, Ana Maria Bastos e Helena Campos (Orgs.) *Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 96 – 114. Disponível em: <http://ech.s.utad.pt/vPT/Area2/Paginas/default.aspx>. (consultado a 19 de junho de 2014).

Câmara Municipal de Vila Real (s/d). *Caracterização*. Disponível em: <http://www.cm-vilareal.pt/concelho-mainmenu-162/caracteriza-mainmenu-164.html> (consultado a 8 de junho de 2014).

Câmara Municipal de Vila Real (s/d). *União das Freguesias de Vila Real – N. Sra. Da Conceição, S. Dinis e S. Pedro*. Disponível em: <http://www.cm-vilareal.pt/concelho-mainmenu-162/freguesias-mainmenu-163/37-nossa-senhora-da-concei.html> (consultado a 8 de junho de 2014).

Câmara Municipal de Vila Real (s/d). *Conteúdos dos Equipamentos*. Disponível em: <http://www.cm-vilareal.pt/equipamentos-mainmenu-189.html> (consultado a 8 de junho de 2014).

Conteúdo Escola – O Portal do Educador (2004). *Maria Montessori*. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/nossos-mestres/84-maria-montessori> (consultado a 3 de março de 2014).

Conhecer o Magalhães (s/d). *TIC e Educação*. Disponível em: http://www.dgicd.min-edu.pt/eescolinha/Mod1_TICEd.html (consultado a 10 de fevereiro de 2014).

DGE – Programas e Metas Curriculares – Apresentação (s/d). *Programas e Metas Curriculares*.

Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/?s=directorio&pid=1#metas> (consultado a 16 de março de 2014).

Educação de crianças – informações para pais e educadores (2010). *Pedagogia Montessoriana*.

Disponível em: <http://www.educacaodecriancas.com.br/desenvolvimento-infantil/maria-montessori-pedagogia-montessoriana> (consultado a 3 de março de 2014).

Estudo Europeu confirma: integração das TIC melhora os resultados escolares| BICA (2014). *Estudo Europeu confirma: integração das TIC melhora os resultados escolares*. Disponível em: <http://bica.imagina.pt/2007/estudo-europeu-confirma-integracao-das-tic-melhora-os-resultados-escolares/> (consultado a 10 de fevereiro de 2014).

Estrutura Organizativa – Movimento Escola Moderna (2014). *Estrutura Organizativa*. Disponível em: <http://www.movimentoescolamoderna.pt> (consultado a 7 de março de 2014).

Faria, Ana; Lima, Ana; Vargas, Danielle; Gonçalves, Indianara; Stopa, Kândice; Brugger, Livia (2012). *Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na Educação Infantil*. In *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*, n.º 12. Brasil: Faculdade Metodista Granbery. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/> (consultado a 3 de março de 2014).

Instituto Nacional de Estatística (2009). *Instituto Nacional de Estatística, Censos 2011*. Disponível em: <http://www.vgportal.ipb.pt/vgportal/media/vgdocs/trabalhos/hfecap4.pdf>. (consultado a 8 de junho de 2014).

Leitão, Maria Madalena Veiga (2007). *Gisèle Barret e a pedagogia da situação – Abertura à dimensão subjectiva e objectiva da realidade pedagógica*. In *Revista Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, n.º 3. Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Disponível em: <http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/54> (consultado a 3 de março de 2014).

Nogueira, Juvenal (2007). *Freguesia de Torgueda*. Disponível em: <http://jfregrorgueda.no.sapo.pt/> (consultado a 31 de dezembro de 2012).

Projeto Curricular (s/d). *Agrupamento de Escolas Diogo Cão*. Disponível em: <http://www.diogocao.edu.pt/index.php/2011-11-02-00-34-08/proj-curricular-de-agrup> (consultado a 6 de junho de 2014).

Regulamento Interno (s/d). *Agrupamento de Escolas Diogo Cão*. Disponível em: <http://www.diogocao.edu.pt/index.php/2011-11-02-00-35-16/2011-11-02-00-58-01> (consultado a 6 de junho de 2014).

Torgueda - Wikipédia, a Enciclopédia Livre (s/d). *Torgueda*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Torgueda> (consultado a 31 de dezembro de 2012).

Vila Real - Wikipédia, a Enciclopédia Livre (s/d). *Vila Real*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Real (consultado a 31 de dezembro de 2012).

Instituto Nacional de Estatística (2009). *Instituto Nacional de Estatística, Censos 2011*. Disponível em: <http://www.vgportal.ipb.pt/vgportal/media/vgdocs/trabalhos/hfecap4.pdf>. (consultado a 8 de junho de 2014).

Anexos

Pastas de Ficheiros

Pasta 1

- **Anexo 1** – Jardim de Infância de Arrabães
- **Anexo 2** – Regras de ocupação e de utilização das Áreas
- **Anexo 3** – Quadro dos Aniversários
- **Anexo 4** – Mapa das Alturas e Mapa do Peso
- **Anexo 5** – Quadro das Presenças
- **Anexo 6** – Quadro do Tempo
- **Anexo 7** – Avaliação do Quadro das Presenças
- **Anexo 8** – Avaliação do Quadro do Tempo
- **Anexo 9** – Agenda Semanal
- **Anexo 10** – Diário de Grupo
- **Anexo 11** – Quadro das Tarefas e Avaliação das mesmas

Pasta 2

- **Anexo 1** – Centro Escolar do Bairro de São Vicente de Paula
- **Anexo 2** – Casas de banho para os alunos
- **Anexo 3** – Casas de banho para os Professores
- **Anexo 4** – Arrecadações
- **Anexo 5** – Refeitório
- **Anexo 6** – Cozinha
- **Anexo 7** – Saída e Planta de emergência
- **Anexo 8** – Equipamentos de segurança
- **Anexo 9** – Sala de aula
- **Anexo 10** – Cabides
- **Anexo 11** – Secretária da Professora
- **Anexo 12** – Mesa do Computador
- **Anexo 13** – Quadro Interativo
- **Anexo 14** – Quadro Branco
- **Anexo 15** – Quadro Silábico
- **Anexo 16** – Placar branco
- **Anexo 17** – Mapa de Aniversários

- **Anexo 18** – Bancada de arrumação
- **Anexo 19** – Armário da Professora
- **Anexo 20** – Armário dos alunos
- **Anexo 21** – Mapa das Tarefas
- **Anexo 22** – Ficha de Avaliação do Mapa das Tarefas
- **Anexo 23** – Mapa de Comportamentos
- **Anexo 24** – Ficha de Avaliação do Mapa de Comportamentos
- **Anexo 25** – Mapa do Tempo
- **Anexo 26** – Ficha de Avaliação do Mapa do Tempo
- **Anexo 27** – Composição do piso exterior
- **Anexo 28** – Espaço exterior - Biblioteca

Pasta 3

- **Anexo 1** – Planificação das Atividades Orientadas 18, 19 e 20 de fevereiro e respetivas previsões
- **Anexo 2** – Planificação das Atividades Orientadas 25, 26 e 27 de fevereiro e respetivas previsões
- **Anexo 3** – Planificação das Atividades Orientadas 4, 5 e 6 de março e respetivas previsões
- **Anexo 4** – Planificação das Atividades Orientadas 11, 12 e 13 de março e respetivas previsões
- **Anexo 5** – Planificação das Atividades Orientadas 8, 9 e 10 de abril e respetivas previsões
- **Anexo 6** – Previsões da Planificação das Atividades Orientadas 15, 16 e 17 de abril
- **Anexo 7** – Planificação das Atividades Orientadas 22, 23, 24, 29 e 30 de abril e respetivas previsões
- **Anexo 8** – Planificação das Atividades Orientadas 6, 7, 8, 13 e 14 de maio e respetivas previsões
- **Anexo 9** – Planificação das Atividades Orientadas 20, 21, 22, 27, 28 e 29 de maio e respetivas previsões
- **Anexo 10** – Pesquisa realizada no computador
- **Anexo 11** – Filme “Juiz cera de abelha”

- **Anexo 12** – Registo do que sabiam
- **Anexo 13** – Registo do que queriam saber/fazer para aprender
- **Anexo 14** – Ficha Grafismo – “Pinta as abelhas e ajuda-as a voar”
- **Anexo 15** – Ficha Grafismo – letra A
- **Anexo 16** – Construção das abelhas a 3 dimensões
- **Anexo 17** – Móbil das abelhas
- **Anexo 18** – Visita ao Apicultor
- **Anexo 19** – Ordenação da sequência de imagens do trabalho das abelhas e do Apicultor
- **Anexo 20** – Livro do nosso Projeto “As abelhas” (diversas etapas)

Pasta 4

- **Anexo 1** – Planificação n.º 1 (Indalécia) – 4, 5 e 6 de novembro e respetiva previsão
- **Anexo 2** – Planificação n.º 2 (Indalécia) – 25, 26 e 27 de novembro e respetiva previsão
- **Anexo 3** – Planificação n.º 1 (grupo) – 13, 14 e 15 de janeiro e respetiva previsão
- **Anexo 4** – Previsão da Planificação n.º 3 (Indalécia) – 20, 21 e 22 de janeiro
- **Anexo 5** – Revisões através do blogue
- **Anexo 6** – Comentários deixados no blogue por familiares e Encarregados de Educação
- **Anexo 7** – PowerPoint – A aula de balé
- **Anexo 8** – Recurso da Escola Virtual – Fazer a letra b e B
- **Anexo 9** – Ficha de trabalho de Português – letra b
- **Anexo 10** – Explicação das fichas de trabalho através do quadro interativo
- **Anexo 11** – Fichas de trabalho para realização do jogo de associação de palavras e desenhos
- **Anexo 12** – Cartaz do jogo de associação de palavras e desenhos
- **Anexo 13** – Correção do jogo de associação de palavras e desenhos no quadro branco
- **Anexo 14** – Poema – Figuras geométricas
- **Anexo 15** – Registo e explicação das características das figuras geométricas
- **Anexo 16** – Explicação e realização da ficha do manual de Matemática

- **Anexo 17** – Recurso da Escola Virtual – Sequência de aprendizagem – Geoplano
- **Anexo 18** – Exercícios interativos da sequência de aprendizagem – Geoplano – realizados pelos alunos
- **Anexo 19** – Exploração do geoplano
- **Anexo 20** – Exercícios interativos através de um geoplano virtual
- **Anexo 21** – Registo das representações do colega no papel pontado
- **Anexo 22** – Apresentação à turma das representações feitas no geoplano
- **Anexo 23** – Poema – Chegou o Inverno
- **Anexo 24** – Vídeo musical – Chegou o Inverno
- **Anexo 25** – Recorte de imagens alusivas ao vestuário de inverno
- **Anexo 26** – Colagem de imagens alusivas ao vestuário de inverno
- **Anexo 27** – Recurso da Escola Virtual – Sequência de aprendizagem – Dia e noite
- **Anexo 28** – Realização de exercícios interativos da sequência de aprendizagem – Dia e noite – pelos alunos
- **Anexo 29** – Recurso da Escola Virtual – Sequência de aprendizagem – Letra b
- **Anexo 30** – Realização de exercícios interativos da sequência de aprendizagem – Letra b
- **Anexo 31** – Desenho do grafema b no quadro interativo
- **Anexo 32** – Exercício de ordenação de sílabas para formar palavras
- **Anexo 33** – Trava-línguas – Pirulito que bate bate
- **Anexo 34** – Apresentação à turma do trava-línguas – Pirulito que bate bate
- **Anexo 35** – Explicação e realização da ficha de trabalho do livro de fichas
- **Anexo 36** – Realização de exercícios de Matemática no quadro branco
- **Anexo 37** – Ficha de trabalho de Matemática – Exploração dos números até 19
- **Anexo 38** – Realização da avaliação do Mapa do Tempo
- **Anexo 39** – Jogo do loto
- **Anexo 40** – Explicação das etapas do jogo do loto
- **Anexo 41** – PowerPoint – História do crescimento
- **Anexo 42** – Mapa das Alturas
- **Anexo 43** – Fichas de registo das alturas e pesos dos alunos
- **Anexo 44** – Verificação das alturas dos alunos
- **Anexo 45** – Verificação dos pesos dos alunos

- **Anexo 46** – Recurso da Escola Virtual – Sequência de aprendizagem – Brincadeiras na neve
- **Anexo 47** – Interpretação no quadro interativo da animação – Brincadeira na neve
- **Anexo 48** – Elaboração dos flocos de neve
- **Anexo 49** – PowerPoint – O dia do Bernardo
- **Anexo 50** – Recursos da Escola Virtual – Exercício interativo – A sequência do dia; Sequência de aprendizagem – Tempo e espaço
- **Anexo 51** – Realização do exercício interativo – A sequência do dia
- **Anexo 52** – Realização da sequência de aprendizagem – Tempo e espaço
- **Anexo 53** – Ficha de trabalho de Estudo do Meio – Ordenação da história – O dia do Bernardo
- **Anexo 54** – Desenho – Boneco de neve
- **Anexo 55** – Cartaz do inverno
- **Anexo 56** – Quadro – Trabalho de Projeto (incompleto)
- **Anexo 57** – Ficha de trabalho – Registo da visita de estudo ao HVTM
- **Anexo 58** – Quadro – Trabalho de Projeto (completo)
- **Anexo 59** – Cartaz – letra b
- **Anexo 60** – Poema – Um belo dia para o Beto
- **Anexo 61** – Exploração do cartaz acompanhado da leitura do poema – Um belo dia para o Beto
- **Anexo 62** – PowerPoint – Um belo dia para o Beto
- **Anexo 63** – Apresentação das frases ordenadas contidas no PowerPoint – Um belo dia para o Beto
- **Anexo 64** – Apresentação das frases desordenadas contidas no PowerPoint – Um belo dia para o Beto
- **Anexo 65** – Ordenação das frases e ilustração das mesmas no caderno diário
- **Anexo 66** – Ficha de trabalho de consolidação de Português
- **Anexo 67** – Explicação no quadro interativo da transposição de segmentos de reta
- **Anexo 68** – Exercícios contidos no papel pontado
- **Anexo 69** – Realização dos exercícios contidos no papel pontado com recurso à régua
- **Anexo 70** – Percursos realizados pelos alunos no quadro interativo
- **Anexo 71** – Percursos realizados pelos alunos no papel quadriculado

- **Anexo 72** – Último percurso – desenho de uma baleia

Pasta 5

- **Anexo 1** – Avaliação das crianças de 3 e 4 anos
- **Anexo 2** – Listas de verificação de Português – escrita, leitura e oralidade