



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Prática de Ensino Supervisionada em Educação
Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico:**

Tornando-me Educadora/Professora

Sandra Daniela Sombreiro Nunes

Orientação: Professora Doutora Maria Conceição Leal
da Costa

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

Relatório de Estágio

Évora, 2016

Para os meus avós.

“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”

(Mário Quintana)

Agradecimentos

Agradeço a todos os profissionais e familiares que contribuíram para que a minha Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar, realizado em Florianópolis – Santa Catarina – fosse possível, proporcionando-me saberes e experiências inesquecíveis.

Agradeço à Professora Kátia Agostinho que me recebeu e orientou em vários sentidos desde o primeiro dia da minha chegada a Florianópolis. Obrigada por todos os momentos que me fizeram amar ainda mais a profissão.

Agradeço à Educadora Roseneide Gonçalves e à Professora Helena Assude por me terem recebido com todo o carinho e por todos os momentos de reflexão, partilha e aprendizagens.

Um agradecimento especial para a minha orientadora Prof.^a Doutora Maria Conceição Leal da Costa que sempre me acompanhou, orientou e conduziu ao longo deste percurso. Agradeço todo o tempo que disponibilizou para enriquecer os meus conhecimentos e me fazer evoluir de forma pessoal e profissional desde o primeiro momento.

Agradeço às crianças da instituição NEI Colónia Z-11, Florianópolis, que me receberam e acolheram com todo o amor e carinho independentemente das diferenças culturais. Agradeço também às crianças da turma do 4^ºA, da Vista Alegre, por todos os momentos partilhados de aprendizagens conjuntas.

Um agradecimento muito especial à minha família. À minha irmã que sempre me incentivou e apoiou as minhas decisões, dando-me coragem para novos desafios; ao meu pai por me ter dado a oportunidade de estudar e por todo o esforço que fez para que eu pudesse chegar onde cheguei e à minha mãe que lutou comigo em todas as fases deste percurso, dando-me força e um apoio incondicional que me permitiu vencer esta grande etapa da minha vida.

Obrigada a todos os que, de uma forma ou de outra, me acompanharam nesta longa viagem, tornando-a maravilhosa, independentemente dos obstáculos, agora ultrapassados!

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) resulta da observação e participação no contexto da PES em Educação Pré-Escolar realizado em Florianópolis, Santa Catarina (Brasil), através do programa Luso-Brasileiro, no Núcleo de Educação Infantil Colónia Z-11 e da PES em 1º Ciclo do Ensino Básico na Escola EB1 da Quinta da Vista Alegre, pertencente ao Agrupamento Manuel Ferreira Patrício de Évora.

O relatório centra-se no meu percurso e aprendizagens como futura educadora/professora: ir aprendendo a profissão em contexto, indo ao encontro de quem somos e em quem nos vamos tornando, dando ênfase ao papel das crianças nos processos de aprendizagem que experimentámos. Na conceção da ação educativa, tornada prática pedagógica em contexto, a avaliação, formativa e transformadora, assim como a reflexão acerca da prática foram fundamentais para o melhoramento da intervenção e, por tal, influências positivas na aprendizagem das crianças e na minha aprendizagem profissional. A problemática deste relatório teve como base o querer compreender relações entre uma reflexão sistemática, por escrito, sobre o desenvolvimento do meu projeto de formação em contexto, considerando que a avaliação formativa deveria nortear e monitorizar o nosso trabalho, as relações e aprendizagens, na ação docente que ia desenvolvendo, quer em Educação Pré-Escolar quer no 1º Ciclo. Neste percurso, entrelaçando a ação e a investigação, procurei respostas para as seguintes questões: o que sabia acerca da docência que se pauta por uma avaliação formativa e formadora no trabalho com crianças? O que fiz para aprendermos em conjunto, tendo em conta uma função reguladora que a avaliação poderia tomar? Como o fiz? Em que momentos e com quem? Para quê, com que finalidade? O que aprendi no decorrer deste processo de aprendizagem profissional, onde a investigação-ação teve um papel relevante?

Palavras- chave: Docência; Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagens, Avaliação formativa e reguladora; Reflexão sistemática e escrita.

Supervised Teaching Practice's Report to obtain a Master's Degree in Preschool and Primary school:

Abstract

The present report of Supervised Teaching Practice (STP) is a result of the observation and participation in context of STP in pre-school that took place in Florianópolis, Santa Catarina (Brazil), through the Luso-Brazilian program, in Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11 and through STP in Primary School of Ensino Básico in Escola EB1 da Quinta da Vista Alegre, which belongs to the Manuel Ferreira de Évora Group.

The report focuses on my journey and learnings as a future teacher: learning the profession in its actual context, trying to find who we are and what we can become, and emphasizing the children's role in these learning processes. In the conception of the education activities, which became possible by pedagogical practice in context, the evaluation, formative and transformative, as well as the reflection about the practice were vital to improve the intervention and, consequently, to have a positive influence in the children's learning process and in my own professional experience. The main focus of this report is to understand the relation between a systematic reflection, in writing, about the development of my teaching in context project, considering that the formative evaluation should guide and monitor our work, the relationships and learnings, in the educational process that I developed, either in pre-school or primary school. In this journey, by combining action and investigation, the main intention was to answer the following questions: What did I know about teaching characterized by a formative assessment when working with children? What did I do so we could learn together, bearing in mind a regulative function that evaluation could take? How did I do it? In what moments and whom with? What for, and what was the purpose? What did I learn throughout this professional learning process, where the investigation-action played a major role?

Key words: Teaching; Pre-school and Primary School; Learning; Training and regulatory review; systematic reflection and writing.

Índice Geral

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice Apêndices.....	xiii
Índice Figuras.....	xv
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	5
1.1. De aluna a educadora/professora	5
1.2. Professor reflexivo e investigador	9
1.3. A avaliação para ensinar e aprender	12
Capítulo II – Caracterização dos Contextos Educativos.....	17
2.1. Enquadramento Institucional de Pré-Escolar.....	17
2.1.1. Caracterização reflexiva do meio.....	17
2.1.2. Caracterização reflexiva da instituição.....	20
2.1.3. Caracterização reflexiva do grupo.....	22
2.1.4. A sala e a organização do ambiente educativo.....	23
2.2. Enquadramento Institucional de 1º Ciclo.....	27
2.2.1. Caracterização reflexiva do meio.....	27
2.2.2. Caracterização reflexiva da instituição.....	28
2.2.3. Caracterização reflexiva do grupo.....	34
2.2.4. A sala e a organização do ambiente educativo.....	36
Capítulo III – Dimensão Investigativa na Prática de Ensino Supervisionada.....	41
3.1. Orientação da ação, objetivos da investigação e instrumentos de recolha de dados.....	41
3.2. A prática pedagógica e as aprendizagens em contexto.....	43
3.2.1. Educação Pré-Escolar.....	43
Introdução.....	43
1º Momento – A partilha sobre a organização do espaço.....	44
2º Momento – “O Livro Secreto da Turma”.....	48
Considerações/Aprendizagens.....	53

3.2.2. 1º Ciclo.....	58
Introdução.....	58
Atividade 1 - Stop Motion.....	58
Atividade 2 - Uma questão de perspectiva.....	64
Atividade 3 - <i>Avaliar</i> de um outro ponto de vista.....	68
Considerações/Aprendizagens.....	77
3.3. As vozes das crianças.....	78
Considerações Finais.....	81
Referências Bibliográficas.....	89
Apêndices.....	95

Índice Apêndices

Apêndice 1 – 1º Momento de Partilha.....	96
Apêndice 2 – Planificação 03/05/2015.....	100
Apêndice 3 – Reflexão Diária 05/05/2015.....	106
Apêndice 4 – 2º Momento de Partilha.....	109
Apêndice 5 – Reflexão Semanal – Semana de 09/11/2015 a 13/11/2015.....	111
Apêndice 6 – Planificação Diária 10/11/2015.....	115
Apêndice 7 – Reflexão Semanal – Semana de 07/12/2015 a 11/12/2015.....	118
Apêndice 8 – Planificação Diária 16/12/2015.....	120
Apêndice 9 – Reflexão Semanal – Semana de 14/12/2015 a 17/12/2015.....	123
Apêndice 10 – Reflexão Semanal – Semana de 02/11/2015 a 06/11/2015.....	131
Apêndice 11 – Reflexão Semanal – Semana de 30/11/2015 a 04/12/2015.....	138

Índice Figuras

Figura 1 – Núcleo de Educação Infantil Colónia Z-11.....	17
Figura 2 – Passeio na praia com o grupo de crianças do NEI Colónia Z-11.....	18
Figura 3 – Passeio na praia com o grupo de crianças do NEI Colónia Z-11.....	18
Figura 4 – Passeio na praia com o grupo de crianças do NEI Colónia Z-11.....	18
Figura 5 – Parque construído em madeira.....	19
Figura 6 – Parque construído em madeira.....	19
Figura 7 – Momento de festa realizada no polivalente da instituição.....	20
Figura 8 – Local onde as crianças podiam servir a sua refeição.....	21
Figura 9 – Criança que pedia para balançar mais alto.....	23
Figura 10 – Prateleiras com diversos materiais.....	24
Figura 11 – Dispensador de água ao alcance das crianças.....	24
Figura 12 – Local de acolhimento e conversas em grande grupo.....	25
Figura 13 – Porta que dá acesso ao parque.....	26
Figura 14 – Zona onde as crianças colocavam as suas mochilas; Trabalhos das crianças expostos na parede.....	26
Figura 15 – Casa de banho comum às duas salas.....	27
Figura 16 – Festa de Natal da turma do 4ºA realizada no polivalente.....	29
Figura 17 – Momento de expressão plástica realizado no polivalente.....	29
Figura 18 – Momento de expressão plástica realizado no polivalente.....	30
Figura 19 – Crianças a fazer um triângulo humano no campo de jogos.....	31
Figura 20 – Painel alusivo ao outono exposto na entrada principal.....	32
Figura 21 – Painel alusivo ao Natal exposto na entrada principal.....	32
Figura 22 – “A maior flor da escola” realizada pelos alunos e exposta à entrada da sala.....	33
Figura 23 – Os direitos dos animais ilustrados pelos alunos e expostos na zona comum das salas do rés-do-chão.....	33
Figura 24 – Momento de expressão plástica com a utilização de aguarelas em que os alunos exploravam as cores.....	35
Figura 25 – Cartaz das regras da sala.....	36
Figura 26 – Planta da sala de aula da turma do 4ºA.....	37
Figura 27 – Disposição das mesas e cadeiras em momento de trabalho de grupo.....	38

Figura 28 – Uma sala de Pré-Escolar em Portugal: área da casinha estabelecida com um número limite de cinco crianças.....	46
Figura 29 – Marcadores com o nome e fotografia de cada criança para marcar presença nas áreas.....	47
Figura 30 – Cartão de presença da área da biblioteca.....	47
Figura 31 – Momento de leitura da história.....	49
Figura 32 – Uma página do “Livro Secreto da Turma” realizado por uma criança e a sua família.....	51
Figura 33 – Uma página do “Livro Secreto da Turma” realizado por uma criança e a sua família.....	51
Figura 34 – Capa do “Livro Secreto da Turma” realizado pelo grupo de crianças.....	52
Figura 35 – Momento de brincadeira no parque.....	55
Figura 36 – Uma das fotografias tiradas durante a concretização do projeto Stop Motion.....	59
Figura 37 – Uma das fotografias tiradas durante a concretização do projeto Stop Motion.....	59
Figura 38 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	65
Figura 39 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	65
Figura 40 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	65
Figura 41 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	65
Figura 42 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	65
Figura 43 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	65
Figura 44 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	66
Figura 45 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	66
Figura 46 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	66
Figura 47 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	66
Figura 48 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	66
Figura 49 – Fotografia: uma questão de perspetiva.....	66

Introdução

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Universidade de Évora, resulta de uma investigação realizada através da observação e intervenção desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada, em Pré-Escolar e 1º Ciclo.

A PES em Educação Pré-Escolar foi realizada em Florianópolis, Santa Catarina, pelo Programa Luso-Brasileiro, através de uma parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esta iniciou-se em março, pelo que a escolha do tema do relatório realizou-se semanas antes de conhecer o grupo e o contexto. O título inicial seria: “interações entre pares e disposições para aprender”. Após conhecer o contexto e o grupo comecei a sentir alguma dificuldade em cingir-me a um tema tão específico e a sentir a necessidade de refletir sobre o meu trabalho, sobre as minhas aprendizagens de profissional em formação, de refletir sobre as aprendizagens das crianças face ao meu trabalho, de escutar as suas vozes e interpretá-las com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica e com o objetivo de me tornar numa educadora/professora crítica e reflexiva. Neste sentido surgiu a necessidade de investigar sobre o meu processo de profissional em formação.

O querer ir ao encontro desta profissional investigadora e reflexiva parte da formação que se inicia na PES e que, tem como princípios, “estimular a preparação de profissionais autónomos, críticos, reflexivos e informados”, incluindo, deste modo, “compromissos recorrentes entre a investigação e a inovação, na construção permanente da profissionalidade, nas suas derivas para o profissionalismo, para a cooperação, colegialidade, trabalho em parcerias e em rede” (Nóvoa, 2009, citado por Folque et al., 2016, p.112). Ainda na linha das autoras, “a construção da aprendizagem profissional em contexto de formação de professores irá, pela sua forma, definir o tipo de conhecimentos produzidos e (re)apropriados pelos estudantes, bem como a sua identidade enquanto profissionais” (Folque et al., 2016, p.114).

Desta forma, a “identidade enquanto profissional” torna-se fundamental na procura de um ensino que tem como base a avaliação formativa, o diálogo igualitário e a reflexão sistemática, com vista a uma melhoria dessa mesma prática pedagógica. Torna-se ainda fundamental a união e participação de todos

os profissionais envolvidos na formação de professores, desde as próprias estagiárias, aos professores e educadores cooperantes, assim como todos os profissionais da Universidade de Évora que acompanham este processo e evolução de um profissional em formação. Como afirmam Folque, Leal da Costa e Artur (2016), “nesta dinâmica de construção de uma comunidade de aprendizagem, é necessário um enfoque comum e que todos unamos esforços, participando plenamente.” (p.127)

Durante esta construção de profissionalidade torna-se fundamental uma investigação que nos permita compreender quem somos e em quem nos vamos tornando enquanto profissionais, com o principal objetivo de melhorar as nossas intervenções pedagógicas atendendo aos interesses e necessidades das crianças. Assim, e como afirmam Folque, Leal da Costa e Artur (2016) “só investigando as nossas práticas académicas de formação profissional de educadores e professores é que poderemos avançar na sua qualidade.” (p.140)

Ao longo de ambas as Práticas de Ensino Supervisionadas foram realizados, com as crianças, vários momentos com a intencionalidade de um trabalho que foi abrangente de todas as áreas curriculares. Além disso, tive em conta os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto), onde assumem que: na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas; Na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo; O professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos; O professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de

política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

O presente relatório está organizado em três capítulos: o primeiro diz respeito ao enquadramento teórico que norteou a investigação, onde abordo, mais especificamente, o processo de uma aluna que se vai tornando numa profissional investigadora e reflexiva e, seguidamente, onde faço referência a esse mesmo conceito, de professor reflexivo e investigador. Complementando o quadro teórico, abordo a temática da avaliação e a sua importância para um ensino de *qualidade*. O segundo capítulo tem como base as caracterizações dos contextos educativos em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. O terceiro e último capítulo diz respeito à dimensão investigativa do Relatório onde, mais especificamente, refiro qual a orientação da ação e os objetivos da investigação, assim como os instrumentos de recolha de dados; o trabalho e aprendizagens em contexto de prática e, por fim, destaco a importância das vozes das crianças ao longo da investigação.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1.1. De aluna a educadora/professora

O processo de mudança de uma aluna em educadora/professora é longo. Enquanto aluna, posso dizer que foi um caminho repleto de erros, de dúvidas, incertezas e dificuldades. Enquanto profissional em formação que vive a prática pedagógica, confrontando teoria e prática, compreendi que os erros foram aprendizagens, as dúvidas e incertezas foram questões e reflexões e as dificuldades foram desafios ricos em aprendizagens. Este longo caminho de crescimento pessoal e profissional inicia-se no estágio.

O estágio é um tempo de observar, de refletir, de ensinar e aprender. É no estágio que os estudantes confrontam pela primeira vez a teoria e a prática, tendo em conta as suas especificidades, considerando esta última mais rica e complexa que a teoria estudada ao longo curso. (Agostinho, 2014)

Nesta fase de estágio, de confronto entre teoria e prática, surgem as questões face ao que observamos, ao que fazemos e ao que vivemos, nomeadamente sobre as aprendizagens das crianças e de um profissional em formação. Compreendi que somos todos aprendizes ao longo deste percurso. Compreendi que todos os membros, “independentemente do papel assumido são aprendizes num processo interactivo e progressivo de construção do conhecimento” (Catela, 2011, p.38). Os educadores/professores encontram-se em “processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui” (Alarcão, 2001, p.4). Neste sentido, “numa comunidade de aprendizagem pressupõe-se que todos ensinam e todos aprendem, participando ativamente nos processos de co-construção de conhecimento de forma dialógica e na sua regulação pelos processos de planificação e avaliação” (Folque, 2014; Watkins, 2005, citado por Folque et al., 2016, p.126).

Neste processo de mudança, de crescimento profissional, torna-se fundamental uma compreensão e aproximação às ferramentas da ação pedagógica, nomeadamente a observação, o registo, a reflexão, o planeamento e a avaliação.

A observação é uma parte fundamental na docência. Para observar as crianças é necessário olhar para as mesmas, compreendendo a sua linguagem e interpretando as suas vozes, gestos e expressões. Destaca-se, assim, uma conceção da criança como sujeito social de direitos, um ser completo em si mesmo, que pensa, que se expressa através de múltiplas linguagens, que produz cultura e é produzida numa cultura. (Rocha e Ostetto, 2008).

É através da observação que compreendemos, quem são as crianças, do que é que gostam, do que é que brincam e só depois de compreendermos o seu mundo, nos conseguimos aproximar. A observação é a primeira forma de aproximação às crianças. “Observar atentamente as crianças é ponto de partida para uma aproximação às crianças, reais, concretas, com o intuito de saber quem são, o que fazem, como vivem suas infâncias.” (Estratégias da Ação Pedagógica, 2012, p.5).

Observar sem registar é perder informação. Aquilo que observamos deve ser registado para que possamos memorizar momentos, para que possamos, posteriormente, refletir sobre esses momentos. O registo é um documento que iremos produzir todos os dias com o propósito de refletir sobre o que observámos. “O exercício da observação e da escuta das crianças e suas experiências remete á necessidade do registo de diversas situações do cotidiano pedagógico.” (Estratégias da Ação Pedagógica, 2012, Pág. 6).

A reflexão é uma forma questionamento. O registo e a reflexão tornam-se fundamentais para o crescimento de uma profissional em formação e de uma pessoa reflexiva e crítica. “Sempre conscientes que a reflexão, só por si, não garante a qualidade da acção educativa, poderá apenas vir reforçar a prática instalada” (Estrela, 1999, citado por Calheiros & Seixas, 2010, p.189). A reflexão ajuda o crescimento de um profissional, constrói o profissional em formação.

Reflexão sobre a reflexão na acção, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. (Alarcão, 1996, citado por Calheiros & Seixas, 2010, p.208)

A produção de registos, escritos, áudio ou fotográficos, a partir da observação de crianças, permite o exercício de olhar para as mesmas, dando

atenção às suas manifestações, aos seus movimentos, gestos, falas, expressões... (Rocha e Ostetto, 2008).

É a partir das observações, registos e reflexões que partimos para o planeamento. O planeamento não é algo fixo que deve ser seguido, sem sofrer qualquer modificação. É importante que sofra modificações, pois assim sabemos que está a seguir também o caminho das crianças e não apenas o caminho que os adultos previram. O planeamento é dos adultos e das crianças, assim sendo, há uma questão fundamental sobre do planeamento: para quê e para quem é elaborado? Como tal, de forma a responder à questão, devemos-nos focar no grupo e pensar e repensar sobre os seus interesses e necessidades, para assim, em conjunto, planear.

Segundo Ostetto (2000):

O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planeamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se quer construir com o grupo de crianças. (p.9)

As ferramentas de escrita, como os registos, as reflexões e o planeamento, são instrumentos fundamentais para a construção da profissionalidade, embora sejam, numa fase mais inicial, desvalorizadas ou interpretadas erradamente como uma tarefa obrigatória e não como um suporte de auxílio para a prática.

Para os estudantes, a escrita não surge como uma necessidade imediata. No início do estágio, é percebida como mais uma tarefa que têm que cumprir em ciclos de planeamento/reflexão/acção/avaliação. Contudo, à medida que vão reconhecendo o seu sentido social, afastam-se de posturas de que é um fim em si mesma, percepcionando-a como um meio promotor de reflexão. (Zeichner, 2003, citado por Folque et al., 2016, p. 129)

Numa fase mais madura da PES os instrumentos de escrita são vistos como um suporte que nos ajuda a crescer enquanto profissionais, que nos ajuda a refletir sobre o nosso trabalho com as crianças e a preparar esse mesmo trabalho. Assim, como afirmam Folque, Leal da Costa e Artur (2016) “é desse modo que a escrita vai tomando a centralidade num valioso ciclo de construção da profissionalidade e, por isso, de desenvolvimento profissional.” (p.129)

Relativamente à avaliação, esta é uma estratégia fundamental de ensino que nos permite conhecer o grupo, e o nosso próprio método de ensino com vista a torná-lo mais eficaz, como irei especificar mais adiante.

Além das estratégias da ação pedagógica, também o questionamento crítico e o feedback formativo são essenciais como elementos reguladores, orientadores e estimuladores, que permitem “uma reflexão acompanhada sobre as próprias experiências em contexto de trabalho, na prática.” (Alarcão e Roldão, 2008, citado por Calheiros & Seixas, 2010, p.210)

Podemos considerar estes elementos, não só como recursos, mas também como estratégias que nos permitem, a nós, educadores/professores em formação, conhecer as crianças, perceber como agem perante as diferentes atividades e interação com outras crianças, avaliar os seus e o nosso caminho, assim como os seus e os nossos progressos, dando intencionalidade às ações e aos momentos, mudando-os, melhorando-os. (Calheiros & Seixas, 2010, p.212)

Todo este processo, de crescimento profissional, é um processo de desenvolvimento onde o principal objetivo, além de todas as aprendizagens, é a melhoria do ensino, uma melhoria que apenas se consegue através de trabalho e empenho, pesquisa e investigação, reflexão, confronto entre teoria e prática. Stenhouse, citado por Alarcão (2001), afirma que:

A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento (...) esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente (...) ainda há um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação em cima da qual construam um programa do seu desenvolvimento profissional. (p.4).

Esta mudança de aluno que se vai tornando em educador/professor não é uma fase, não é uma passagem. É um caminho constante de aprendizagens que não pode terminar. De certa forma nunca deixaremos de ser alunos, no sentido em que nunca deixaremos de aprender. Este é um caminho que nos ajuda a descobrir o sentido de ser educador/professor, de ser “alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem de aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade

última da educação que é promover cada um enquanto pessoa.” (Sarmiento, 2009, citado por Calheiros & Seixas, 2010, p.213)

1.2. Professor reflexivo e investigador

Precisamos de professores que não sejam meros funcionários ou técnicos mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos. Precisamos de professores capazes de reinventar e recriar o currículo. Professores capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas. (Fernandes, 2011, p.82)

Posso, desde já, começar por referir que foi esta citação de Fernandes (2011) que moveu grande parte do meu trabalho ao longo da prática e, de certa forma, que me incentivou a encontrar esta profissional reflexiva, observadora e investigadora em que me queria ir tornando.

Numa primeira abordagem destaco o conceito de professor reflexivo e investigador apontado pelo autor, para, em seguida, dar ênfase à importância e à consequência de tal concetualização para quem parte dela para fazer aprendizagens significativas na prática pedagógica em contexto.

Na minha experiência, compreendi que não basta planificar, não basta seguir o programa. A nossa prática pedagógica exige ser informada, para que em cada momento possamos agir de forma intencional, sabendo justificar opções, mas, sobretudo, questionarmos o que fizemos e porquê. Um professor *precisa* de ser investigador, ou seja, construir saberes profissionais através da sua própria ação. Precisa de compreender todo aquele mundo existente na sala, assim como todo o contexto envolvente, e cada elemento desse mesmo contexto. Precisa, pois, investigar para posteriormente planificar. Para tal, precisa refletir sobre o que fez e como, para posteriormente concluir e partilhar respostas e descobertas.

Alarcão (2001) defende os professores como “investigadores da sua ação, como inovadores, como autodirigidos, como observadores participantes” (p.2). Neste sentido, ser professor-investigador é ser alguém que questiona e se questiona, é ser alguém que reflete sobre aquilo que observa, sobre as suas ações e sobre as ações dos outros, tendo em conta o contexto em que se move.

É alguém que não deixa passar situações sem que sejam, por ele, filtradas. Ser professor-investigador é “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p.6).

Um professor deve investigar sobre o seu próprio ensino. Deve colocar questões a si próprio sobre as suas ideias e metodologias, não só para uma melhoria do seu próprio ensino, como também para uma melhoria do ensino em geral, já que deverá partilhar com os elementos da sua comunidade, aquilo que vai fazendo e pensando, colocando tais conhecimentos produzidos ao serviço de todos, mas também a algum escrutínio. Na linha de alguns autores que inspiraram esta reflexão, afirma-se que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (Stenhouse, citado por Alarcão, 2001, p.4). Segundo Alarcão (2001) aquela “capacidade de investigação, que assenta fundamentalmente no questionamento e na reflexão, não pode restringir-se ao que se passa fora de nós” (p.12).

Assim, ser professor-investigador é ser avaliador, é ser reflexivo. É avaliar situações e investigar sobre elas. É refletir e construir uma opinião própria sobre aquilo que faz. Ser professor-investigador implica perseguir uma visão ecológica na sua atuação, na profissão e no seu desenvolvimento profissional. Por isso, tem que conhecer e compreender relações biunívocas, entre a pessoa e o profissional que é, o mundo que o rodeia, o sistema educativo em que trabalha, a escola e os documentos curriculares orientadores da ação, os outros, em especial as crianças mas sem esquecer-se que também tem que compreender-se a si próprio (Fernandes, 2012; Gu & Day, 2013; Leal da Costa, 2015).

Antes cabe ainda aqui falar, da importância desta componente investigativa e reflexiva e das respetivas consequências na qualidade da educação escolar. Uma melhoria das práticas a partir dos próprios profissionais e, neste caso, no como a supervisão na PES pode ser promotora de conhecimentos mas, também, ser motor de inovação na medida em que promove aprendizagens. No que diz respeito ao papel da investigação nos projetos de intervenção pedagógica supervisionada, salientam-se as seguintes potencialidades:

Exploração de abordagens enquadradas em visões de educação atuais, de orientação democrática e potenciadora de

mudança; mobilização de diferentes tipos de conhecimento com funções diversificadas no desenho e desenvolvimento dos projetos; articulação de propósitos pedagógicos e investigativos ao nível dos objetivos e estratégias de intervenção; diversificação dos métodos de recolha de informação ao serviço da compreensão e mudança da ação educativa; avaliação do potencial das abordagens experimentadas no desenvolvimento dos alunos e dos professores. Estes aspetos configuram uma prática reflexiva, onde a investigação é colocada ao serviço da compreensão e da transformação da experiência educativa e onde esta constitui o eixo da (des/re)construção do pensamento e da ação dos futuros educadores e professores. O desenvolvimento do conhecimento profissional com base na reflexão sobre e para a ação indicia a existência de uma epistemologia de natureza construtivista. (Vieira et al., 2013, p.2653)

Neste sentido, e ainda na mesma linha do que referem os autores, “os futuros educadores e professores devem educar investigando e investigar educando, e onde a ação educativa envolve a confluência de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos, substantivos e processuais” (Vieira et al., 2013, p.2644). Considera-se, ainda que “os docentes deverão apropriar-se de uma atitude profissional de constante questionamento e fundamentadas tomadas de decisão” (Day, 2001, citado por Folque et al., 2016, p.112)

Esta procura da *qualidade* da educação, com vista à aprendizagem da formação, assenta essencialmente em práticas autónomas, participadas e fundamentadas tornando-as “construtoras de mudanças nos sujeitos e nos contextos e, por essa via, a construção da profissionalidade é motor de desenvolvimento profissional.” (Folque et al., 2016, p.115)

Desta forma, “pensar a formação inicial para a docência implica, então, refletir acerca de relações interpessoais, entendimentos do que são práticas de qualidade nas escolas e no como a aprendizagem e o desenvolvimento do professor influenciam o sucesso (educativo) das crianças” (Folque et al., 2016, p.112)

Neste sentido de abordagem à *qualidade* da educação, na formação de educadores/professores, torna-se fundamental o papel do professor reflexivo e investigador uma vez que a “investigação tem revelado que a qualidade da docência é um dos fatores que mais impacto tem na qualidade das

aprendizagens e nos resultados acadêmicos dos alunos” (Sleicher, 2011; Siraj-Blatchford et al., 2014, citado por Folque et al., 2016, p.112)

Desta forma, posso concluir que “a qualidade da educação é o objectivo que preside à formação de professores e à razão de ser bom professor. Portanto, também ao objectivo que cada um de nós, professores, se propõe como projecto de vida profissional” (Alarcão, 2001, p.13).

1.3. A avaliação para ensinar e aprender

A avaliação serve para ajudar alunos e professores a tomarem as melhores decisões quanto ao curso que deve ser dado à aprendizagem e ao ensino. A avaliação é muitas vezes confundida com a classificação; ou seja, com a atribuição de um número de uma dada escala que, supostamente, mede rigorosamente o que os alunos sabem e são capazes de fazer. Na verdade, a avaliação não é uma mera técnica de atribuição de notas aos alunos. Isso é classificação. A avaliação é um processo eminentemente pedagógico, que obriga a ter em conta questões de natureza ética, política e didática e que deve servir para ajudar os alunos a aprender. (Fernandes, 2011, p.98)

No início da Prática de Ensino Supervisionada, para além das questões centrais que me moviam com vista à realização deste Relatório, muitas outras me acercavam. Considerei isso natural, pois o meu contacto com os contextos tinha sido, até então, sobretudo como aluna. Situando-me aqui especificamente sobre o que me mobilizou com vista à realização deste relatório final, não esqueço porém que a docência, ou melhor, a monodocência, no jardim-de-infância e no 1º Ciclo se reveste da maior exigência para que façamos um trabalho curricular intencional, integrador e informado. Essa exigência, associada à minha consciência de que a ação educativa em Pré-escolar e 1º.Ciclo não poderia ter um só enfoque, levei algum tempo a focar-me na temática, porque primeiro, tive que compreender que as práticas avaliativas podiam ser olhadas transversalmente, como potenciadoras da qualidade das aprendizagens, quer das minhas, quer das crianças e, quiçá, das docentes cooperantes que acompanharam e trabalharam no processo.

Pesquisei sobre a avaliação para poder compreender melhor esta temática que, desde cedo, percebi que é algo fundamental para o ensino e aprendizagens de educadores/professores e crianças e que, quando utilizada

adequadamente, poderá trazer melhorias para esse mesmo ensino e aprendizagens de todos os membros da comunidade educativa.

Como afirma Guerra, citado em Boggino (2009), “a avaliação é um processo que permite colocar sobre a mesa as nossas concepções sobre a sociedade, sobre a escola, sobre a educação, sobre o trabalho dos professores” (p.80)

Compreendi, também, que avaliar não é classificar, apesar destes dois conceitos serem muitas vezes confundidos. O principal propósito da avaliação é ajudar crianças e professores a aprender e a ensinar com qualidade. Como refere Fernandes (2011),

Avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rigor, com sentido ético e com justiça. Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e a aprender melhor, respetivamente. Um processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem.” (p.86)

Avaliar relaciona-se com as dúvidas e incertezas. A avaliação é uma estratégia que deverá contribuir para as aprendizagens, não só das crianças, como também dos educadores/professores. É uma estratégia, que deverá ser, utilizada por nós, futuros professores-investigadores, com o intuito de nos conduzir por práticas pedagógicas que permitam o esclarecimento de dúvidas ou incertezas, nossas ou das crianças, com vista a melhorar os processos, criando inovação e tornando os professores agentes de mudança, de si e dos outros.

As crianças traçam caminhos repletos de contradições, incertezas, erros e conflitos, e é este espaço de dúvidas que nos permite avaliar, com elas, as suas produções, identificando os seus erros ou conhecimentos de modo a que, quanto educadores/professores possamos intervir, utilizando assim a avaliação como uma estratégia de ensino facilitadora do processo de aprendizagem. (Boggino, 2009)

A avaliação torna-se também fundamental na medida em que podemos ouvir e compreender as vozes das crianças. O processo de avaliação pode dar-nos a compreender aquilo que as crianças sabem, onde têm dúvidas, aquilo que pensam e sentem face às atividades que vamos realizando e ao trabalho do

próprio educador/professor. Através da avaliação podemos compreender as suas opiniões, mas podemos, igualmente, conhecê-las e compreendê-las melhor, não apenas como um todo, mas sim como pessoas que são, cada uma com as suas dúvidas, incertezas, desejos, dificuldades e ritmos. No fundo, os momentos de avaliação são constantes, ainda que não sejam assim diretamente designados ou interpretados de modo a que possamos refletir e retirar conclusões para aprendizagens significativas acontecerem. Enfim, e segundo Fernandes (2011) “a avaliação é um processo que deve estar integrado nos processos de ensino e de aprendizagem.” (p.83)

Compreendi, durante a PES, que a avaliação não é apenas um instrumento mas sim uma estratégia de ensino. Por isso utilizei-a para compreender o que já tinha concretizado e pensar sobre aquilo que ainda deveria concretizar ao longo da prática. O que já tinha realizado uma vez que, através das avaliações das crianças e das minhas, face às atividades realizadas, pude refletir acerca do que foi feito – nomeadamente, o que correu bem, o que deveria ter corrido melhor e o porquê. E o que iria fazer, uma vez que, na maioria das vezes partia das conversas com as crianças, do feedback que lhes dava e do delas, que fui recebendo, para as planificações que ia fazer em seguida – tendo em conta a avaliação de diversas atividades e momentos diferentes, partia então para a planificação de momentos futuros, compreendendo assim que a avaliação é o primeiro passo para o planeamento. Segundo Boggino (2009) “avalia-se para se conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não sabe é que é possível realizar intervenções pedagógicas apropriadas, que tendam a gerar melhorias nas suas aprendizagens.” (p.79)

Desta forma, assume-se que “compreender conceitos fundamentais de avaliação é uma condição necessária, ainda que não suficiente, para desenvolver práticas que ajudem os alunos a aprender melhor” (Fernandes, 2011, p.81). Assim, segundo Fernandes (2011), define-se avaliação formativa como

Uma avaliação interativa e contínua que pressupõe a participação ativa dos alunos, nomeadamente através dos processos de autoavaliação, de autorregulação e de autocontrolo. Os procedimentos de recolha de evidências de aprendizagem têm como principal finalidade apoiar e orientar os alunos na melhoria das suas aprendizagens. Consequentemente, o feedback é essencial no processo de

avaliação formativa e deve ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa. (p.89)

Nesta visão de avaliar para aprender ou para melhorar, seguindo a linha dos autores, é importante salientar que a avaliação deve estar integrada em vários momentos e contextos e deve ser utilizada intencionalmente, abrangendo todas as áreas curriculares, com a consciência que a “avaliação dos alunos tem uma profunda dimensão pedagógica e didáctica e, por isso, tem que estar enraizada nos diferentes contextos das disciplinas escolares.” (Fernandes, 2009, p.97)

Em suma, lendo o que nos dizem os diferentes autores, penso que a avaliação é um instrumento fundamental para o ensino, se for bem conduzida na prática, uma que vez que poderá permitir:

Ao professor, reorientar a sua actividade e diferenciar o ensino, tendo por base a interpretação da informação recolhida. Isto significa que o professor deve estar atento aos progressos e às dificuldades dos alunos para melhor adaptar a sua acção pedagógica; Ao aluno, permite auto-regular as suas aprendizagens. A avaliação deverá pois contribuir para a formação do aluno, co-responsabilizando-o na superação das suas dificuldades. (Barreira et al., 2006, p. 108)

Permitir que os alunos avaliem é ouvir as suas opiniões, as suas vozes, é apoiar o diálogo igualitário.

Metodologias de aprendizagem colaborativa, baseadas no diálogo igualitário entre todos os intervenientes no processo educativo, têm vindo a ser utilizadas com sucesso em dinâmicas escolares que procuram incluir todos os alunos, aproximando a aprendizagem pelo ensino dos contextos naturais. (...) Apenas com o esforço e dedicação de todos os intervenientes no processo é possível construir uma educação igualitária, inclusiva e dialógica que se quer construtora de competências válidas. (Catela, 2011, p. 41)

Ouvir as vozes das crianças, dando-lhes poder, significa correr o risco de pôr em causa certas práticas e concepções inquestionáveis, significa aprender a partir de diferentes pontos de vista e “de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem.” (Correia et al., 2002, p.24).

Capítulo II – Caracterização dos Contextos Educativos

2.1. Enquadramento Institucional de Pré-Escolar

Como já foi referido anteriormente, realizei a minha PES em Florianópolis, Brasil, através do programa Luso-Brasileiro. Na Universidade Federal de Santa Catarina, todas as alunas estagiárias, são divididas pelos professores, ficando um professor orientador com dez estagiárias. Essas dez estagiárias realizam a PES na mesma instituição, ficando duas em cada sala, sendo o estágio um trabalho em dupla. As caracterizações que se seguem, do meio e da instituição, foram realizadas com base nas caracterizações realizadas pelo grupo das dez estagiárias que está presente no memorial que produzimos no final do estágio. As caracterizações, do grupo e da sala, foram realizadas por mim e pela minha colega de estágio e estão, também, presentes nesse mesmo memorial.

2.1.1. Caracterização reflexiva do meio

A instituição Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11 (NEI Colônia Z-11) (figura 1), onde realizei a prática, localiza-se na Barra da Lagoa, pertencente ao estado de Santa Catarina (Brasil), numa vasta área de campo que fica a alguns metros do mar.



Figura 1 – Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11

Nas redondezas existia numa presença forte de diferentes tipos de vegetação. Localizada perto das praias e do canal, permitia uma fácil acessibilidade à exploração dos materiais e recursos que lá encontrávamos, como tal, os passeios até às praias eram bastante comuns (figuras 2, 3 e 4).



Figura 2 – Passeio na praia com o grupo de crianças do Núcleo de Educação Infantil Colónia Z-11



Figura 3 – Passeio na praia com o grupo de crianças do Núcleo de Educação Infantil Colónia Z-11



Figura 4 – Passeio na praia com o grupo de crianças do Núcleo de Educação Infantil Colónia Z-11

Esta localização proporcionava experiências enriquecedoras às crianças, sendo que as vivências das mesmas passavam muito por experiências relacionadas com o mar, com a atividade da pesca e com a construção de barcos, uma vez que as profissionais da instituição incentivavam as crianças a explorar o meio em que estavam inseridas. Assim, estes foram fatores imprescindíveis para a construção de um ambiente incentivador das suas curiosidades, fomentando a admiração, o entusiasmo e o interesse pelo mundo que as rodeia.

A cultura sustentável vivida na Barra da Lagoa era transportada para dentro dos muros da instituição, pois a maioria dos objetos, materiais e brinquedos do NEI Colônia Z-11 e do bairro eram construídos com materiais como madeira e cortiça, existindo pouca presença de plástico. Até mesmo os parques onde as crianças brincavam, dentro e fora da instituição, eram construídos em madeira (figuras 5 e 6).



Figura 5 – Parque construído em madeira



Figura 6 – Parque construído em madeira

Esta característica era uma mais-valia para conseguir articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças, tal como refere o artigo 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

2.1.2. Caracterização reflexiva da instituição

O espaço interior da instituição caracteriza-se como um espaço amplo e rico nas suas múltiplas características. Quando se entrava na instituição deparávamo-nos com um polivalente, um espaço amplo, repleto de criações de todos os elementos da comunidade educativa. Este não era apenas um espaço de passagem, mas sim um espaço de partilha onde nasciam diálogos e brincadeiras entre as crianças de diversas idades. Os adultos não corriam neste espaço. Paravam, observavam, dialogavam com outros adultos da instituição, com crianças que brincavam em seu redor, com outros familiares, partilhando as suas felicidades e angústias em relação à infância. Este era também um espaço onde se realizavam as grandes festas em comunidade educativa, assim como momentos de educação física. Era um espaço onde havia partilha de experiências e vivências (figura 7).



Figura 7 – Momento de festa realizada no polivalente da instituição

Este espaço une-se ao refeitório da instituição, constituído por mesas e cadeiras, adequados aos tamanhos das crianças, e também por um local para que as próprias crianças pudessem servir a sua refeição, onde apenas solicitavam a ajuda de um adulto se fosse necessário (figura 8).



Figura 8 – Local onde as crianças podiam servir a sua refeição

O refeitório tinha vista e acesso para o parque exterior, onde existia uma zona coberta onde aconteciam momentos de arte. No polivalente encontrávamos também uma biblioteca repleta de livros onde as crianças se perdiam na sua imaginação.

Existiam seis salas pensadas para receber as crianças. Estas eram amplas e constituídas com os mais diversos materiais que se encontravam ao seu alcance. Cada duas salas partilhavam casas de banho, com sanitas, pias e duchas do tamanho adequado às idades. O acesso à sala poderia ser feito pelo espaço interior ou exterior. Todo o espaço físico da instituição foi fundamental para a docência e facilitador nos planeamentos.

Em qualquer espaço da instituição, crianças, professores de sala, professores auxiliares, professores de educação física, auxiliares de ação pedagógica e funcionárias da cozinha interagiam entre si, fazendo assim com que este fosse um espaço de partilha e bem-estar. Não existia uma separação rígida de espaços dentro da sala, nem de idades. Todos viviam em comunidade

educativa, partilhavam momentos e vivências, onde os profissionais desenvolviam momentos coletivos, participando aqueles que tinham interesse nos mesmos.

2.1.3. Caracterização reflexiva do grupo

Conhecer o grupo não foi uma tarefa fácil pois percebemos que não bastava observar o grupo e ter um olhar geral, tínhamos que observar cada criança e focar o nosso olhar para determinados momentos, determinadas situações ou crianças para nos conseguirmos aproximar. Antes de começarmos as nossas observações já tínhamos a informação que este era um grupo que estava junto desde bebés, o que provava o forte vínculo entre eles.

No início da PES foi-nos facultado um documento onde pudemos retirar informações sobre cada uma das crianças. Este documento, preenchido pela família, referia aspetos como o local onde viviam, a religião dos familiares, as profissões e renda familiar, o número de irmãos e a constituição da família, referia quem eram os responsáveis pela criança e quem estava autorizado a ir buscar e levar a mesma à instituição e, referia ainda, algumas características mais específicas sobre cada uma das crianças.

O nosso grupo, formado por dez meninas e dez meninos, era constituído por crianças com três e quatro anos de idade. Quinze destas crianças moravam na Barra da Lagoa enquanto as restantes cinco moravam nas redondezas: Rio vermelho, Porto da Lagoa e Lagoa da Conceição. A maioria das famílias era constituída por pai e mãe. O número de irmãos variava bastante no grupo, havia crianças com um ou dois irmãos e outras que não tinham. A maioria das crianças tinha como responsável o pai ou a mãe, sendo que uma criança tinha como responsável a avó. Neste grupo, quatro crianças tinham os pais divorciados.

No período de observação e interação com o grupo percebemos que eram crianças bastante decididas, pois sabiam o que queriam. Quando chegávamos à sala eles já sabiam com quem queriam brincar, com o que brincar e qual a brincadeira. O grupo era sempre bastante comunicativo. Adoravam falar e adoravam ser ouvidos. Todos os elementos do grupo mostravam sempre bastante interesse por histórias e pelo autor e ilustrador dessa história.

Percebemos que a roda era o lugar de conversa do grupo com as profissionais; que o momento do parque era de descobertas; que a educação física era de superação de medos ou receios. Este grupo queria sempre mais: explorar mais, escavar mais fundo, balançar mais alto, ler mais histórias, falar mais, brincar mais... (figura 9). O grupo que acompanhou a nossa Prática de Ensino Supervisionada era um grupo explorador, curioso, conversador e surpreendente que nos mostrou que a criatividade não tem barreiras.



Figura 9 – Criança que pedia para balançar mais alto

2.1.4. A sala e a organização do ambiente educativo

Relativamente ao espaço e à sua organização, consideramos que este foi fundamental, sendo este bastante propício às mais diversas aprendizagens. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11 (2014),

Todo espaço físico é um território cultural a ser ocupado, construído, bagunçado, organizado, marcado por experiências, sentimentos e ações das pessoas. A organização dos espaços da Unidade de Educação Infantil revelam qual a concepção e postura desta instituição. Assim, para contribuir na formação de crianças autônomas e reflexivas, a organização do espaço é instrumento fundamental. (...) O espaço das Unidades de Educação para crianças de 0 a 6 anos, deve ser pensado e organizado para que a infância seja vivida intensamente. (...)

Um espaço organizado, em que a criança brinque, tenha a liberdade de fazer escolhas, possa correr, pular, dançar. Um espaço para fazer amigos, para sonhar e até para ficar sozinho. (p.14)

A sala onde tivemos a oportunidade de estagiar era composta por um espaço amplo sem divisões rígidas, uma vez que não existia uma separação específica das áreas da sala nem um número limite de crianças que podia permanecer na mesma. Aqui encontrávamos prateleiras com alguns materiais que estavam ao alcance das crianças (figura 10), assim como um dispensador de água que inicialmente se encontrava inalcançável para as crianças e após uma sugestão na reunião das famílias se alterou para um outro lugar onde estas o conseguissem alcançar (figura 11).



Figura 10 – Prateleiras com diversos materiais



Figura 11 – Dispensador de água ao alcance das crianças

Este era um espaço que ia sendo alterado conforme os interesses e necessidades das crianças, dos profissionais e das famílias. Apesar de não existir uma divisão rígida dos espaços dentro da sala, existia um local para o acolhimento e para as conversas de grupo (figura 12).



Figura 12 – Local de acolhimento e conversas em grande grupo

Estes espaços eram organizados pelas crianças uma vez que estas podiam mover os brinquedos de lugar ou modificar os mesmos consoante os seus desejos e imaginação. Segundo Agostinho (2003):

Seja dada ou não a vez para que as crianças participem na organização do espaço, elas o modificam. Com toda a sua inventividade, imaginação, autenticidade, originalidade, novidade, ludicidade imprimem no espaço seus saberes, sensibilidades e vontades. (p.148)

A arrumação da sala dependia de todos, desde os adultos às crianças, uma vez que este era um espaço coletivo onde os adultos da sala tentavam incentivar as crianças a colaborarem na arrumação após a brincadeira. A sala tinha ainda, além da porta interior de acesso ao polivalente, uma outra que dava acesso para o parque (figura 13). Existia ainda uma zona onde as crianças colocavam as suas mochilas, os seus sapatos (quando queriam brincar descalças no exterior), e onde podíamos observar também alguns dos seus trabalhos expostos na parede (figura 14).



Figura 13 – Porta que dá acesso ao parque



Figura 14 – Zona onde as crianças colocavam as suas mochilas; Trabalhos das crianças expostos na parede

Dentro da sala, e em comum com a sala do lado, existia uma casa de banho coletiva, com pias e sanitas adequadas aos tamanhos e idades das crianças, para os dois grupos das diferentes salas (figura 15). Este era um espaço onde, para além dos momentos de higiene, ocorriam também momentos de interações entre crianças de diferentes grupos e idades. Papalia et al. (2001) afirmam que,

Através das amizades, bem como das interações com companheiros mais ocasionais, as crianças mais novas aprendem a relacionar-se com os outros. Aprendem que ser amigo é a melhor maneira de ter um amigo. Aprendem a resolver os problemas que surgem nas relações, aprendem a colocar-se no lugar do outro e observam modelos de vários tipos de comportamento. (p.385)



Figura 15 – Casa de banho comum às duas salas

De uma forma geral, a sala era um espaço acolhedor que proporcionava aprendizagens a todos os elementos. Era um espaço que ia sendo modificado e era pensado como um local de mobilidade que suportava a criatividade e imaginação das crianças. Tal como refere Agostinho (2003), “o adulto pode então organizar e disponibilizar um espaço de brincadeira para as crianças, trabalhando com as probabilidades e deixando de lado as certezas” (p.83).

2.2. Enquadramento Institucional de 1º. Ciclo

2.2.1. Caracterização reflexiva do meio

A Escola Básica da Quinta da Vista Alegre, onde realizei a minha prática pedagógica, localiza-se no concelho e distrito de Évora, na freguesia da Malagueira e fica a cerca de quinze minutos a pé do centro da cidade de Évora. Em termos históricos, Évora é considerada uma cidade de grande importância

para a História de Portugal, sendo classificada como Património Mundial da Humanidade pela UNESCO em 1986.

O meio onde a escola está inserida é bastante favorável e culturalmente rico. Tem uma boa localização, pois tem um fácil acesso a diversos locais importantes da cidade, aos quais os docentes podiam realizar diversas visitas de estudo para enriquecer as aprendizagens curriculares e culturais dos seus alunos. Localiza-se numa zona com pouco movimento em termos de veículos, o que permitia que várias das crianças se pudessem deslocar a pé das suas casas para a escola e da escola para casa com um nível de perigo menos acrescido.

Na zona da escola podemos encontrar casas, estrada e carros, mostrando assim o lado mais urbanizado, mas podemos também encontrar um vasto campo verde a uns metros da escola com todas as riquezas da natureza. Também, relativamente perto da escola, podemos encontrar um parque infantil onde era costume as crianças se encontrarem depois da escola ou nos fins-de-semana.

A escola está envolvida num meio propício às mais diversas aprendizagens, num meio acolhedor onde todos os membros da comunidade escolar se sentiam bem.

2.2.2. Caracterização reflexiva da instituição

A Escola Básica da Quinta da Vista Alegre faz parte do Agrupamento Manuel Ferreira Patrício, de Évora, com sede localizada na Escola da Malagueira. Relativamente à caracterização do espaço físico, a escola é constituída por um edifício com quatro salas de aula, cada uma delas para um ano de escolaridade. As salas do rés-do-chão pertencem ao 1º e 4º ano e as salas do 1º andar pertencem ao 2º e 3º ano, sendo que entre as salas há um espaço comum. Para ambos os pares de salas (do rés-do-chão e do 1º andar) podemos encontrar uma casa de banho para as crianças, separadas por sexo.

A instituição possui um polivalente que é também o refeitório e nesse espaço encontra-se a casa de banho dos professores e uma pequena biblioteca, que é também a sala dos professores. No polivalente, além dos momentos de refeição, realizavam-se também as festas de aniversário e as festas de final de

período ou ano (figura 16). Neste espaço também se realizavam alguns momentos de expressões (figuras 17 e 18).



Figura 16 – Festa de Natal da turma do 4ª realizada no polivalente



Figura 17 – Momento de expressão plástica realizado no polivalente



Figura 18 – Momento de expressão plástica realizado no polivalente

O espaço físico exterior é amplo. Tem um campo de jogos, árvores, um pequeno parque de diversões, zonas de terra batida e zonas com chão de cimento. Um dos pontos negativos que observei relativamente ao espaço é que quando as condições atmosféricas não eram as melhores as crianças ficavam distribuídas pelo *hall* de entrada e polivalente que acabava por ser um espaço pequeno para quatro turmas brincarem livremente. No entanto, como um aspeto positivo, faço referência ao espaço exterior que, sendo um espaço bastante amplo, apresenta todas as condições necessárias para que as crianças brincassem e explorassem as riquezas do meio e ainda realizassem a atividade física desportiva com segurança devido ao piso apropriado do chão do campo de jogos. Este era um espaço onde as crianças brincavam, exploravam, imaginavam e criavam (figura 19).



Figura 19 – Crianças a fazer um triângulo humano no campo de jogos

Neste espaço exterior as crianças podiam também juntar-se com outras crianças, de turmas e idades diferentes, permitindo com que esta interação entre crianças em diferentes fases de desenvolvimento fosse essencial para uma troca de saberes, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem. (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997)

Em todo o espaço interior havia bastante iluminação, devido às várias janelas existentes que enchiam as salas de luz natural tornando-as num espaço iluminado e de bem-estar.

Em quase todos os espaços era possível observar os trabalhos das crianças, nomeadamente um grande painel na entrada principal, que ia sendo modificando consoante a estação do ano ou época festiva da altura (figuras 20 e 21)



Figura 20 – Painel alusivo ao outono exposto na entrada principal da escola



Figura 21 – Painel alusivo ao Natal exposto na entrada principal da escola

O facto de as crianças participarem na “decoração” da escola, através da exposição dos seus trabalhos, era algo bastante positivo pois demonstrava que a escola era de todos e tinha um pouco de todos os que lá estavam e os que por lá passavam, tornando-a num espaço acolhedor que era de todos. (figuras 22 e 23).



Figura 22 – “A maior flor da escola” realizada pelos alunos e exposta à entrada da sala



Figura 23 – Os direitos dos animais ilustrados pelos alunos e expostos na zona comum das salas do rés-do-chão

2.2.3. Caracterização reflexiva do grupo

Realizei a minha prática pedagógica com a turma do 4º A da Escola Básica da Quinta da Vista Alegre. Este foi um grupo que me recebeu com carinho e amizade, proporcionando-me diversas aprendizagens.

A turma, constituída por vinte e cinco alunos, doze rapazes e treze raparigas com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, era, relativamente às idades, um grupo homogéneo. Todos os alunos frequentavam o 4º ano de escolaridade pela primeira vez e apenas um dos alunos não integrava a turma desde o 1º ano de escolaridade.

Numa apreciação geral, o grupo mostrou-se muito dinâmico e alegre ao longo das semanas da PES. Foram um grupo muito energético e com muita vontade de aprender. Apesar de, por vezes, surgirem alguns conflitos, naturais e saudáveis, o grupo apoiava-se nas mais diversas situações, eram amigos uns dos outros e demonstravam valores como honestidade, respeito, e solidariedade com todos os elementos do ambiente educativo. Em termos familiares, apenas quatro crianças viviam em famílias monoparentais e o grupo apresentava indicadores que nos levavam a apontar para um nível social médio e/ou médio alto, sendo que apenas dois alunos beneficiavam de apoio socioeducativo.

O grupo almoçava na cantina diariamente e frequentava as AECs um número significativo de alunos. A turma era constituída, de uma forma geral, por alunos interessados, que se esforçavam e que gostavam de participar em quase todo o tipo de propostas. De um modo geral, os alunos revelavam um bom nível de desenvolvimento global para a sua idade.

Era um grupo sociável, colaborador que demonstrava interesse pelas propostas. Revelavam curiosidade pela aprendizagem, pelo conhecimento e descoberta (figura 24).



Figura 24 – Momento de expressão plástica com a utilização de aguarelas em que os alunos exploravam as cores

Tinham comportamentos adequados à sua idade, relativamente aos colegas e adultos. A nível comportamental, existiam crianças que revelavam algumas dificuldades em respeitar as regras discutidas, aprovadas e estabelecidas por todos. Como era um grupo constituído por muitas crianças, por vezes tornava-se difícil encontrar o silêncio na sala e tinham alguma dificuldade em respeitar as regras de trabalho em grande grupo.

No Plano de Atividades da Turma do 4º A podemos encontrar uma breve síntese das potencialidades e dificuldades do grupo, realizada pela professora titular:

-Potencialidades:

Boa capacidade de aprendizagem;

Gosto por ouvir contar histórias;

Boa expressão oral e bom vocabulário;

Gosto pela realização e participação em jogos matemáticos;

Gosto por aprender e pela escola.

- Dificuldades:

Dificuldade em saber ouvir;

Dificuldade em manter a atenção durante algum tempo;

Dificuldade na construção frásica;
Dificuldade em trabalhar em grande grupo cumprindo as regras estabelecidas.
(Assude, 2015)

Este foi um grupo que permitiu, ao longo da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo, uma interação e troca de aprendizagens que se revelaram essenciais para o meu crescimento a nível profissional.

2.2.4. A sala e a organização do ambiente educativo

A sala de aula da turma do 4º A era uma sala espaçosa, organizada, iluminada, onde as crianças se sentiam confortáveis e mostravam bastante autonomia na circulação da mesma. Grande parte dos materiais estavam ao seu alcance. Na sala estava presente um enorme cartaz das regras. Regras essas escritas pelos alunos ou frases de grandes filósofos, escritores, livros, etc. Alguns exemplos das regras do cartaz eram: “nunca deixar de sonhar” ou “ser feliz”, tornando-o assim diferente dos tradicionais cartazes de regras e relembrando quais as regras a serem utilizadas, não só na sala de aula, mas sim ao longo da vida (figura 25).



Figura 25 – Cartaz das regras da sala

Nas paredes encontravam-se expostos, além das tradicionais tabelas de comportamento, de presença, o mapa do leite, etc., trabalhos realizados pelos alunos consoante as épocas festivas, os conteúdos programáticos, de todas as áreas curriculares, lecionados no momento ou até mesmo conteúdos de períodos ou anos anteriores onde as crianças sentiam mais dificuldade para que pudessem olhar e lembrar sempre que necessitassem.

A disposição das mesas foi sendo alterada desde o primeiro dia, consoante os desejos e necessidades das crianças, mas sem nunca alterar demasiado a disposição inicial (figura 26). Em determinados momentos, como trabalhos de grupo ou expressões, a disposição das mesas e lugares eram alterados, exclusivamente, para esse momento (figura 27).

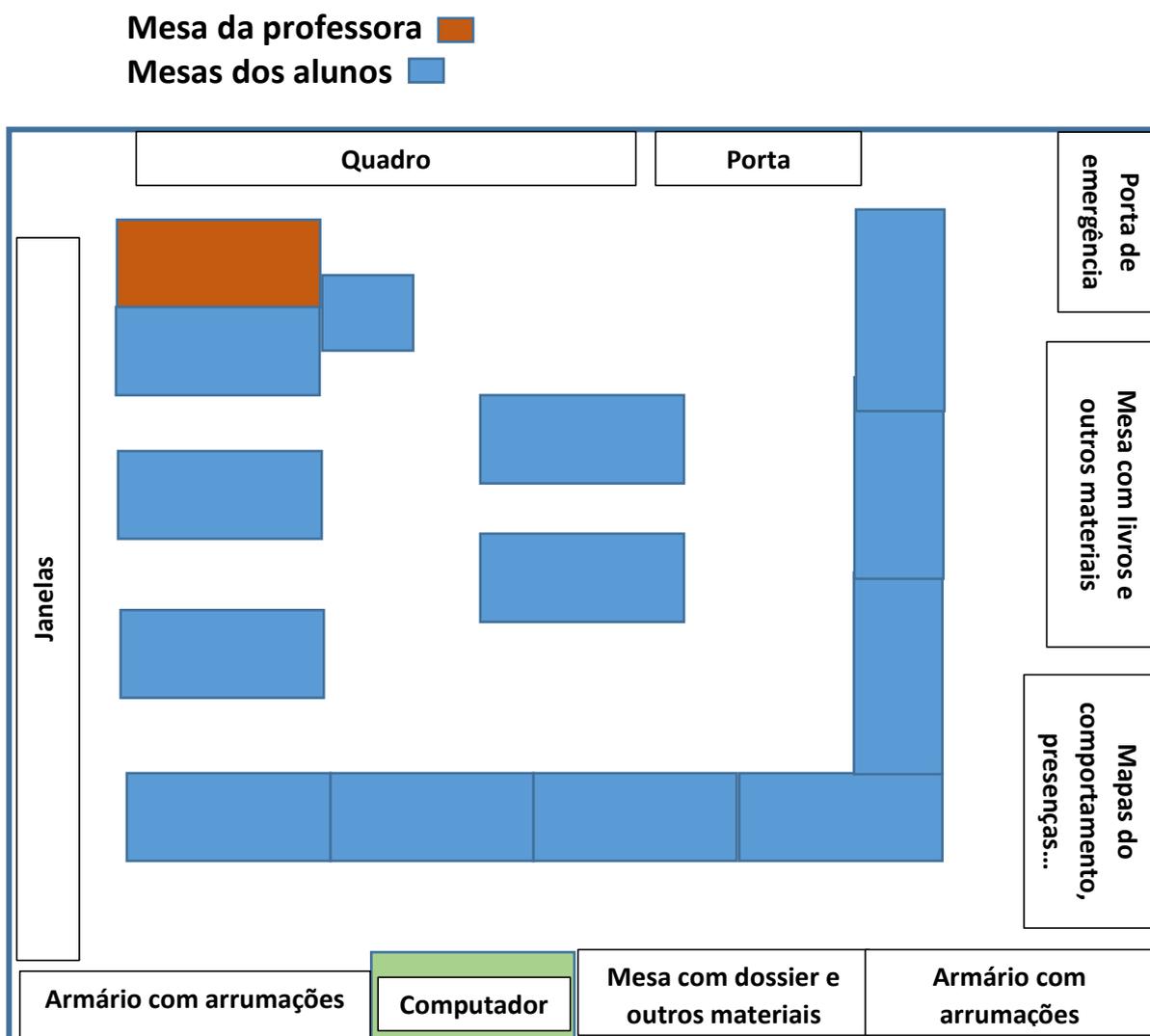


Figura 26 - Planta da sala de aula da turma do 4ºA



Figura 27 – Disposição das mesas e cadeiras em momento de trabalhos de grupo

De um modo geral, a sala de aula era, assim como toda a instituição, um espaço bastante acolhedor. Todos os materiais eram de fácil acesso para qualquer elemento e era observável que aquela sala era de todos os que por lá passavam, sendo um espaço pensado para a professora, para os alunos e para as famílias, onde todos se sentiam confortáveis no seu interior.

A organização do ambiente educativo é uma das principais bases para o trabalho, seja do professor, seja das crianças. É um espaço que deve ser promotor de aprendizagens. Tal como refere Gandini (1999), se “o ambiente é visto como algo que educa a criança”, deverá ser flexível, adaptando-se às necessidades e aos interesses de cada uma delas.

Dando sentido a tais afirmações, ao longo da prática educativa, organizei o ambiente educativo possibilitando, a todos os elementos da sala, o desenvolvimento de diversas experiências e aprendizagem através do contacto com diferentes materiais e recursos, nomeadamente o uso das novas tecnologias, pois considero que esta seja uma forma de conseguirmos oportunidades de diálogos mais próximos, e atualizados, com esta nova geração. Ainda com o intuito de promover a autonomia das crianças, muitos momentos de planeamento eram realizados com as crianças onde lhes era pedida a opinião para a realização de atividades, assim como momentos de

negociação sobre o tempo estipulado para determinadas propostas e, também, sobre a organização das mesmas (trabalhos de grupo, a pares ou individual). Dava-lhes assim uma oportunidade de participarem ativamente, dando as suas opiniões, na construção de momentos ricos em aprendizagens. Todos estes momentos foram essenciais ao longo da PES, considerando a organização do ambiente educativo como “o suporte do trabalho curricular” do professor e dos alunos. (Silva et al., 1997, p.31).

Capítulo III – Dimensão Investigativa na Prática de Ensino Supervisionada

3.1. Orientação da ação, objetivos da investigação e instrumentos de recolha de dados

Ao longo da prática em contexto, que inclui a dimensão investigação, guiaram-me os objetivos gerais da unidade curricular da PES e o encontro de respostas para algumas questões, as quais mais adiante irei responder na fase de interpretação. Tive, pois, como objetivos, melhorar a minha ação para uma educação de qualidade tendo em conta o perfil de desempenho profissional em todas as dimensões, com especial atenção para o papel do adulto e da criança no trabalho curricular. Precisei ainda de me ir consciencializando da importância da reflexão e da investigação na e sobre a ação, para poder melhorar a qualidade do trabalho diário com as crianças e, simultaneamente, ir compreendendo o meu processo de formação em contexto de prática.

Tive em conta a avaliação formativa como eixo especialmente orientador da componente investigativa, onde o feedback (oral e escrito) e a conversa, foram fundamentais para monitorizar a minha ação com as crianças. Para que pudesse desenvolver atitudes que nos permitissem ampliar conhecimentos e promover aprendizagens, foi necessário motivar e envolver as crianças nos processos de uma forma criativa, ativa e participativa. Foi igualmente importante, ter em conta um diálogo igualitário, e o como as vozes das crianças podiam ser importantes no progresso do nosso trabalho e nas aprendizagens. Planifiquei e adequei a minha ação, conjugando-a com as necessidades das crianças, potenciando aprendizagens significativas a todos nós à medida que as ouvia e lhes permitia compreenderem o que estavam a fazer, sem receio de errar e dando sentido ao que iam produzindo.

Durante este percurso, as observações, os registos, as planificações diárias, as reflexões semanais, as gravações áudio realizadas em sala, as fotografias das atividades e das produções, o feedback: da professora e da educadora cooperantes, das crianças e das professoras orientadoras em ambas as PES, assim como o meu questionamento sistemático, foram importantes instrumentos de recolha de dados que utilizei para posteriores análises e reflexões e, consequentemente, para a investigação.

Os registos, escritos, fotográficos e áudio, foram elementos fundamentais na recolha de dados, uma vez que estes são formas de registar informação para que, posteriormente, possamos refletir sobre a mesma. “Tomar esses escritos como objeto de reflexão é acreditar que a escrita de si constitui-se em um momento singular para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar” (Gaspar, Pereira & Passegui, 2012, p.2). Ainda na linha dos autores, o profissional em formação, ao registar e refletir para acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho, expressa os seus saberes, as suas experiências e a sua subjetividade (Gaspar, Pereira & Passegui, 2012).

As planificações foram, também, uma forma de recolha de dados, pois foram estas que me permitiram repensar sobre o que fiz com as crianças, de que forma o fiz, para quê, com que consequências. O planeamento é, também, um processo reflexivo, na qual, o educador/professor vai, no seu processo de elaboração, exercitando a sua capacidade de perceber as necessidades do grupo e de cada criança, “localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas” refletindo e melhorando a sua prática (Ostetto, 2000, p.2).

O feedback das profissionais cooperantes, das professoras orientadoras e das crianças, foi fundamental na medida em que pude conhecer, refletir e repensar sobre o meu papel de profissional em formação, tendo em conta outras perspetivas, outros olhares. O construir a profissionalidade é um processo que envolve várias pessoas e, como tal, é importante conhecer e compreender qual a visão dos envolvidos face ao trabalho que está a ser realizado. Compreende-se que o feedback está intimamente relacionado com a avaliação sendo que “a avaliação é deliberadamente organizada em estreita relação com um *feedback* inteligente, diversificado, bem distribuído, frequente e de elevada qualidade tendo em vista apoiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem” (Fernandes, 2008, p.356)

Nesta perspetiva, o acompanhamento de supervisão pedagógica pode ser crucial:

Promovendo a reflexão crítica sobre as forças históricas e estruturais que condicionam a pedagogia; apoiando a construção colaborativa de uma visão da educação capaz de resistir ao poder erosivo dessas forças; interrogando as inúmeras formas de autoridade a que o educador está sujeito; orientando-o para a gestão da incerteza e da complexidade; questionando os interesses aos quais a escola serve; mantendo

a esperança na possibilidade de melhorar as condições irracionais, injustas e insatisfatórias da educação. (Vieira, 2009, p.202)

Assim, considero que todos estes elementos foram importantes para as vivências e para as possibilidades que elas ofereceram no que respeita à recolha de dados que permitiram, à análise que neles podemos fazer e, com isso, também para a compreensão do meu projeto de construção profissional vivido em formação.

3.2. A prática pedagógica e as aprendizagens em contexto

3.2.1. Educação Pré-Escolar

Introdução

Como já foi referido anteriormente, o título do Relatório foi alterado depois de realizada a prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar. Como tal esta investigação ocorreu durante esse tempo de prática em contexto, ainda que eu, sem me aperceber, não estivesse certa quanto às verdadeiras questões que me moviam. Depois da prática surgiram as reflexões e, com elas, algumas questões que me conduziram ao presente Relatório. Porém, ao longo da PES em Educação Pré-Escolar, as experiências de prática em contexto real no Brasil e, durante esse tempo, as várias atividades realizadas com as crianças, trouxeram possibilidades e aprendizagens para este processo de formação em ação.

As estagiárias em formação, da UFSC, realizam um memorial no final da PES. Nesse memorial contámos a nossa experiência vivida na prática de ensino supervisionada, a partir de registos diários e memórias do que foi acontecendo no NEI Colónia Z-11. Como referem Gaspar, Pereira e Passegui (2012),

Comprendemos o diário como gênero autobiográfico que, durante a sua escrita, torna possível ao professor, ator-narrador, realizar momentos de retrospectão e reflexão sobre as decisões e acontecimentos do acompanhamento do memorial, visto que as anotações ocorrem em outro momento, posterior ao vivenciado (p.1).

Foi então que compreendemos que para escrever um memorial era necessário ter em conta que as histórias das nossas memórias eram importantes, para nós e para quem nos iria ouvir e ler. Apropriarmo-nos do que íamos fazendo e pensar sobre o processo naquela formação, configurou-se como um importante fator para o entendimento da nossa trajetória formativa. Abordámos as dimensões pessoal e profissional, compreendendo e dando aos outros a conhecer as influências das nossas escolhas.

Ao cumprirmos os diferentes momentos propostos, fomos dando sentido ao que nos foram pedindo – a construção de um memorial, porque o entendimento era que “só assim, analisando o percurso, no sentido de desvendar o profissional que nos habita, e que desejamos ser, é possível conhecer a própria historicidade e dar sentido às experiências vividas, ressignificando conhecimentos e aprendizagens experienciais” (Souza, 2008, p.44).

É com este enquadramento que no Núcleo de Educação Infantil Colónia Z-11, as profissionais de educação da instituição se reúnem cerca de duas a três vezes por período, no polivalente da instituição, para um momento a que chamam o Momento de Partilha. Este momento tem como principal objetivo partilhar dúvidas, vivências, colocar questões, fazer sugestões: seja com enfoque na instituição, seja nos membros da comunidade educativa, quaisquer que eles sejam. Torna-se fundamental o partilhar momentos, partilhar histórias... Durante a minha PES em Educação Pré-Escolar, tive a oportunidade de participar em dois destes Momentos de Partilha. Nestes dois momentos apresentei algumas questões, reflexões e partilhei aquelas aprendizagens que percecionei terem ocorrido do que vivi em determinados momentos com aquelas crianças. De todos os momentos e propostas realizadas na PES em Educação Pré-Escolar, os momentos que em seguida apresentarei, foram aqueles que selecionei para descrever e refletir nesses dois Momentos de Partilha.

1º Momento – A partilha sobre a organização do espaço

O primeiro momento de partilha realizou-se ainda na fase de observação. Após observarmos o contexto e as crianças, foi-nos pedido que elaborássemos um texto para apresentar às restantes profissionais no Momento de Partilha.

Para correspondermos ao que nos ia sendo solicitado, após quinze dias de observação, com os registos que fomos realizando, elaborei um texto juntamente com a minha colega de estágio para compartilhar nesse momento. Escrever em conjunto foi uma dificuldade que tivemos que ultrapassar. O que cada uma de nós observava e vivenciava era diferente e, como tal, tínhamos questões e reflexões diferentes. Para chegar até essa produção foi necessário conversar e trocar ideias. Assim, através da conversa, compreendíamos que muitas das nossas questões e reflexões eram semelhantes. Foi necessário saber ouvir e respeitar uma opinião diferente. Ainda assim, na escrita conjunta dos registos que fomos elaborando ao longo da PES em Educação Pré-Escolar, podíamos escrever algo fazendo referência que aquele não era um pensamento da dupla, mas sim de uma de nós. Desta forma, considero que foi realizado um constante trabalho de escuta. Ao escutarmo-nos e ao escutar os outros, aprendemos, descobrimos e crescemos com isso. Segundo Nigris, citado por Gobbi e Pinazza (2015), “é um trabalho de escuta e observação que nos levará a descobrir que cada experiência, cada lugar, cada processo – para ser esmiuçado – remete a uma miríade de saberes especializados, de saberes convencionais” (p.139).

Na realização desse texto, onde abordámos dois temas, foco atenções na organização do espaço:

Nesta síntese escolhemos dois temas, de todos o que temos vindo a refletir junto com a Z-11, que achamos importantes para discutir: Organização do Espaço e Brincadeira. Partiremos para a explicitação das mesmas fundadas em nossos registos, visibilizando assim a importância dos mesmos como elementos que alimentam a ação educativa.

No dia 7 de abril de 2015 observámos melhor a organização do espaço que nos trouxe algumas questões:

- Em Portugal, algumas das salas estão divididas por áreas e em cada área há um número limite de crianças que pode permanecer na mesma. Em algumas das salas, as áreas têm nomes e têm também escrito na parede qual o número de crianças que pode permanecer nessa mesma área (figuras 28, 29 e 30 que se mostram em seguida).

- Na Z-11, relativamente à organização do espaço, reparámos que não existem áreas tão específicas, podem ter mobilidade os seus objetos, não têm nome e não contém qualquer número limite de crianças que pode permanecer na mesma.

- O que nos fez questionar e comparar as situações, chegando assim a várias questões e também a algumas considerações: O que cada uma destas situações tem de mais e menos positivo?

Em que sala nós iríamos preferir exercer a nossa profissão? E o que iriam preferir as crianças?

- Pensamos que, apesar de serem bastante diferentes, ambas trazem aprendizagens positivas. Na nossa opinião é fundamental uma criança ter liberdade para escolher onde quer brincar e, se quer brincar num determinado local naquele momento, porquê ter que esperar que alguém saia para poder ir?

- Uma criança cresce e não deve esperar para brincar, deve viver o que quer viver naquele momento, ser livre e fazer livres escolhas. Acreditamos que o mais importante é que a criança aprenda a vida coletiva, e como tal as suas regras. A educação infantil é o primeiro espaço de socialização mais ampla e, como tal, é essencial que surjam situações de negociação.

- Uma criança deve aprender a esperar? Deve aprender que, apesar de querer ir para uma determinada área, não pode porque naquele momento já está o número limite de crianças, então terá que esperar que alguém saia para poder entrar? Ou a criança deve ir brincar para onde quiser no momento que quiser? Até que ponto deveremos dar máxima liberdade às crianças?

- A infância é apenas uma parte da vida e não deve ser retirada nem negada a ninguém, mas o estado adulto é quase a vida inteira e se uma criança não for preparada para o mundo adulto, até que ponto será um adulto completo e justo na sociedade?

- As regras, a ordem, fazer escolhas, aprender a esperar, ouvir um “não”, são situações com que nos deparamos durante toda a vida e, na nossa opinião, é essencial que este tipo de episódios comecem a surgir na infância para uma melhor preparação para o futuro. Mas se marcarmos o nosso projeto educativo como preparação para o futuro das crianças quando é que elas viverão a infância?

(1º momento de partilha – 26/04/2015)

(Apêndice 1, p. 96)



Figura 28 – Uma sala de Pré-Escolar em Portugal: área da casinha estabelecida com um número limite de cinco crianças



Figura 29 – Marcadores com o nome e fotografia de cada criança para marcar presença nas áreas



Figura 30 – Cartão de presença da área da biblioteca

Este foi um momento de partilha rico em aprendizagens, para nós profissionais em formação, assim como para as profissionais presentes neste momento, uma vez que trouxemos importantes reflexões a todas as pessoas presentes, inclusive para nós próprias. Estes momentos de partilhas eram fundamentais no sentido em que contribuíam para:

Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber. (Vieira, 2006, citado por Vieira, 2009, p. 203)

Gaspar, Pereira e Passegui (2012) falam sobre estes encontros com o grupo reflexivo, considerando os que neles participam como "pessoas que reconhecem seu engajamento num projeto comum de pesquisa formação

através da prática de narrativas autobiográficas" (Passegui, 2008, citado por Gaspar et al., 2012, p.6).

De acordo com Aurea (2011), citado por Gaspar, Pereira e Passegui (2012), após estes encontros as estagiárias em formação demonstram autoestima e mais segurança ao escrever os seus textos, pois as discussões em grupo são bastante produtivas e dão margem para que as profissionais em formação possam expor os seus sentimentos e pensamentos.

Assim, considero que estes momentos me trouxeram importantes reflexões uma vez que se tratava de um acompanhamento/supervisão que se movia "lentamente entre o que a educação é e o que *deve ser*, explorando o *possível*, mas duvidando sempre do seu próprio valor, e encontrando nessa dúvida a sua principal razão de ser" (Vieira, 2009, p.202).

2º Momento – "O Livro Secreto da Turma"

Após o tempo de observação, em conjunto com a minha colega de estágio e a pedido da professora orientadora, realizámos uma justificativa que seria, no fundo, a justificação e a nossa orientação para o trabalho que iríamos realizar com as crianças:

Depois de todas as observações realizadas na Z-11, pudemos reparar que este grupo tem um grande interesse por histórias e pelo próprio livro: o autor, o ilustrador, o título... Como tal, pensámos neste projeto tendo em conta os interesses das crianças e, como tal, ter o livro como foco da nossa intervenção. "A perspectiva do trabalho pedagógico da linguagem oral e escrita no contexto da educação infantil deve contemplar sua função social, sua perspectiva histórica da criação de sentidos, de expressão e comunicação, do seu carácter lúdico como aparece explicitamente em alguns poemas, trava-línguas, cantigas e histórias de diferentes culturas. Ou seja, as práticas pedagógicas devem perspectivar o desenvolvimento e construção cada vez mais rica, significativa e complexa da gestualidade infantil, das suas narrativas, desenhos e palavras para que as crianças sejam contadoras-criadoras e leitoras de história sem fim! Que sejam capazes de (re)inventar ludicamente o mundo dos sons, dos gestos e das palavras." (Orientações Curriculares, 2012, p. 104)

Após refletirmos sobre esta citação, tivemos a percepção de que é fundamental que as crianças possam expressar a sua imaginação através das histórias. Uma história pode ser motivadora das mais diversas aprendizagens, desde a relação entre as próprias crianças, à exploração do espaço e da sua

imaginação, estimula o diálogo e a oralidade e proporciona a troca de experiências das crianças. “As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler.” (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

O livro é um objeto fundamental que deve estar presente no quotidiano das crianças, este deve ser visto como um brinquedo como qualquer outro que deve ser observado e explorado. Através do livro as crianças compreenderão a função social da leitura e escrita e sentirão um maior desejo e vontade de aprender a ler. É importante gostarmos de algo para que o possamos transmitir. As crianças demonstram mais ou menos interesse de acordo com aquilo que lhes é transmitido. (Planificação, 03/05/2015)
(Apêndice 2, p.100)

No dia 4 de maio de 2015, contámos a história de Ilan Brenman e Ionit Zilberman, “Até as princesas soltam pum” (figura 31).



Figura 31 – Momento de leitura da história

No dia seguinte tínhamos planeado uma atividade que, no próprio dia acabou por ser modificada:

O planeamento tem vindo a sofrer alterações pelas mais diversas razões: pelo interesse das crianças, pelo tempo da realização de cada momento e pela continuidade do que foi feito anteriormente. Inicialmente o dia de hoje tinha sido planeado para, em grande grupo, inventarmos uma história mas, depois de contada a história de ontem e visto que nessa história havia um livro que se chamava “O Livro Secreto das Princesas”, achamos interessante partir dessa ideia para realizar “O Livro

Secreto da Turma”, contendo os segredos das crianças. Achámos que este momento deveria ser feito em grande grupo mas uma das crianças disse: “um segredo não se conta para todo o mundo”, então alterámos mais uma vez o planeamento. Assim as crianças brincavam livremente pela sala enquanto lhes perguntávamos qual era o seu segredo, pedindo que nos contassem ao ouvido para mais ninguém ouvir, tendo as crianças liberdade para contarem ou não. (Reflexão Diária – 05/05/2015)
(Apêndice 3, p.106)

Desta forma, fui percebendo o quanto o planeamento pode estar relacionado com a avaliação formativa, no sentido em que este pode sofrer modificações tendo em conta o que a observação nos permite ver atentamente e compreender o que vemos, assim como o que nos permite pensar as sugestões e o feedback das crianças. De acordo com o que afirma Fernandes (2009),

A avaliação para as aprendizagens é um processo eminentemente pedagógico, integrado no ensino e na aprendizagem, contínuo, interactivo e cujo principal propósito é o de melhorar o que, e como, os alunos aprendem. A sua plena concretização exige que os professores possam assumir uma variedade de responsabilidades tais como: ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades; e criar um adequado clima de comunicação interactiva entre os alunos e entre estes e os professores (Fernandes, 2008, citado por Fernandes, 2009, p.39).

Depois de guardados os segredos, cada criança levou, aleatoriamente, um segredo para casa para que, em conjunto com a família, construísse uma página do livro (figuras 32 e 33). Depois de realizada esta atividade, e após uma conversa sobre a constituição de um livro, em conjunto resolvemos criar a capa. Propusemos às crianças marcar a capa com as mãos para que tivesse as impressões digitais de cada um, uma vez que seria uma forma de marcar o livro com a identidade de cada um que nele participou (figura 34).

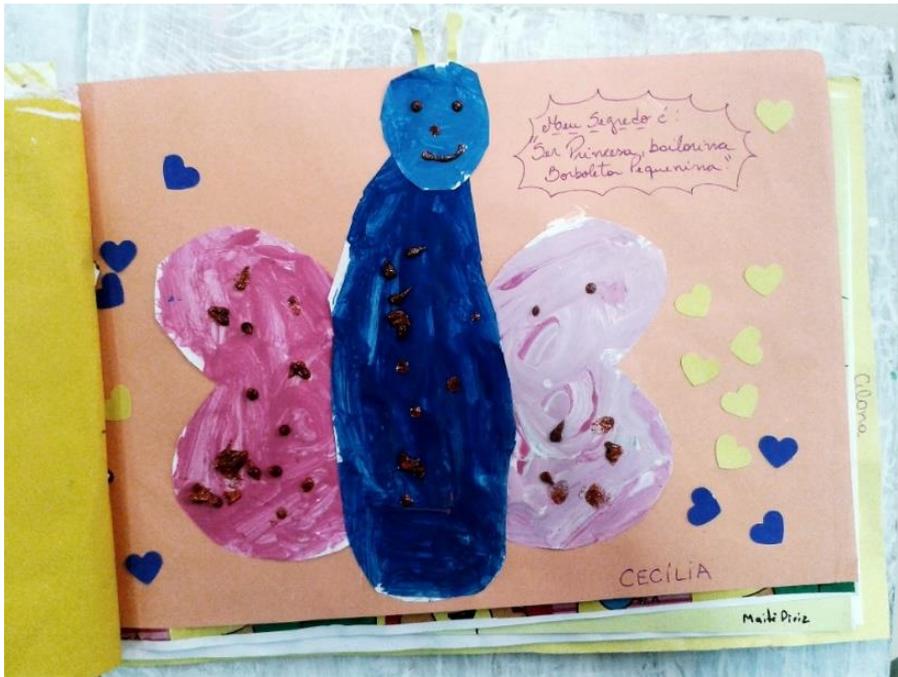


Figura 32 – Uma página do “Livro Secreto da Turma” realizado por uma criança e a família



Figura 33 – Uma página do “Livro Secreto da Turma” realizado por uma criança e a família



Figura 34 – Capa do “Livro Secreto da Turma” realizado pelo grupo de crianças

Após planejada e realizada esta atividade, pudemos refletir sobre ela. A reflexão em torno desta temática foi compartilhada no Momento de Partilha:

A nossa proposta era a capa do livro da turma, em que cada criança pintou a sua mão e carimbava na capa para então ficar registrado quem eram os autores do livro. Ao iniciarmos a atividade começamos por ir com cinco crianças para a zona do polivalente, uma de nós acompanhava as crianças enquanto a outra ficava na sala com o restante grupo. Rapidamente percebemos que teríamos que reduzir o número de crianças, pois estava a ser bastante complicado conduzir a proposta. Começaram a ir duas crianças de cada vez. Em seguida notámos que as crianças não estavam satisfeitas por carimbar apenas uma vez a sua mão, com apenas uma cor. Queriam mais! Queriam pintar as mãos mais vezes, carimbar mais vezes e de várias cores ao mesmo tempo em vez de utilizarem apenas uma, como nós tínhamos sugerido. Diziam: “quero mais uma vez”, “quero mais cores”. As crianças queriam mais. O grupo mostrou-nos que tinham a necessidade de explorar muito mais a proposta do que nós inicialmente pensámos. Para nós essa proposta era limitada, foi pensada e planejada. Para eles era uma brincadeira prazerosa sem limites! “Brincar é inevitável na criança.” (Cardoso, 2012). Pensámos que também o nosso “papel” foi fulcral neste momento uma vez que agora, após refletirmos, percebemos que impomos e limitámos as crianças em vez de lhes dar a liberdade que elas procuraram nesse

momento. Segundo Dantas (2002) citado em Queiroz, et al. (2006) “ (...) O adulto propõe, mas não impõe, convida, mas não obriga, e mantém liberdade dando alternativas.”

Os erros nos fizeram amadurecer e nos fizeram pensar. Pensar em melhorar o que pode ser melhorado, em improvisar o que pode ser improvisado e não criar barreiras onde a imaginação não tem limites.

(2º momento de partilha – 24/06/2015)

(Apêndice 4, p.109)

Nesta proposta revelou-se a importância e o papel do brincar. Inicialmente pensámos que estávamos, intencionalmente, a dar importância à brincadeira e, no momento da proposta percebemos que a brincadeira ia muito além do que previamente havíamos pensado. Tal como lemos em Garvey (1990) citado por Vectore e Kishimoto (2001), brincar é divertido, prazeroso, uma ação sem objetivos externos, espontânea e voluntária, requer envolvimento ativo do participante e tem relações sistemáticas com o que não é brincadeira.

A nosso ver, os adultos envolvidos no processo de aprendizagem desejam que as crianças aprendam, por isso necessitam proporcionar-lhe as ferramentas adequadas, como momentos lúdicos e de brincadeira. Mas para que exista uma aprendizagem produtiva não basta apenas o adulto desejar que as crianças aprendam. A criança necessita de usufruir de experiências de aprendizagem e de ter prazer, alegria e satisfação de ser autor da sua própria aprendizagem, deste modo ambas as partes têm responsabilidade por este processo (Melo, 2014). Para Piaget, citado por Cardoso (2012), o papel do educador é de facilitador, isto é, a criança constrói por si própria o pensamento e o educador proporciona ambientes e responde às iniciativas da criança.

Considerações/Aprendizagens

Estes dois momentos de partilha foram essenciais para o meu processo de formação em ação, uma vez que me trouxeram importantes reflexões e considerações.

Começo por referir a questão da organização do espaço, sendo este um local propício às mais diversas aprendizagens, em que Agostinho (2003) considera que,

As crianças de zero a seis anos, *sujeitos de pouca idade*, precisam que os espaços físicos das instituições de educação infantil atendam às suas necessidades, às diferentes

necessidades das crianças quanto a gênero, idade, classe, religião, etnia, culturas, etc.; necessitam que levem em conta todas as suas dimensões: a lúdica, a afetiva, a artística, a cognitiva, a social, a física, etc.. (p.5)

As crianças “querem um espaço que lhes garanta o direito à brincadeira” (Agostinho, 2003, p.74). É fundamental discutir essa organização com o grupo, pensando no bem-estar, interesses e necessidades de todos os envolvidos que usufruem desse ambiente educativo. É importante criar, em conjunto com as crianças, um espaço de brincadeira, uma vez que esta “se constitui como algo central na infância” (Agostinho, 2003, p.90).

O importante na organização do espaço não é, apenas, a forma como este está organizado mas sim aquilo que proporciona aos membros que dele usufruem. Impondo ou não limites às crianças, elas modificam, criam, imaginam, dramatizam nesse espaço. Em qualquer espaço, elas criam o seu espaço de brincadeira.

Montam, desmontam, empilham, esvaziam, enchem, arrastam, fecham, abrem, só ou acompanhadas. Vão interagindo com o espaço dando a ele significados diferentes, criando o novo, a partir do que está disponibilizado materialmente e imaterialmente, que são suas ideias, pensamentos, imaginações e fantasias. (Agostinho, 2003, p.90).

Neste espaço de brincadeira surgem novas questões: O adulto deve participar nesses momentos tão únicos das crianças, que são as brincadeiras?

Num dos momentos de brincadeira no parque, limitei-me a ver as crianças brincar, pular, gritar, sorrir, perdidas na euforia de ser criança. Não demorou para ouvir uma voz que, em forma de convite, me pediu que participasse na sua brincadeira. Quando concordei, não tardou que um baloiço pensado para duas pessoas se tornasse num outro para cinco (figura 35). As crianças gostam que o adulto participe nos seus momentos, gostam de brincar com os adultos. Assim, considero que,

Nós, adultos, temos na brincadeira com as crianças a oportunidade de conhecê-las e de nos “re”alfabetizarmos nas diversas linguagens, resgatando as diversas dimensões humanas que fomos embrutecendo em nós, quase esquecendo-as ao nos tornar adultos, encorajados pela lógica do mercado, competitivo, sério, sisudo. Estar com as crianças, longe de ser uma perspectiva romântica, representa uma possibilidade concreta que temos para *aprendermos e reaprendermos* com elas. (Agostinho, 2003, p.76)



Figura 35 – Momento de brincadeira no parque

Desta forma, considero que o adulto deve observar a criança durante as suas brincadeiras, para que a possa conhecer melhor, a sua cultura, com quem e com o que brinca e, através desta observação, possa compreender como e quando pode participar na brincadeira da criança, principalmente se estas o convidarem para participar ou intervir (Queiroz, 2006).

Ao não participar nas ações das crianças, o educador/professor “abstém-se de uma intervenção pedagógica enriquecedora”. (Fantin, 2000, citado por Agostinho, 2003, p.78).

Ao longo deste percurso, e ao chegar ao final da PES em Educação Pré-Escolar já foi possível compreender a importância de participar nas propostas e nas brincadeiras com o grupo:

Muitos dos nossos momentos de docência compartilhada eram propostas no parque em que, de todas as vezes, nós próprias entrávamos nesses momentos e brincadeiras. Não adianta propor se não fizermos parte dessa proposta. Era importante para as crianças a nossa participação, seja nos momentos de brincadeira, seja nos momentos de imaginação. As crianças pediam que nós entrássemos no mundo da sua imaginação e, se partilhavam connosco os seus segredos, era porque queriam que imaginássemos com elas e não que lhes “travássemos” o seu mundo de criatividade.
(Memorial – julho, 2015)

A brincadeira e o fazer parte dessa brincadeira é uma das formas de chegar às crianças, conhecendo-as. Participar, brincar, ouvir as suas vozes, valorizando as suas opiniões são aspetos fulcrais para um melhoramento da prática. Ouvir as vozes das crianças “trazendo à tona e dando visibilidade a outras racionalidades, é prenúncio de novos tempos, chances de resgatarmos nossa dimensão brinçalhona. Sem dúvida isso se reverterá em práticas reais de encontro com as crianças” (Agostinho, 2003, p.88).

Ao ouvir as crianças face à proposta da capa do livro fez-me compreender o quanto é importante ser flexível relativamente ao planeamento. Nesta atividade, e talvez também pelo facto de ser uma profissional em formação, tinha o desejo e o objetivo de conduzir as planificações tal como estavam escritas, cumprindo cada segundo, cada objetivo. Sentia a necessidade de ter o controlo pois, na minha perspetiva, só assim a proposta poderia correr bem.

Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presente todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação. (Lima, 1989, citado por Agostinho, 2003, p.81)

A atividade da construção da capa do livro fez-me compreender precisamente o contrário daquilo que seria a minha ideia inicial sobre planeamento. No momento de partilha deste momento com as profissionais de educação da instituição afirmámos que, após uma reflexão, reconhecíamos o nosso erro. A auxiliar de educação da sala onde estávamos a estagiar disse algo que não poderei esquecer: “será que erraram? Ou tentaram acertar?”. Ser educador/professor é ser capaz de lidar com situações que não estavam previstas. É falhar e aprender com isso. Ser educador/professor é estar constantemente a aprender. Aprender com as crianças, com as famílias, com outros profissionais, com os próprios *erros*. Ser educador/professor é ter a capacidade tornar aquilo que vive em aprendizagem, escutando as vozes das crianças. “Torna-se imperioso aguçar o ouvido e refinar o olhar para o reconhecimento das mensagens e indícios expressivos das crianças. Isso é aprendizagem” (Rocha & Ostetto, 2008, p.105).

Neste sentido surge novamente a questão da avaliação formativa e transformadora e o como estes momentos se relacionam com a mesma, no sentido em que ouvir as crianças pode ser um ponto de partida para a mudança, se o objetivo dessa mudança for melhorar o ensino e as aprendizagens. Segundo Fernandes (2011),

A avaliação tem que estar ao nosso alcance e ser compatível com o normal funcionamento das nossas vidas pessoais e profissionais e das instituições em que trabalhamos. Pode ser mais ou menos complexa, mais ou menos trabalhosa, mas tem que ser sempre simples, sem ser simplista, e tem que ser exequível, integrando-se tanto quanto possível nas rotinas estabelecidas. É necessário ter em conta que, muitas vezes, está nas mãos de quem tem que a pôr em prática fazer dela um processo responsável de transformação, de reflexão e de melhoria... (p.84)

Seguindo a linha do autor, tendo em conta que a avaliação deverá ser um processo de transformação, de reflexão e de melhoria, podemos considerá-la ainda como “um poderoso processo ao serviço da transformação, da melhoria e do desenvolvimento da vida social, ao serviço das pessoas e das instituições” (Fernandes, 2011, p. 85).

Torna-se imperioso refletir sobre a organização do espaço, sobre brincadeira e planeamento tendo em conta uma avaliação formativa e transformadora, considerando que, “para efeitos de avaliação formativa as evidências são interpretadas *localmente*, no contexto da sala, e destinam-se a decidir o que fazer a seguir naquele mesmo contexto” (Fernandes, 2011, p.92)

Em todos estes momentos as crianças foram os principais sujeitos envolvidos nas reflexões que pude retirar, tornando-os participantes ativos que puderam e podem contribuir com vista a uma mudança e melhoria nas práticas. Assim, ainda na linha do autor, Fernandes (2011), este tipo de avaliação baseia-se nas experiências pessoais e trata-se de uma avaliação interativa e contínua que pressupõe a participação ativa das crianças.

3.2.2. 1º Ciclo

Introdução

Ao longo da PES em 1º Ciclo, realizado na EB1 da Quinta da Vista Alegre, realizei várias atividades com as crianças, do 4º ano de escolaridade, com a intencionalidade de ir aprendendo a profissão em contexto, tendo em conta o papel das crianças nos processos de aprendizagens.

Para cada atividade ou conjunto de atividades, desenvolvidas em conjunto com a professora titular, a organização do espaço e tempo eram pensados na fase de planeamento das mesmas. Os momentos de rotina das crianças eram respeitados para cada trabalho curricular pensado, tendo sempre em conta o horário da turma. Neste relatório gostaria de eleger três das atividades realizadas com as crianças ao longo do período, que me trouxeram importantes reflexões e aprendizagens: Stop Motion; Uma questão de perspetiva; *Avaliar* de um outro ponto de vista.

Optei por selecionar estas atividades pelas reflexões e considerações que delas pude retirar. Em todas estas propostas o feedback das crianças, tendo em conta a importância das suas vozes, a avaliação formativa e transformadora, a importância das interações e as aprendizagens foram elementos essenciais que me permitiram compreender e aprender a profissão.

Atividade 1 - Stop Motion

Stop Motion é uma técnica de animação que consiste em tirar várias fotografias, com a câmara imóvel, mexendo apenas aquilo que a câmara captura. Ao juntar todas essas fotografias, com uma questão de milésimas de segundos, cria-se um efeito visual de vídeo.

Esta semana demos início ao projeto em Stop Motion que tem como base criar uma apresentação do que será a dramatização que irá ser apresentada na festa de Natal. Esta foi uma atividade em que, desde o início, previ que teria que ser posteriormente refletida. Assim que a atividade surgiu, a professora titular referiu que não tinha experiência em Stop Motion e que nunca tinha realizado esta atividade com nenhum grupo. Quando a professora titular me disse isto, hesitei por momentos e fiquei com algum receio. Se, mesmo nos momentos em que a professora titular já está habituada a lidar, acontecem situações de mais agitação e em que sinto que as coisas seguem um caminho que não era o suposto, comecei por imaginar como

seria este momento que será, de certa forma, uma novidade para todos. Ainda assim, apesar do receio, decidi seguir com a ideia. Se corresse bem, ótimo. Se corresse menos bem então teria que refletir sobre o que aconteceu e perceber o que poderia ter sido diferente. (Reflexão semanal - Semana de 09/11/2015 a 13/11/2015)

(Apêndice 5, p.111)

No dia 10 de novembro de 2015 foi o dia de dar início ao projeto, previamente planeado (apêndice 6, p.115). Após a concretização desta atividade realizei duas reflexões semanais dedicadas a este momento que me trouxe várias aprendizagens. Uma primeira foi uma apreciação minha face ao trabalho realizado. A segunda foi a apreciação das crianças através de um inquérito.

O produto final desta atividade encontra-se em:

<https://www.youtube.com/watch?v=M9nAnklb-Zw&feature=youtu.be>



Figura 36 – Uma das fotografias tiradas durante a concretização do projeto Stop Motion



Figura 37 – Uma das fotografias tiradas durante a concretização do projeto Stop Motion

No primeiro dia tínhamos planeado a divisão das personagens, cenário, vozes e a construção dos mesmos. Nesse dia não conseguimos começar com a realização das personagens, apenas estabelecemos quem as faria. Construímos o texto que seria a apresentação e formámos também o grupo dos alunos (que quiseram) ser os realizadores do cenário. O facto de não termos iniciado a construção em si, iria atrasar tudo o que já estava planeado, tendo assim que prolongar o que, supostamente aconteceria no espaço de uma semana, para duas semanas.

Uma das dificuldades que ainda sinto é em controlar o tempo das atividades e prever o tempo de concretização de cada momento. As crianças têm ritmos diferentes e também a organização do momento pode demorar mais ou menos que o previsto conforme a participação de todos, as dúvidas, os ritmos, os imprevistos... Sei que esta é uma dificuldade perfeitamente normal para quem tem pouca experiência, e até mesmo para quem já tem bastante. (Reflexão semanal - Semana de 09/11/2015 a 13/11/2015)

Apesar do tempo da atividade não ter sido o previsto, as crianças empenharam-se e participaram de forma ativa na mesma.

Houve alguma agitação, o que é perfeitamente normal, principalmente em momentos de expressões. Numa certa altura a professora titular ajudou-me a organizar a turma no momento da distribuição das personagens, algo que eu não tinha feito previamente – pensar na forma como iria distribuir cada personagem e se todas as crianças o iriam querer fazer. Percebi que as planificações diárias são importantes para isso mesmo, para nos ajudar a preparar todos os momentos, independentemente dos imprevistos – que vão sempre acontecer. (Reflexão semanal - Semana de 09/11/2015 a 13/11/2015)

Na semana em que terminámos o projeto pedi às crianças que preenchessem um questionário para que eu pudesse compreender as suas opiniões sobre a atividade. Referi que o questionário seria anónimo porque queria que fossem o mais sinceros possível. O inquérito tinha as seguintes questões:

1. Já tinhas realizado algum projeto em Stop Motion?
2. De que mais gostaste?
3. Porquê?
4. De que menos gostaste?
5. Porquê?
6. O que poderia ter corrido melhor?
7. Porquê?

Depois de recolher e ler as respostas das crianças verifiquei que nenhuma delas tinha realizado um projeto Stop Motion. Das 23 crianças que responderam, 18 disseram que o que mais gostaram de fazer foi trabalhar com plasticina, dando justificações bastante diferentes, como: “Porque foi muito divertido trabalharmos de uma maneira diferente”; “Porque adoro mexer em plasticina”;

“Porque trabalhar em plasticina é muito difícil e os trabalhos ficaram muito bonitos”; “Porque nunca tinha feito um boneco em plasticina”; “Porque é preciso paciência e eu tenho de treinar isso”. “Porque deu trabalho e no final ficou muito giro. Foi uma coisa diferente”; “Porque acho que o meu boneco ficou engraçado”... As restantes 5 crianças disseram que tinham gostado da movimentação das personagens, de ver as personagens todas realizadas já no final e de fazer o cenário.

Relativamente ao que menos gostaram, uma das crianças referiu que não gostou que o seu boneco tivesse ficado mal feito porque era a primeira vez que tinha realizado um com plasticina. Uma outra criança referiu que não gostou da parte em que tiveram que seleccionar personagens para entrar no Stop Motion e justificou: “Porque todas as personagens estavam todas muito bonitas e era difícil”. Outra criança referiu que não gostou da confusão e justificou: “Porque não ajudámos a professora a melhorar”. Uma criança referiu que o que menos gostou foi do cenário, dando a seguinte justificação: “Demorou mais tempo do que era preciso”. Seis crianças referiram que o que menos gostaram foi da parte das fotografias, usando as seguintes justificações: “Porque os bonecos não se conseguiam pôr de pé”; “Porque tenho pouca paciência”; “Porque eu nunca tive paciência para nada e tenho de treinar isso”; “Porque estávamos em pé sem fazer nada”; “Porque pensei que fossemos fazer mais”; “O que eu menos gostei foi da participação eu acho que devia ter participado mais meninos a participar a mexer os bonecos de plasticina”. As restantes treze crianças disseram que não houve nada que não tivessem gostado e justificaram: “Acho que correu tudo bem e gostei de tudo”; “Porque foi tudo muito giro”...

Relativamente à última pergunta, uma das crianças referiu que o que deveria ter corrido melhor foi a parte da realização da sua boneca “porque fiquei triste quando não votaram em mim”, justificou. Duas crianças referiram que o poderia ter corrido melhor era a parte do cenário porque “Ficou um bocado pobre e estava à espera que ficasse mais giro” e “porque os que estavam encarregados no cenário não deviam ter a ajuda da professora Sandra”. Quatro crianças referiram que o que deveria ter corrido melhor era a parte das fotografias e justificaram: “Porque o chão do cenário era muito curto e os bonecos não se equilibravam”; “Porque as personagens pareciam ter dado grandes passadas”; “Porque nós estávamos irrequietos e todos queríamos ver e mexer nas

personagens”; “Para a próxima vez participar mais pessoas a mexer os bonecos”. Onze crianças referiram que o que poderia ter corrido melhor foi a organização da turma, a confusão que se gerou. Deram justificações, como: “Porque acho que estavam uns em cima dos outros e eu acho que não se conseguia ver”; “Porque às vezes todos estavam a fazer barulho e eu não gosto disso (barulho)”; “Porque a professora Sandra avisava-nos muitas vezes e nós estávamos sempre a falar”; “Porque não respeitámos a professora Sandra”; “Porque havia sempre muito barulho”; “Porque a professora Sandra pedia que alguém ajudasse e toda a gente queria mexer e depois havia confusão”; “Porque às vezes não se percebia o que a profª Sandra (você) dizia (havia muita confusão)”; “Porque eu acho que a profª Sandra (você) fez tudo bem, só houve uma coisa que poderia ter corrido melhor, controlar o barulho”; “Demorámos mais de metade do tempo a organizar-se”; “Porque nós não ajudámos a professora Sandra a melhorar”; “Porque foi uma atividade diferente e estávamos ansiosos e gerou muita confusão”. As restantes cinco crianças referiram que tinha corrido tudo bem. Três não justificaram e as duas restantes justificaram: “Porque acho que corre tudo bem”; “Porque foi particamente perfeito”.

Após ler as respostas das crianças é possível retirar algumas conclusões face a um momento de novidade, para o grupo, para a professora titular e para mim, profissional em formação.

Entendi que as crianças compreendem que é necessária alguma ordem e entendi ainda que compreenderam que houve confusão no decorrer da atividade, algumas delas até se culpabilizando pela situação, dizendo que não me respeitaram. Pelos questionários conseguimos ainda compreender que há crianças com menos confiança que outras.

Eu fiz a minha avaliação face a esta atividade e pude compreender que foi bastante semelhante à avaliação da maioria das crianças.

Através da avaliação realizada compreendi que deveria ter organizado certos momentos de forma diferente para que cada criança pudesse ter oportunidade de fazer algo. Compreendi a agitação e a falta de paciência perante alguns momentos, que deveriam ter sido organizados de outra forma para que todas as crianças pudessem ter participado numa atividade que era, de certa forma, novidade.

Este momento de avaliação foi fundamental e é importante que os momentos de avaliação estejam presentes em qualquer atividade.

A avaliação não tem de ser algo que surge separado do currículo e do processo de ensino, não tem de ser estéril ou ameaçadora. Deve estar presente em qualquer atividade de aprendizado e fundamentar qualquer reorientação no processo de ensino e aprendizagem. (Hatch, 2010, citado por Portugal, 2012, p.597)

Mais uma vez compreendo que um professor não erra... Tenta acertar. Esta foi uma atividade que me fez questionar desde o primeiro momento: “Devo experimentar?”. É normal que um educador/professor se questione sobre as suas propostas, sobre momentos novos e diferentes, principalmente se esse educador/professor está ainda em processo de formação. Questões como: “Irá resultar?”; “E se correr mal?”. São questões frequentes para nós, profissionais em formação. Mais uma vez compreendo que ser educador, ser professor é arriscar. Se a proposta não resultar, surge novamente uma oportunidade de investigar sobre esse momento, sobre como correu e sobre como poderia ter corrido.

As estagiárias, profissionais em formação, experimentam o papel de pesquisadoras, exercitando sua capacidade de ler a realidade, para visualizar particularidades e necessidades coletivas. Pesquisando, desenvolvendo formas de observação do cotidiano e do grupo de crianças, com o qual estão interagindo, poderão, então, no processo coletivo de reflexão, arriscar propostas e alternativas de encaminhamentos. (Rocha & Ostetto, 2008, p.107)

Mais uma vez compreendo a importância do planeamento e da, possível, alteração do mesmo, como foi visível através desta atividade, logo na primeira semana.

O educador/professor deve analisar objetivos e procedimentos, estabelecendo um tempo para o desenvolvimento do projeto e assinalar que, esse tempo previsto, não será necessariamente o tempo real, “pois aqui entra a flexibilidade do planeamento, na dinâmica do dia-a-dia, com a avaliação constante do processo” (Ostetto, 2000, p.9). Ainda na linha da autora,

O planeamento compreendido na ação: prever, fazer, registrar e avaliar, para então seguir planejando-replanejando de acordo com o movimento, os desejos e as necessidades do grupo. O planeamento compreendendo a atitude crítica de cada educador diante de sua prática. O planeamento como proposta que contém uma aposta, um roteiro de viagem em que, a cada

porto, incorporam-se novas perspectivas, novos roteiros, rumo a novas aventuras. (Ostetto, 2000, p.9)

Segundo a autora, planejamento é atitude. Grande parte das vezes os educadores/professores ficam “reféns de um livro, de uma cartilha, de um método, de uma teoria, de algum argumento de autoridade pronunciado por um especialista”, devemos reaprender a olhar para que possamos enfrentar as nossas dificuldades e fazer a nossa história e contruir a nossa experiência. (Ostetto, 2000, p.8).

Assim, compreendendo que “a avaliação formativa está associada a todo o tipo de tomadas de decisão e de formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2011, p.90), verifico a importância do feedback das crianças perante a proposta, uma vez que foram importantes ferramentas que permitiram uma reflexão com vista a melhorar aquilo que, na opinião das crianças, poderia ser melhorado.

Atividade 2 - Uma questão de perspectiva

Esta atividade surgiu a partir de uma brincadeira no exterior que consistiu em tirar várias fotografias de diferentes perspectivas (figuras 38 a 49).

Há umas semanas atrás comecei por fazer uma brincadeira com as crianças em que tirávamos fotografias criando diferentes perspectivas. Por exemplo: uma criança que comia as outras, outras duas que pisavam um grupo, etc... Quando lhes mostrava a fotografia eles ficavam fascinados e diziam: “uau, como é que consegues fazer isso?”; “Estamos todos na mão da C.! São efeitos especiais?”. A fotografia é um gosto que tenho desde sempre e esta ideia surgiu naturalmente, sem qualquer planejamento. Depois da primeira vez que realizei esta atividade no exterior com as crianças, são raros os intervalos e horas de almoço que as mesmas não vêm a correr ter comigo a perguntar se podemos tirar fotografias. Após perceber que um gosto meu se tornou também um gosto das crianças e um fascínio pelo resultado final e, após uma sugestão da professora orientadora, percebi que poderia pegar em algo que surgiu naturalmente e o tornar num trabalho interessante com as crianças. Na minha opinião o papel de investigadora/pesquisadora e fotógrafa está intimamente ligado e segundo Caputo (2001), “falar de pesquisa é falar de olhar (...) Ver é mais que olhar e reparar é mais que ver. Todas essas questões valem para o pesquisador e para o fotógrafo que vasculham realidades com o olhar tentando fixar tensões provisórias.” (Reflexão Semanal - Semana de 07/12/2015 a 11/12/2015). (Apêndice 7, p.118)



Figura 38 – Fotografia: uma questão de perspectiva



Figura 39 – Fotografia: uma questão de perspectiva

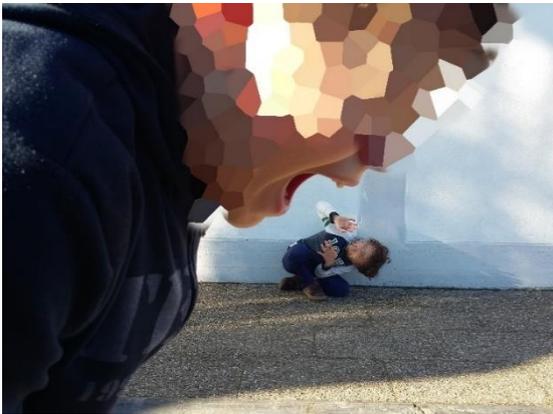


Figura 40 – Fotografia: uma questão de perspectiva



Figura 41 – Fotografia: uma questão de perspectiva



Figura 42 – Fotografia: uma questão de perspectiva



Figura 43 – Fotografia: uma questão de perspectiva



Figura 44 – Fotografia: uma questão de perspetiva



Figura 45 – Fotografia: uma questão de perspetiva



Figura 46 – Fotografia: uma questão de perspetiva



Figura 47 – Fotografia: uma questão de perspetiva



Figura 48 – Fotografia: uma questão de perspetiva



Figura 49 – Fotografia: uma questão de perspetiva

Surgiu a ideia de realizar um projeto de curta duração com estas fotografias, partindo da ideia da professora titular que costumava realizar com as crianças “mini projetos” a partir de textos, quadros, imagens... Assim, face às fotografias que tirámos no exterior, as crianças iriam construir algo. Propus-lhes que criassem algo a partir de uma fotografia e, propus-lhes ainda, que no final escrevessem algo referente ao autor das fotografias (uma biografia, um texto...), neste caso o autor seria eu (apêndice 8, p.120).

A criatividade não tem barreiras, não tem paredes. Para lá das paredes da sala podem surgir ideias e trabalhos tão interessantes como os que acontecem no interior da mesma. Considero que, esta atividade esteve bastante relacionada com o olhar e, segundo Caputo (2001), devemos “mudar o modo como se olha para se conseguir ver e, enfim, reparar”.

Comecei por explicar às crianças no que iria consistir a atividade e em seguida distribuí, aleatoriamente as fotografias. Algumas ficaram satisfeitas com sua fotografia, outras nem tanto. Após lhes pedir para pensarem numa ideia para trabalharem a fotografia que cada par tinha, as crianças começaram a partilhar as suas ideias. As ideias foram interessantes mas senti que as crianças estavam muito presas aos trabalhos de mini projeto realizados anteriormente e, como tal, as ideias não “fugiram” muito do que já era habitual. Pedi-lhes várias vezes que fossem criativos, que pensassem em coisas diferentes. Perguntei o que sentiam quando olhavam para a fotografia e o que lhes apetecia fazer observando aquela fotografia. De certa forma, e apesar de lhes ter sido dada liberdade, senti que as crianças tinham as suas ideias muito limitadas. Numa determinada altura dei também algumas sugestões a alguns pares que não sabiam o que fazer. (Reflexão Semanal - Semana de 14/12/2015 a 17/12/2015)
(Apêndice 9, p.123)

Surgiram diversos produtos finais realizados por cada par: uma carta para uma personagem da fotografia, um jogo com perguntas sobre o que se podia observar na fotografia, exercícios de matemática, uma banda desenhada que dava continuidade à fotografia, uma página de um diário, três reproduções da fotografia em desenho (uma delas apenas desenhada, outra desenhada apenas com formas geométricas e outra mudando o cenário da fotografia), duas histórias e dois poemas sobre a fotografia.

Após a concretização desta atividade pedi aos pares que realizassem uma pequena biografia sobre a autora das

fotografias que, neste caso, tinha sido eu. Esta seria uma outra forma de compreender, não só aquilo que as crianças já conheciam de mim, mas também aquilo que achavam ou pensavam sobre mim como estagiária. Algumas optaram por realizar poemas, outras um texto biográfico e outras acrósticos. (Reflexão Semanal - Semana de 14/12/2015 a 17/12/2015)

Após uma leitura e análise de todas as biografias, poemas, acrósticos, fiquei a conhecer melhor as crianças e a compreender o meu papel através da visão do grupo. De uma forma geral, compreendi que as interações e a relação que o grupo tinha comigo foram os aspetos mais presentes descritos nos trabalhos das crianças: “gostou muito de estar connosco e aprendeu imenso”; “ela é uma ótima professora e gosta muito de nós”; “fora da sala de aula brinca com os seus alunos”; “gosta de brincar no recreio com os alunos quando está disponível”; “é amiga de todos na escola”; “ela não é só uma professora: é nossa amiga”; “está sempre presente quando nos magoamos”.

Desta forma compreendo o quanto as relações e interações são fundamentais para uma aproximação às crianças e, através desta aproximação, torna-se evidente uma prática mais concreta, facilitadora de aprendizagens para todos os elementos. Assim, torna-se fundamental o poder da interação e da relação entre professor e os alunos.

A melhor forma de assegurar ambientes de boa qualidade, onde todas as nossas crianças possam desenvolver e aprender competências intelectuais e sociais necessárias, será centrar as nossas energias colectivas e individuais na qualidade das interacções diárias que temos com as crianças, de forma a que essas interacções sejam o mais ricas, interessantes, envolventes, satisfatórias e significativas possível. Para os professores, sugiro: resistam à tentação de gastar a vossa energia na culpabilização das condições de trabalho, dos políticos, da administração, dos pais, ou de qualquer outro motivo. Guardem a vossa energia para as vossas relações diárias com as crianças. (...) Estamos com as crianças durante um período de tempo muito curto e durante um espaço de tempo muito importante para as suas vidas. Façamos com que valha a pena ao darmos tudo o que temos. (Katz, 2006, p.21)

Atividade 3 - Avaliar de um outro ponto de vista

Uma outra atividade realizada com as crianças foi um momento de feedback oral, dado pelas crianças, acerca da minha presença na escola, da

minha relação com o grupo, tendo em conta o meu papel, como profissional em formação.

A primeira avaliação, realizada em assembleia de turma, foi no dia 5 de novembro de 2015 e a segunda avaliação foi realizada no dia 3 de dezembro de 2015. Ambas as avaliações foram gravadas através do registo áudio. Estas avaliações trouxeram-me momentos de reflexão muito importantes sobre este processo de profissional em formação

Na quinta-feira desta semana realizámos, na assembleia de turma, como já é habitual, a avaliação do presidente. Nesta assembleia para além da avaliação do presidente pedi aos alunos que também me avaliassem – que avaliassem o meu trabalho como professora ao longo das semanas que tenho estado com eles. Pedi que me dessem a sua opinião pessoal face ao meu trabalho, nomeadamente aquilo que achavam que eu já fazia bem, como profissional, e aquilo que deveria melhorar. (Reflexão Semanal - Semana de 02/11/2015 a 06/11/2015)
(Apêndice 10, p.131)

No decorrer da avaliação, estive a gravar as minhas falas, as das crianças e as da professora titular. Após tornar o registo áudio em registo escrito, pude retirar várias conclusões e refletir sobre o diálogo, que foi o seguinte:

Estagiária Sandra – Sei que é habitual avaliarmos o presidente na Assembleia de Turma, hoje irei pedir-vos que façam também uma avaliação ao meu trabalho como professora desde o momento que cheguei, até hoje. Esta avaliação é importante para mim a nível pessoal e profissional. Também será importante para o meu relatório final que tem como objetivo refletir sobre o meu percurso como professora/educadora. A vossa opinião será importante e peço-vos que digam aquilo que acham que já faço bem, a vossa opinião sobre mim e ainda gostava que me dessem sugestões sobre aquilo que devo melhorar.

M.V. – A professora devia ser mais séria, a professora é muito bondosa e muito alegre. Tem de ser mais séria nas aulas. A professora é inteligente, sabe a matéria toda que nós devemos trabalhar. A professora é esperta. Sabe muita coisa e é uma grande estagiária.

Estagiária Sandra – Achas que estou preparada para ser professora?

M.V. – Acho! Se melhorar o que eu disse...

M.B. – Eu acho que a professora é uma boa professora em todos os aspetos. É séria... Também consegue misturar as aulas sendo séria e também sendo divertida. É uma boa pessoa, amigável. E o resto esqueci-me, mas a professora é muito boa em todos os aspetos. Ah e se a professora agora se fosse embora daqui já estava preparada para ser professora, nem precisava de ir para a universidade, já podia ir para uma escola e a professora estava preparada.

G.S. – Eu acho a professora Sandra uma excelente professora, para já não tenho nada a dizer que a professora precise melhorar e acho que vai ser uma excelente professora.

A.G. – Eu acho que a professora é muito simpática, é responsável, quando nós estamos a fazer muitas confusões organiza-nos muito rapidamente. Acho que é uma boa professora. Quando é para brincar brinca, quando é para zangar zanga-se a sério. Acho que já está preparada para ser professora.

A.B. – Você é uma boa professora, está sempre com um sorriso na cara. Acho que está preparada para ser uma professora. Quando você explica as coisas eu percebo. E pronto já está.

C.V. – Acho que você explica tudo muito bem, está preparada e está sempre a sorrir.

G.M. – Eu acho que a professora tem dado a matéria muito bem. Tem ensinado a matéria sobre os ângulos que eu fiquei a perceber muito bem. Ela é uma boa pessoa, é simpática, alegre e além disso ela é muito gira.

T.S. – A professora é muito boa porque ensina as coisas a sério mas com algumas piadas engraçadas que nós possamos discutir.

A.B. – Eu quero acrescentar. Quando eu olho para si só a vejo a sorrir mesmo que esteja séria.

M. – A professora Sandra é a professora H. estagiária.

Estagiária Sandra – Isso que disseste é muito importante e no final explico porquê.

C.A. – A professora é muito simpática. Ela ajuda-nos sempre quando nós temos dificuldade e o que a professora Sandra tem de melhorar é que tem mais de se impor.

J.M. – Acho que vai ser uma boa professora.

M.R. – Já é, já é.

I.S. – Eu acho que a professora Sandra chegou cá e eu senti que ia gostar que a professora estivesse cá, íamos todos gostar que a professora estivesse cá. Acho que desde o primeiro dia que pôs cá os pés até agora que teve a aprender muito com a professora H., que já nos sabe controlar quase, quase, quase como a professora H. Acho que até agora tem sido uma muito boa estagiária, acho que vai ser uma muito boa professora e acho que os meninos que vão ficar consigo, os seus alunos, têm muita sorte.

I.B. – Acho que a professora é muito boa professora, acho que devia ser um bocadinho mais rija. Está a ser muito simpática, como o M.V. disse. Acho que está pronta para ser professora.

D.B. – Acho que a professora é simpática connosco, aprendi muita coisa e os seus futuros alunos vão ter sorte.

M.F. – Eu acho que a professora é muito amigável, é simpática, sabe-se zangar nos momentos que é para zangar e sabe brincar nos momentos de brincadeira. Gosto muito das aulas, consigo perceber a matéria e acho que vai estar preparada para ser professora.

M.T. – Eu acho que a professora gosta muito de ser simpática. Nos momentos que nós às vezes fazemos um bocadinho de confusão a professora está sempre lé e consegue organizar-nos. É simpática connosco e dá bem a matéria e quando sair daqui acho que a professora vai ser uma boa professora.

Professora Titular – Eu acho que, como já os meninos acabaram de referir, os meus alunos, acho que vais ser uma excelente professora, e porquê? Porque tu gostas daquilo que fazes. E quando nós gostamos muito daquilo que fazemos só podemos ser bons porque nos empenhamos e estamos a fazer aquilo que gostamos. Portanto, eu não tenho duvidas nenhuma em achar que a professora Sandra vai ser uma ótima profissional e que os seus alunos daqui

a uns anos, tal e qual como vocês acham acerca da minha pessoa, que eu também sou uma boa professora, também vão ter a mesma opinião acerca da professora Sandra. Ela é muito interessada, ela sabe respeitar os momentos dos meninos também para ser respeitada por eles, ela prepara muito bem as aulas e tenta sempre retirar todas as dúvidas possíveis e que possam ocorrer em relação a qualquer um dos temas que nós temos estado a trabalhar, e eu estou a falar em relação áquilo que tem acontecido aqui ao longo destes nossos momentos de trabalho em comum. Está sempre disponível para vos ajudar, para participar em todas as atividades, tem ideias muito criativas e no fundo, é engraçado, mas eu olho para a professora Sandra e revejo-me um bocado na professora Sandra quando tinha a idade dela e quando estava a fazer aquilo que ela está agora neste momento. Não só fisicamente, que é engraçado, mas também na forma de ser...

M.B. – Professora Sandra! Se a professora trabalhar até à idade da professora H. vai acabar por ser uma professora H. Júnior.

Professora Titular – Não porque a professora Sandra há de ter sempre o estilo dela. Cada pessoa tem o seu estilo. (...) Eu estou muito contente por ter cá a professora Sandra este ano. Eu fico sempre muito contente com todas as estagiárias que eu tenho porque gosto muito de receber, gosto muito que os meus alunos aprendam a receber, aprendam a respeitar outras pessoas que não apenas a professora H. Todos são professores e todos têm que ter o nosso respeito.

Estagiária Sandra – Eu queria agradecer-vos os elogios e também aquilo que acham que eu devo melhorar, nomeadamente, muitos disseram que acham que devo ser um bocadinho mais rígida e se calhar têm razão, eu também concordo, só que eu sou por natureza uma pessoa calma, não gosto muito de gritar, não gosto de me chatear normalmente, por isso tenho essa dificuldade em fazê-lo aqui também com vocês mas às vezes é preciso para que haja alguma ordem. E eu já me chateei, vocês sabem que eu já me chateei com vocês quando a professora H. não está e vocês ficam mais agitados, eu já me chateei, mas se calhar tenho que trabalhar mais o ser mais rígida em certos aspetos quando é necessário ser, porque nem sempre é preciso. E queria dizer à M., porque a M. disse que eu era a professora H. versão estagiária, e eu queria-lhe dizer que nós

temos muito o hábito de ser como aqueles professores que estão conosco. Aquilo que nós vemos é para nós um exemplo, quando gostamos do trabalho do professor, ou da professora H. neste caso, e eu gosto muito da maneira de ser professora e do trabalho da professora. Nem é de propósito, eu acabo por agir da mesma forma que a professora porque vejo que ela o faz assim, que ela é assim e eu acabo por me refletir nisso e acabo por ser assim também. Claro que um dia mais tarde eu vou ser eu própria, como sempre fui, vou ter sempre os meus traços pessoais, há aquelas coisas que eu não mudo, que são minhas, mas há muita coisa que eu vou fazer e daqui a muitos anos ainda me vou lembrar da professora H. porque me acompanhou agora nesta fase muito importante para mim que é o aprender a ser!

M.V. – A professora Sandra não é nada tímida.

Num segundo momento de avaliação (apêndice 11, p.138) comecei por relembrar aos alunos acerca da avaliação que tinham feito ao meu trabalho como estagiária umas semanas atrás e pedi-lhes que o fizessem novamente para que eu pudesse compreender e comparar as opiniões da primeira avaliação e desta última. Pedi-lhes que me dissessem o que tinha melhorado desde a última avaliação, o que poderia ter piorado ou se achavam que estava igual desde a última avaliação. Expliquei-lhes que a opinião deles era importante para mim para que eu pudesse compreender o meu papel e as suas opiniões face ao meu trabalho e ainda para poder comparar as opiniões deles numa fase mais inicial e numa fase mais tardia do meu trabalho. Tal como da primeira vez, no decorrer da avaliação, estive a gravar as minhas falas e as das crianças:

M.V. – Eu acho que a professora Sandra está preparada para ser uma boa professora no futuro, acho que a professora Sandra está realmente uma boa professora.

L. – Eu acho que a professora também está preparada. Quando alguns disseram que a professora tinha de ser mais rija, melhorou nesse aspeto e vai ser uma boa professora.

C.A. – A professora desde o primeiro dia melhorou muito, já consegue ensinar-nos, me parece, com mais a certeza. Já nos consegue mais ou menos controlar e de resto tudo bem.

M. – Acho que a professora melhorou muito, já está a controlar melhor a turma. Cada vez que você fala eles calam-se mais ou menos e pronto.

T.S. – A professora é uma professora espetacular, gosto muito dela, mas ela tem que melhorar só num aspeto que é não ser tão fraquinha e tem que começar a ser séria, não ser muito fraquinha com os castigos.

Estagiária Sandra – O teu “fraquinha” é achares que eu devia ser mais rígida, é isso?

T.S. – Sim!

I.S. – Eu acho que a professora Sandra não precisa ser mais rígida, acho que é boa tal como está, acho que ela melhorou bastante desde a última vez que fizemos esta avaliação, e acho que agora sim, a professora Sandra está preparada para ser uma professora espetacular.

M.B. – Eu acho que a professora Sandra tornou-se uma boa professora ao longo deste período porque a professora Sandra esforçava-se para ser uma boa professora e é só nós querermos para conseguirmos e eu acho que a professora Sandra melhorou muito desde que chegou cá neste período.

A.G. – Eu acho que a professora Sandra melhorou muito desde o primeiro dia que está cá connosco no primeiro período, acho é que tem que ser mais rígida como mais algumas pessoas disseram, tem que ter castigos mais fortes se não, não consegue impor respeito à turma, de resto já melhorou bastante em ser professora, acho que vai ser uma professora fantástica futuramente.

M.F. – Eu acho que a professora Sandra melhorou bastante desde o primeiro dia que esteve cá até agora, a professora a pouco e pouco está a estudar para ser uma boa professora e está a conseguir fazê-lo porque basta nós querermos para conseguirmos.

M.T. – Eu acho que a professora está muito melhor desde o primeiro dia que esteve cá porque a professora também estava um bocadinho nervosa, como a M. disse tem estado a melhorar aos poucos e poucos. Gosto da maneira como a professora dá as aulas e acho que a professora está bem preparada para ser uma professora.

M.V. – Como nós na primeira avaliação que fizemos tínhamos dito que a professora tinha de ser mais rígida e nesse aspeto, pronto, a professora foi mais rígida, e penso que vai ser uma boa professora no futuro e pronto.

G.M. – Eu acho que a professora Sandra tem sido uma excelente professora, acho que daqui para a frente os alunos dela vão ficar a saber muita coisa, muitas coisas, porque ela é uma excelente professora.

A.B. – Eu acho que a professora foi uma boa professora, melhorou desde a última avaliação e acho que está pronta para ser uma boa professora.

M.B. – Professora?

Estagiária Sandra – Queres acrescentar M.B.?

M.B. – Sim. O T.S. disse que a professora precisava de melhorar no aspeto de ser rígida mas eu não acho isso. Eu acho é que a professora é rígida, não quer é resolver as coisas pelo lado de zangar, quer é tentar fazer tudo calmamente.

J.M. – Eu quero acrescentar uma coisa! Quando uma professora quer ser boa professora, os alunos têm de a ajudar.

Estagiária Sandra – Isso é verdade! Se calhar se me ajudassem mais eu não precisava de ser tão rígida.

G.M. – Quero acrescentar que eu acho que a professora também, ela para ser uma boa professora é preciso esforçar-se e trabalhar muito em casa e já imagino o número de horas que a professora passa em casa a trabalhar.

I.B. – Acho que a professora é uma boa professora, acho que no aspeto de ser rígida acho que não é preciso ser muito rígida com os alunos, está boa assim.

Estagiária Sandra – Da última vez tu tinhas dito que eu precisava de melhorar, agora achas que já estou rígida o suficiente, é isso?

I.B. – Sim! E pronto é isso.

M.V. – Como o M.B. disse, a professora é rígida mas a professora resolve tudo com calma mas às vezes a professora tem que se zangar, tem que se zangar quando é preciso!

I.S. – Eu quero acrescentar uma coisa, eu acho que no futuro a professora vai ser uma grande e muito boa professora.

Estagiária Sandra – Está tudo? Então queria agradecer-vos por terem dado a vossa opinião e posso também dizer que eu também acho que melhorei.

E melhorei porquê? Porque inicialmente sentia-me mais nervosa e agora sinto que faço as coisas com mais naturalidade e como tudo é mais natural penso que também acaba por correr melhor. Talvez tenha que ser mais rígida, sim, mas também acho que, com a experiência, encontrarei a melhor forma de lidar com os meus alunos.

A maioria das crianças focou-se no aspeto da rigidez, uma vez que esse tinha sido o único aspeto a melhorar falado na última avaliação. Compreendi ainda que algumas destas crianças tinham entendido que o meu papel de *professora rígida* irá depender do comportamento da turma, tal como disse uma das crianças: “Quando uma professora quer ser boa professora, os alunos têm de a ajudar.” As crianças precisam de ordem mas sabem que essa ordem apenas é colocada se for necessário, ou seja, esta rigidez de um professor irá depender de muitos aspetos, nomeadamente também do grupo de crianças. Observei que na primeira avaliação esse aspeto não estava tão claro como na última avaliação. Compreendi ainda que algumas destas crianças perceberam que existem diferentes formas de ser rígida e de colocar ordem na turma, tal como afirmou uma delas: “O T.S. disse que a professora precisava de melhorar no aspeto de ser rígida mas eu não acho isso. Eu acho é que a professora é rígida, não quer é resolver as coisas pelo lado de zangar, quer é tentar fazer tudo calmamente.”

É importante que os alunos deem feedback ao trabalho do professor. Acredito que esta avaliação tenha sido importante para mim, no sentido de compreender qual a opinião que os alunos tinham sobre o meu trabalho como estagiária, como também acredito que este momento tenha sido importante para as crianças pelo facto de serem ouvidas e compreenderem que a opinião delas importava.

Os professores precisam de ter um feedback relativamente à sua prática. Em particular, necessitam de conhecer a perspectiva dos alunos em relação ao modo como desenvolvem a sua actividade como professores. Razão pela qual é tão importante ouvir as vozes dos alunos.” (Correia et. al, 2002, p.2).

Ainda neste sentido de dar importância ao feedback, Fernandes (2011) considera que o mesmo é “essencial no processo de avaliação formativa e deve

ser proporcionado de forma inteligente tendo em conta aspetos tais como a distribuição e a frequência e a sua natureza mais descritiva ou mais avaliativa” (p.89)

Seja através do feedback ou não, é fulcral que as crianças participem na investigação. Foi importante compreender o que tinha sido o meu trabalho face aos olhos das crianças que são, no fundo, as protagonistas das mais diversas aprendizagens, delas e minhas.

Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo. (Soares et al, 2005, p.54)

Considerações/Aprendizagens

Ao longo destes três momentos tive em conta o planeamento, nomeadamente para quem era realizado, com quem era realizado e para quê. Considero desde já que o meu trabalho ao longo da prática foi um trabalho de cooperação, não só com as profissionais envolvidas, como também com as crianças. Assim, tendo em conta a avaliação como transformadora e as minhas aprendizagens enquanto profissional em formação, e concordando com o que afirma Fernandes (2011), “é razoável considerar que os professores, se quiserem, podem transformar e melhorar significativamente as suas práticas” (p.96). Neste sentido, ainda de acordo com o autor, “torna-se necessário evoluir para além da retórica, ainda que bem construída e persuasiva, acerca da articulação entre a aprendizagem, a avaliação e o ensino” (p.97).

Considerando que a avaliação formativa e transformadora “serve para ajudar alunos e professores a tomarem as melhores decisões quanto ao curso que deve ser dado à aprendizagem e ao ensino” (Fernandes, 2011, p.98), posso agora concluir que esta poderá ser uma estratégia que ajuda, não só os alunos, mas também os professores. Recorrendo ao uso de uma avaliação formativa e transformadora podemos compreender e ajudar as crianças, contribuindo para as suas aprendizagens, assim como estas nos podem ajudar a nós a refletir

sobre o nosso método de ensino, sobre o nosso trabalho, para que possamos modificá-lo, melhorando-o, caso seja necessário.

3.3. As vozes das crianças

A investigação participativa com crianças tem uma dimensão irrecusavelmente política, dado que é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas, para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação. (Heron, 1996, citado por Soares et al., 2005, p.56)

As crianças participaram ativamente ao longo da investigação, sendo este um processo de “construção de diálogos conjuntos, em que há respeito mútuo, participação ativa, negociação e co-construção de sentido.” (Pascal & Bertram, 2009, citado por Silva & Melo 2013, p.269).

Refletindo sobre a investigação realizada e sobre o meu percurso com vista à aprendizagem da profissão, verifico que grande parte da investigação se baseou na valorização da voz das crianças. “Valorização essa que não admite formas de pseudo-participação infantil.” (Hart, 1992, citado por Soares et al., 2005, p.58)

Correia, Caldeira, Paes, Micaelo e Vitorino (2002) colocam a seguinte questão: “Poderá uma escola tornar-se mais inclusiva sem dar voz aos seus alunos?” (p.24). De forma a dar resposta a esta questão, é essencial compreender que,

Inclusão educativa tem a ver com todos os alunos, com o reconhecimento de cada um, num todo que constitui a vida de uma escola e com os modos de envolvimento das pessoas nas decisões e mudanças. Na medida em que cada um sente que pode participar e que o seu contributo é considerado, vai empenhar-se e investir cada vez mais naquela que considera ser a ‘sua escola’. (Correia et al., 2002, p.2)

Desta forma verificamos o quanto as crianças são ou deveriam ser sujeitos ativos e participativos nas práticas. É possível afirmar que “quando os alunos estão menos envolvidos é mais provável que as suas atitudes para com a escola sejam muito mais negativas.” (Correia et al., 2002, p.2)

Ainda neste perspectiva, segundo Silva e Melo (2013),

Ouvir as crianças, reconhecendo o direito a serem ouvidas, atender às suas opiniões e experiências sobre os assuntos que lhes dizem diretamente respeito é fundamental (Clark, 2008) e marca uma verdadeira mudança de paradigma (Folque, 2010). (p.265)

Esta mudança de paradigma é necessária. É necessária se o objetivo for tornar os jovens cidadãos “capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais democrática.” (Fernandes, 2011, p.82). Desta forma torna-se essencial que os adultos mudem também o seu modo de pensar sobre o ensino e a aprendizagem, considerando que a participação é importante para a aprendizagem das próprias crianças. (Rogoff et al., 2000).

Como foi possível verificar ao longo da investigação, as vozes das crianças foram essenciais para a compreensão de uma profissional em formação que, ao *ouvi-las*, pode refletir sobre o seu próprio trabalho, tendo em conta as opiniões dos sujeitos mais diretamente envolvidos nesta investigação.

Ouvir as crianças, em qualquer que seja a faixa etária, trata-se de olhar para elas como sujeitos de direitos que se revelam capazes de ter uma opinião. Ouvir as crianças é prestar atenção às suas falas, aos seus gestos, aos seus olhares, às suas mensagens. Ouvir as crianças é compreender quem são, o que pensam, o que sentem, o que querem, o que gostam e não gostam. Desta forma podemos refletir sobre o ensino e sobre a prática, tendo em conta um outro ponto de vista, que não o nosso. Um ponto de vista de alguém que está diretamente envolvido no ensino e aprendizagem, mas muitas vezes é lembrado como secundário, como figurante. Desta forma,

Revela-se crucial ouvir as crianças para compreender os seus diferentes processos (desenvolvimentais e educativos; por exemplo) e as suas várias vivências, visando o desenvolvimento, alicerçado nas suas próprias vozes, de formas de intervenção e resolução de problemas mais eficazes. (Silva & Melo, 2013, p.273)

Considerações Finais

Durante este percurso de aprender a ser educadora/professora, a minha experiência de formação exigiu uma motivação interior para o que gostaria que fosse o meu futuro profissional, mas também os saberes acadêmicos e a sua mobilização em contexto de prática. Nestes contextos, porque fiz a prática em Educação Pré-Escolar num contexto do Brasil, distanciei-me momentaneamente do paradigma professor investigador na forma como foi entendida a minha construção enquanto profissional. Nesse tempo, o processo que vivi apelou ao que Souza (2007) explicita como experiência formadora. Cito o autor para fundamentar e explicar em seguida o que me foi pedido e possibilitado viver:

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracteriza-se como “processo de formação” e “processo de conhecimento” (Josso, 2002). Primeiro, porque a utilização dos recursos experienciais engendra marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias processadas nas itinerâncias individuais. Por sua vez, o “processo de conhecimento” emerge da recorrência dos referenciais que sustentam aprendizagens, a partir das transações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente natural, ampliando o “capital experiencial” de cada pessoa. (Souza, 2007, p.19)

Por isso, todo o processo formativo foi muito centrado nas memórias e numa escrita reflexiva em que recontámos vivências conjuntas, após as partilharmos entre formadoras e formandas em momentos específicos do processo de supervisão. Nas palavras do autor, podemos esclarecer e fundamentar ainda melhor o que compreendi ter-nos sido pedido naquele tempo de formação inicial para a docência:

A organização e a construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida. Por isso, “[...] para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem [...]” (idem, p. 34). Em tese, caberia entender os sentidos e significados que são vinculados ao processo de interiorização e exteriorização eleito por cada um para falar de si, das suas aprendizagens, dos valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, dos comportamentos, posturas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades. (Souza, 2007, p.17)

Mas aprender a profissão de educadora/professora, através das práticas em contexto, não ocorreu apenas no Brasil. Também aconteceu em diversos momentos do meu percurso acadêmico e profissionalizante, sobretudo, no período correspondente à PES no 1º Ciclo. Aqui, enquanto, protagonista de uma intervenção cooperada para aprender em contexto, perseguimos a perspectiva do professor enquanto investigador e prático reflexivo, informado e crítico. Por isso, conferimos um lugar de relevo à investigação pedagógica e isso fez-se através da construção, desenvolvimento, avaliação de um projeto de intervenção, supervisionado, quando a PES decorreu em contexto escolar no 1º Ciclo e, em seguida, na fase da escrita do Relatório. Neste tempo de trabalho, estudo e aprendizagem, percecionei e procurei compreender a complexidade associada ao ser educador/professor. Esta ideia que Rolo (2013) me ajudou a explicitar quando esclarece que esta profissão é sustentada por um conhecimento profissional específico, em que a autora a caracteriza como complexa porque “não se reduz ao saber *o quê* nem ao saber *como ensinar*”, ela diz, sim, que “é um saber compósito e integrador mobilizável em situação; que não segue uma lógica aditiva; que comporta uma grande componente analítica-crítica sustentada por capacidades reflexivas que induzem uma ação transformativa.” (p.6)

Deste modo, querendo responder às questões que nortearam a investigação do presente Relatório e, simultaneamente, querendo construir a profissional investigadora e reflexiva que me quis ir tornando, compreendi a necessidade de investigar sobre este processo que, no fundo, é o objetivo primordial de toda a investigação: aprender a ser educadora/professora monodocente, crítica, reflexiva, investigadora. Desta forma, valorizei o tipo o tipo de investigação apontado por Nóvoa, citado por Rolo (2013), ou seja, que “o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (p.7).

Considero que este foi um percurso exigente, nomeadamente, pelo facto da experiência da PES em Educação Pré-Escolar ter sido realizada em Florianópolis - Brasil. Esta vivência foi, pessoalmente, das mais enriquecedoras

da minha vida e sinto que dificilmente *passarei para o papel* aquilo que vivi, que experienciei. Nessa fase do meu percurso académico, parecia-me fácil trabalhar com narrativas escritas naquela perspetiva de formação. Percebi que naquela prática em contexto, se possibilitava que aprendêssemos pela experiência através de recordações e referências circunscritas ao percurso da vida, permitindo aceder a sentimentos, lembranças e subjetividades, possibilitadas pelas aprendizagens experienciais (Souza, 2007). No fundo, aquilo que escreve o autor é que “o mergulho interior possibilita ao sujeito construir sentido para a sua narrativa, através das associações livres do processo de evocação, num plano psicossomático, com base em experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida. (Souza, 2007, p.18)

Enfim, em Florianópolis foi-me pedido um tipo de escrita mais reflexiva ao longo da PES e um memorial no final. Souza (2008), afirma que “os modelos biográficos e, mais especificamente, os memoriais de formação ou académicos revelam modos discursivos construídos pelos sujeitos em suas dimensões sócio-históricas e culturais numa interface entre memória e discursos de si. (p.39). Nesta perspetiva, e ainda na linha do autor,

A identidade profissional docente é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto, as quais são reveladas nos memoriais académicos e de formação. (Souza, 2008, p.42)

Contudo, o facto de me ter sido exigida uma escrita diferente da que seria depois exigida na Universidade de Évora, dificultou o ofício de redigir o presente Relatório. Assim, considero que esta foi a principal dificuldade sentida, pelo que tive que me adaptar e apropriar do paradigma que era assumido no meu percurso de formação na Universidade de Évora, do qual me afastei por breves meses. Isto incluía o tipo de escrita que me era exigida, o que só por si, não foi coisa pouca nem de menos importância, pois tratava-se da valorização da relação entre ensino e investigação, passando pela obrigatoriedade de produção de um Relatório a defender em provas públicas.

Embora, durante todo o meu processo de formação em ação tivesse em conta o ir aprendendo a profissão utilizando a avaliação como formativa, reguladora e transformadora do meu trabalho com as crianças, foi durante o tempo da PES em 1ºCiclo que compreendi que a escrita que eu ia produzindo era co-construída e dialogada, acompanhava as aprendizagens na universidade e aquelas que os contextos de sala e a iniciação à prática profissional na escola me possibilitavam. Como referem Folque, Leal da Costa e Artur (2016), fui significando “uma escrita profissional e, como tal, pública e sujeita a várias interlocuções. Afastando-se da tradição dos diários de professores na sua dimensão intimista, mudamos as regras do sistema da atividade, passando os escritos a ser partilhados entre alunos, professores da UE e educadores ou professores cooperantes” (p.128).

Este foi um enorme desafio, pois envolveu aspetos formativos que até então não me tinham sido exigidos. Por exemplo, o rigor, associado a uma sistematicidade na organização e recolha da informação, uma escrita a que não estava habituada e que levei tempo até o fazer com sentido e perceber que podia construir saberes profissionais no seio do meu trabalho com as crianças, planeado, agindo, registando e refletindo em conjunto com vários intervenientes, para depois voltar a escrever. Na verdade, senti o que as autoras referem no seu texto em relação a este processo de formação: “a escrita não surge como uma necessidade imediata. No início do estágio, é percebida como mais uma tarefa que têm que cumprir em ciclos de planeamento/reflexão/ação/avaliação” (p.128).

À medida que a PES foi acontecendo, compreendi que esta poderia ser uma estratégia poderosa para melhorar significativamente o ensino e as aprendizagens de todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente, educadores/professores, o que me incluía, as crianças que assim envolvidas aprendiam com mais facilidade, porque o que faziam era com sentido e o seu interesse estava regulado, mas também a escola que tinha um projeto educativo, em que nos integrámos e sustentámos e, por fim, as famílias, que foram acolhedoras e, em determinados momentos, também participantes.

No entanto, para que tudo isto se tornasse possível, foi preciso orientar a ação pedagógica em torno de aspetos curriculares concretos, o que a minha estadia no Brasil também tinha deixado atenuar, ou mesmo afastar, da centralidade da ação pedagógica. Pensei muitas vezes que a avaliação

formativa era “vista como um processo eminentemente pedagógico, muito orientado e controlado pelos professores, destinado a melhorar as aprendizagens” (Sadler, 1989, 1998, citado por Fernandes, 2008, p.353). Era preciso, pois, que este tempo no 1º Ciclo, através de um olhar focado para o planejar e avaliar com as crianças, melhorando sucessivamente a ação pedagógica, fosse um caminhar intencional e fundamentado que me ajudasse a aprender a profissão, mas também que me permitisse entendê-lo, como o “esforço de todos os que estão empenhados em utilizar a avaliação como um poderoso processo pedagógico que, conforme demonstra a investigação realizada em muitas salas de aula, melhora substancialmente as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2011, p.81).

Apresento uma das conclusões a retirar desta investigação, com base na análise e interpretação do que aqui fui aprendendo e apresentando,

É a importância de se discutir como poderá estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar *o que* se aprende e *como* se aprende. Além disso, é bom sublinhar que a avaliação formativa, não sendo a panaceia para a resolução de todos os problemas, é com certeza um processo pedagógico essencial para apoiar os alunos que, ano após ano, um pouco por todo o mundo, conhecem o desalento e/ou o abandono escolar. É por isso que me parece importante desbravar e aprofundar a ideia da *avaliação formativa alternativa* como uma das formas de enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação contemporânea. (Fernandes, 2008, p.368)

Indo ao encontro da teoria pude compreender esta temática da avaliação que norteou ambas as PES, facilitando e promovendo as minhas e as aprendizagens das crianças, mas não poderemos estar à espera que chegue a teoria para melhorar e transformar as realidades pedagógicas - a investigação realizada em contextos reais de salas de aula mostra que está ao nosso alcance trabalhar para melhorar significativamente as aprendizagens de todos os envolvidos no contexto educativo. (Fernandes, 2011).

Posso agora concluir que foi necessário conhecimento teórico e prático, ou melhor, prático, para exercer práticas escolares de qualidade com as crianças. Foi necessário compreender de que forma a avaliação formativa poderia permitir possibilidades de aprendizagens para mim, profissional em formação, e para as crianças que me acompanharam durante este projeto de formação em ação. Foi imprescindível compreender a importância do feedback,

e o quanto este pode melhorar o trabalho das crianças e do adulto, trazendo reflexões e questões que podiam melhorar as práticas e o trabalho que estava a ser realizado.

Compreendi ainda que o processo cíclico: observação, registo, planeamento, trabalho com as crianças, conversa, reflexão, (re)planeamento se torna num processo formativo. Assim, observar e escutar as crianças tornou-se fundamental para um melhoramento do trabalho realizado, no sentido em que as crianças puderam ser participantes ativas no planeamento, auxiliando os adultos nas construções de aprendizagens num processo que se pretendeu interativo.

Considero que esta investigação-ação me permitiu compreender o quão importante é envolvermos as crianças no que planeamos fazer, ouvirmos as crianças sobre o que sabem ou deveriam saber, dar-lhes feedback e estarmos dispostos a receber feedback, agindo em conformidade. Elas compreendem e dão sentido ao que aprendem e nós, profissionais em formação, construímos saberes profissionais regulando a nossa ação em ciclos sucessivos de planeamento-ação-avaliação, no qual as crianças são participantes ativas.

Uma outra conclusão que poderei retirar da elaboração deste Relatório é que numa comunidade de ação educativa somos todos aprendizes e, numa comunidade de aprendizes, todos os participantes são ativos. Tal como afirma Rogoff (2000), as crianças assumem um papel ativo na administração da sua própria aprendizagem, coordenando-se com os adultos que também contribuem para a direção da atividade. Os adultos apoiam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças através da atenção ao que essas estão preparadas para fazer e àquilo por que se interessam enquanto participam em atividades compartilhadas nas quais todos contribuem. Numa comunidade de aprendizes, adultos e crianças, juntos, são ativos na estruturação de conhecimentos. Crianças e adultos colaboram nos esforços para a aprendizagem: os adultos frequentemente são responsáveis pela orientação do processo e as crianças também aprendem a participar na administração da sua própria aprendizagem. (Rogoff, 2000).

Compreendo agora a importância de sermos todos participantes ativos num processo de melhoria do ensino, com vista às aprendizagens das crianças e dos adultos para uma prática com qualidade onde não basta ensinar e aprender, mas sim aprender a ensinar e aprender a aprender. Com isto também

aprendi o que as palavras de Alves (2007), em duas das passagens do seu texto, tão bem clarificam:

O reconhecimento, por si mesmo e pelos outros, é, assim, o processo mobilizador de tantas memórias tecidas, pois, sem ele, as crises pessoais, sociais, profissionais seriam insuportáveis. Com ele, compomos – através de imagens buscadas no passado e sempre retocadas pelas nossas crenças e nossos interesses atualizados, a todo momento – nossa realidade de hoje e nossas possibilidades futuras. A memória ‘joga’ um importante papel nisso tudo porque, sem dúvida, cada um de nós, como pessoa e como profissional, sempre se pergunta: ‘de onde vim?’, ‘como me tornei o que sou?’, ‘por que escolhi esta profissão?’, ‘por que estou aqui?’, ‘e agora?’. (p. 73)

Nas ações de recordar e narrar tudo aquilo que vemos acontecer na escola e nos múltiplos processos educativos, ao compormos uma história cotidiana da escola, em tantos ‘retalhos’, vamos descobrindo que surgem contradições entre o que um ou outro contam, entre o que se sabia antes e o que vamos ouvindo naquele momento, entre o que acreditávamos e o que estamos aprendendo no momento em que nos contam algo (Alves, 2007, p.75)

Referências Bibliográficas

- Agostinho, K. (2003). *O espaço da cresce: que lugar é este?* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.
- Agostinho, K. (2014). Caminhos para a participação das crianças na educação Infantil. *Revista XapendSul*, 5, 1-15
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-31.
- Alves, N. (2007). Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In Ministério da Educação (org). *Histórias de vida e formação de professores*, 68-76. Brasil
- Assude, H. (2015) *Plano de Atividades da Turma – Turma 4º A*. Agrupamento de Escolas Manuel Ferreira Patrício, Acessível na Escola Básica Quinta da Vista Alegre, Évora, Portugal.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40, 95-133.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86.
- Calheiros, M. J., & Seixas, S. (2010). Supervisão das interações educador-criança: que relevância na prática pedagógica? *Revista Interações*, 14, 185-215.
- Cardoso, M. D. G. S. B. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho. Braga
- Caputo, S. G. (2001). Fotografia e pesquisa em diálogo sobre o olhar e a construção do objeto. *Revista Teias*. 2 (4), 1-10.
- Catela, H. (2011). Comunidades de Aprendizagem: Em torno de um conceito. *Revista de educação*. 18 (2), 31-45.

- Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., Vitorino, T. (2002). As Vozes dos alunos: os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. *Revista Inovação*. 15 (1-3), 261-283.
- Ministério da Educação (1997), *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em avaliação educacional*. 19 (41). 347-372.
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Revista de Ciências da educação*. 9. 87-100.
- Fernandes, D. (2009). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In Atas do *VIII Congresso Internacional de Educação*, 41-45. Recife: Sapiens - Centro de Formação e Pesquisa.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho e H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos*, 81-107. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Florianópolis (2008). *Estratégias da Ação Pedagógica*. In: FLORIANÓPOLIS, PMF. SME. Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda.
- Folque, A., Leal da Costa, C & Marques, A. (no prelo). A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In *M. Bissoli*. 110-147.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. (145-158). Porto Alegre: Artmed.

- Gaspar, M. M. G., Pereira, F., & da Conceição Passeggi, M. (2012). As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento. *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Rio Grande do Sul, Brasil: CIPA.
- Gobbi, M. A., & Pinazza, M. A. (2015). *Infância e suas linguagens*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gu, Q. & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: conditions count. *British Educational Research Journal*. 39 (1), 22–44.
- Katz, L. G. (2006). Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância. *Revista Saber e Educar*. 11, 7 -21.
- Melo, M. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento – Perspetivas sobre aprendizagem. *PowerPoint Psicologia da educação da criança*. Évora: Universidade de Évora
- Ministério da Educação e Cultura (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC.
- Ostetto, L. E. (2000). Planejamento na Educação Infantil: mais que a atividade, a criança em Foco. *Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágio* (175-200). Campinas, São Paulo: Papirus
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. 8ª edição. Amadora: McGraw Hill.
- Portugal, G. (2012). Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). *Revista Brasileira de Educação*. 17 (51), 593-743.
- Prefeitura Municipal de Florianópolis (2012). *Orientações curriculares para Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis*. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda.
- Projeto Político Pedagógico (2014). *Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11*, Barra da Lagoa, Florianópolis.

- Queiroz, N. L. N. D., Maciel, D. M. M. A., & Branco, A. U. (2006). *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Rocha, E. A. C., & Ostetto, L. E. (2008) O estágio na formação universitária de professores de educação infantil. *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*, (103-116). Florianópolis: Letras Contemporâneas.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (2000). Modelos de ensino e aprendizagem: a participação em uma comunidade de aprendizes. In D. Olson & N. Torrence (Orgs). *Educação e desenvolvimento humano*. (322-344). Porto Alegre: Artmed,
- Rolo, C. (2013). A escrita de professores: construção do conhecimento a partir das práticas. *Atas do I Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*, (6-17). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, Lisboa.
- Silva, A. N. (2014). Infância e Ludicidade: o texto e o contexto. *Investigar em Educação*. 2 (1), 97-105.
- Silva, M. I. R. L., & Silva, M. I. R. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, J. & Melo, M. (2013). *Do sujeito ao participante: o desafio da investigação com crianças*. In A. Pereira, M. Calheiros, P. Vagos, I. Direito, S. Monteiro, C. Fernandes da Silva & A. Allen Gomes (Orgs.), Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (265-275). Aveiro: Associação Portuguesa de Psicologia.
- Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*. 12 (13), 50-64.
- Souza, E. C. (2007). Abordagem experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In Souza, E., Menezes, J., Mignot, A., Cordeiro, V. & Alves, N. (2007). *Histórias de vida e formação de professores* (3-22). Ministério da Educação, Brasil.

- Souza, E. C. (2008). (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. *Revista Fórum Identidades*. 4 (2), 37-50
- Vieira, F. (2009). Towards a transformative vision of pedagogical supervision. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217.
- Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, M. C. C., Vieira, F., Almeida, M. J. & Silva, A. C. D. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In: Silva, B. et al. (Org.) *Congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (2641-2655), Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho,

Apêndices

Apêndice 1 – 1º Momento de Partilha

O que aprendemos com a Z-11?

Momento de Partilha

Nesta síntese escolhemos dois temas, de todos o que temos vindo a refletir junto com a Z-11, que achamos importantes para discutir: Organização do Espaço e Brincadeira. Partiremos para a explicitação das mesmas fundadas em nossos registros, visibilizando assim a importância dos mesmos como elementos que alimentam a ação educativa.

No dia 7 de abril observamos melhor a organização do espaço que nos trouxe algumas questões:

- Em Portugal, algumas as salas estão divididas por áreas e em cada área há um número limite de crianças que podem permanecer na mesma. As áreas têm nomes e têm também escrito na parede qual o número de crianças que pode permanecer nessa mesma área.
- Na Z-11, relativamente à organização do espaço, reparamos que não existem áreas tão específicas, podem ter mobilidade seus objetos, não têm nome e não contém qualquer número limite de crianças que pode permanecer na mesma.
- O que nos fez questionar e comparar as situações, chegando assim a várias questões e também a algumas considerações: O que cada uma destas situações tem de mais e menos positivo? Em que sala nós iríamos preferir exercer a nossa profissão? E o que iriam preferir as crianças?
- Pensamos que, apesar de ser bastante diferente, ambas trazem aprendizagens positivas. Na nossa opinião é fundamental uma criança ter liberdade para escolher onde quer brincar e, se quer brincar num determinado local naquele momento, porquê ter que esperar que alguém saia para poder ir?
- Uma criança cresce e não deve esperar para brincar, deve viver o que quer viver naquele momento, ser livre e fazer livres escolhas. Achamos que o mais importante é que a criança aprenda a vida coletiva, e como tal suas regras. A educação infantil é o primeiro espaço de socialização mais ampla e, como tal, é essencial que surjam situações de negociação.

- Uma criança deve aprender a esperar? Deve aprender que quer ir para uma determinada área naquele momento mas que não pode porque já está o número limite de crianças, então terá que esperar que alguém saia para poder entrar? Ou a criança deve ir brincar para onde quiser no momento que quiser? Até que ponto deveremos dar máxima liberdade às crianças?
- A infância é apenas uma parte da vida e não deve ser retirada nem negada a ninguém, mas o estado adulto é quase a vida inteira e se uma criança não for preparada para o mundo adulto, até que ponto será um adulto completo e justo na sociedade?
- As regras, a ordem, fazer escolhas, aprender a esperar, ouvir um “não”, são situações com que nos deparamos durante toda a vida e, na nossa opinião, é essencial que este tipo de episódios comecem a surgir na infância para uma melhor preparação para o futuro. Mas se marcarmos nosso projeto educativo como preparação para o futuro das crianças quando elas viverão a infância?

De acordo com estas questões que a organização do espaço nos trouxe, tivemos algumas aprendizagens ricas relativamente às observações das brincadeiras das crianças. O espaço proporciona escolhas às crianças, consciente ou inconsciente estas acabam por tomar decisões para que local querem brincar, com que colega, ou se querem estar sozinhas, em que brinquedo vão pegar... Independentemente do papel do adulto, as crianças vão sempre transformar uma garrafa velha num microfone para cantar, um trapo numa capa de super-herói, um espaço vazio e triste num mundo colorido de seres inimagináveis. Segundo Agostinho (2003):

Seja dada ou não a vez para que as crianças participem da organização do espaço, elas o modificam. Com toda sua inventividade, imaginação, autenticidade, originalidade, novidade, ludicidade imprimem no espaço seus saberes, sensibilidades e vontades. (p.148)

- As meninas J.U., C.A., A.B., J.O., N.A. e L.A. brincavam de casinha. Na brincadeira de casinha J.U. era a Mãe e as restantes crianças que brincavam juntas organizaram as caixas de papelão colocando-as no chão, para que fossem camas. J.U. dizia para as crianças que estavam

na brincadeira: “Deitem, vocês vão dormir!” E então empurrava as meninas, deitando-as. Em seguida, as crianças modificaram o espaço da sala, utilizando cadeiras para fazer as restantes partes da casa. Através desta brincadeira tivemos a percepção de como elas brincam e interagem entre si.

- Ao observarmos mais concretamente a J.U. que se mostrava bastante autoritária durante a brincadeira, conseguimos compreender que assumia o papel de mãe, sempre dando ordens ao restante grupo. Num tom muito seguro, J.U. dizia, apontando o dedo, para as meninas: “Eu sou a mamãe, vocês tem que obedecer!” Expressava-se bastante com o rosto, fazendo uma cara muito séria. A criança para brincar ao “faz-de-conta”, segundo Roque e Rodrigues (2005) necessita de “criar papéis e identidades distribuindo-os pelos participantes imediatos e/ou imaginários; criar planos de ação e enredos; objetos e ambientes que podem ser alterados ou adaptados consoante as suas necessidades.”
- Para Garvey (1990), citado em Vectore e Kishimoto (2001), brincar “é divertido, prazeroso, uma ação sem objetivos externos, espontânea e voluntária, requer envolvimento ativo do participante e tem relações sistemáticas com o que não é brincadeira.” Além do prazer, as crianças também podem, pela brincadeira, exprimir a agressividade, dominar a angústia, aumentar as experiências e estabelecer contactos sociais.
- Hoje H.E. disse que a argila que estava seca era a farinha, as meninas que brincavam de casinha disseram que era trigo. Os objetos são fundamentais nas brincadeiras uma vez que, as crianças podem transformar qualquer objeto, naquilo que quiserem. Um objeto desconhecido desencadeia numa criança uma série de explorações e contactos que procuram a compreensão do mesmo, a sua textura, o seu tamanho e a sua forma. Tendo em conta Benjamin (1984), citado em Queiroz, Maciel & Branco (2006):

A criança quer puxar alguma coisa, torna-se cavalo, quer brincar com a areia e torna-se padeiro, quer esconder-se, torna-se ladrão ou guarda e alguns instrumentos do brincar arcaico desprezam toda a marca imaginária (na época possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio, autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto.

“Não deixamos de brincar porque ficamos velhos; ficamos velhos porque deixamos de brincar”

Bernard Shaw

Apêndice 2 – Planificação 03/05/2015



Universidade Federal de Santa Catarina
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º.Ciclo
do Ensino Básico
Disciplina: Educação e Infância VII: Estágio em
Educação Infantil
Docente: Professora Kátia Agostinho

ESTAGIÁRIAS:

Nomes: Sandra Nunes
Ana Karoline

Instituição: Núcleo de Educação Infantil Colônia Z-11

Grupo de Crianças: 3 e 4 anos de idade

BRINCAR COM OS LIVROS

JUSTIFICATIVA:

Depois de todas as observações realizadas na Z-11, pudemos reparar que este grupo tem um grande interesse por histórias e pelo próprio livro: o autor, o ilustrador, o título... Como tal, pensamos neste projeto tendo em conta os interesses das crianças e, como tal, ter o livro como foco da nossa intervenção.

A perspectiva do trabalho pedagógico da linguagem oral e escrita no contexto da educação infantil deve contemplar sua função social, sua perspectiva histórica da criação de sentidos, de expressão e comunicação, do seu carácter lúdico como aparece explicitamente em alguns poemas, trava-línguas, cantigas e histórias de diferentes culturas. Ou seja, as práticas pedagógicas devem perspectivar o desenvolvimento e construção cada vez mais rica, significativa e complexa da gestualidade infantil, das usas narrativas, desenhos e palavras para que as crianças sejam contadoras-criadoras e leitoras de história sem fim! Que sejam capazes de (re)inventar ludicamente

o mundo dos sons, dos gestos e das palavras. (Florianópolis, 2012, p. 104)

Após refletirmos sobre esta citação, tivemos a percepção de que é fundamental que as crianças possam expressar a sua imaginação através das histórias. Uma história pode ser motivadora das mais diversas aprendizagens, desde a relação entre as crianças, à exploração do espaço e da sua própria imaginação, estimula o diálogo e a oralidade e proporciona a troca de experiências das crianças.

As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler. (Ministério da Educação, 1997, p. 70).

O livro é um objeto fundamental que deve estar presente no cotidiano das crianças, este deve ser visto como um brinquedo como qualquer outro que deve ser observado e explorado. Através do livro as crianças compreenderão a função social da leitura e escrita e sentirão um maior desejo e vontade de aprender a ler. É importante gostarmos de algo para que o possamos transmitir. As crianças demonstram mais ou menos interesse de acordo com aquilo que lhes é transmitido.

SEGUNDA-FEIRA – 04/05/2015

PLANEJAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- Acolhimento/lanche; 13h30 – 14h

Conversar, em grande grupo na roda, acerca das novidades do final de semana e sobre o que iremos fazer ao longo do dia.

- Contar a história de Ilan Brenman e Ionit Zilberman, “Até as princesas soltam pum” na biblioteca. Ilustração da mesma; 14h – 14h45m

- Educação-física; 14.45h – 15.45h

- (Se sobrar tempo as crianças irão para o espaço exterior)

- Regresso à sala para conversar, em grande grupo, sobre a história e fazer um resumo do dia. 15h45m – 16h
- As crianças vão ao banheiro e aguardam pela janta também neste momento.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Livro “Até as princesas soltam pum”.

OBJETIVOS:

- Apresentar e proporcionar o contato com a literatura infantil;
- Incitar a curiosidade, imaginação, atenção e memória das crianças;
- Promover a ampliação do repertório cultural;
- Possibilitar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo através da literatura infantil.
- Interagir com os colegas;
- Desenvolver a imaginação.

TERÇA-FEIRA – 05/05/2015

PLANEJAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- Acolhimento/lanche; 13h30m – 14h
- Conversar, em grande grupo na roda, acerca do que iremos fazer ao longo do dia.
- Sugerir a construção de um livro da turma; 14h00m – 15h
- Conversa na roda, em grande grupo, sobre o que é um livro e como é constituído;
- O livro será intitulado “O Livro Secreto da Turma” tal como aparecia na história de segunda-feira “O Livro Secreto das Princesas”. Em grande grupo, cada criança partilha o seu segredo para que todos sejam enviados às famílias para que em casa, cada criança

juntamente com as famílias, construam uma página do livro da turma. Os segredos serão enviados anonimamente e cada família receberá um segredo, não sabendo a quem pertence.

CONVITE: Estamos construindo um livro da nossa turma. Para isso pedimos ajuda às famílias para que o livro possa ter um pouco de todos. Para a construção do livro basta utilizar uma folha (branca, colorida de jornal, de tecido, ou outras...) e desenhar e escrever (com qualquer material) a seguinte frase:

No final iremos juntar todas as páginas e construir “O Livro Secreto da Turma”. O mais importante é utilizarem a imaginação e se divertirem em família!!! Entrega: Até dia 11 de maio, segunda-feira.

Ana e Sandra

- Brincadeira no parque; 15h - 15h40m

As crianças brincam no exterior, em grande grupo, de esconde-esconde, ovo choco, pega congela e outras brincadeiras livres.

- Regresso à sala para conversar, em grande grupo, sobre a brincadeira no exterior e fazer um resumo do dia. 15h40m – 16h

As crianças vão ao banheiro e aguardam pela janta também neste momento.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Livro; Caderno e caneta; Convites para as famílias.

OBJETIVOS:

- Apresentar e proporcionar o contato com a literatura infantil;
- Incitar a curiosidade, imaginação, atenção e memória das crianças;
- Promover a ampliação do repertório cultural;

- Possibilitar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo através da literatura infantil;
- Interagir com os colegas;
- Desenvolver a imaginação;
- Explorar o espaço exterior.

QUARTA-FEIRA – 06/05/2015

PLANEJAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS, VIVÊNCIAS E ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS:

- Acolhimento/lanche; 13h30m – 15h

Conversar, em grande grupo na roda, acerca da construção do livro e como está a construção das páginas em casa. Iremos falar também acerca do que iremos fazer ao longo do dia. Este momento do lanche será realizado no parque fora da Z-11. Para além do lanche e do resumo dos dias anteriores, as crianças brincarão neste parque.

- Construção da capa do livro; 15h – 15h40m

Em conjunto com as crianças, realizar a capa do livro da turma. Este momento será realizado em dois grupos. As crianças farão a capa do livro com papietagem.

- Regresso à sala para conversar, em grande grupo, sobre a brincadeira no parque e fazer um resumo do dia. 15h40m – 16h

As crianças vão ao banheiro e aguardam pela janta também neste momento.

RECURSOS NECESSÁRIOS:

Papelão, cola, pincéis, jornais, tinta branca.

OBJETIVOS:

- Apresentar e proporcionar o contato com a literatura infantil;
- Desenvolver a motricidade fina;

- Incitar a curiosidade, imaginação, atenção e memória das crianças;
- Promover a ampliação do repertório cultural;
- Interagir com os colegas;
- Desenvolver a imaginação;
- Explorar o espaço exterior: parque.



Universidade Federal de Santa Catarina

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

Disciplina: Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil

Docente: Professora Kátia Agostinho

Registros

Estágio em Educação Infantil

Florianópolis, 5 de maio de 2015

**Ana Karoline
Sandra Nunes**

O planejamento tem vindo a sofrer alterações pelas mais diversas razões: pelo interesse das crianças, pelo tempo da realização de cada momento e pela continuidade do que foi feito anteriormente. Inicialmente o dia de hoje tinha sido planejado para, em grande grupo, inventarmos uma história mas, depois de contada a história de ontem e visto que nessa história havia um livro que se chamava “O Livro Secreto das Princesas”, achamos interessante partir dessa ideia para realizar “O Livro Secreto da Turma”, contendo os segredos das crianças. Achamos que este momento deveria ser feito em grande grupo mas uma das crianças disse: “um segredo não se conta para todo o mundo”, então alteramos mais uma vez o planejamento. Assim as crianças brincavam livremente pela sala enquanto lhes perguntávamos qual era o seu segredo, pedindo que nos contassem ao ouvido para mais ninguém ouvir, tendo as crianças liberdade para contarem ou não. Desta forma podemos refletir sobre o fato de termos que *improvisar* muitas das vezes. O planejamento não é algo fixo que deve ser seguido à regra sem sofrer qualquer modificação. É importante que sofra modificações, pois assim sabemos que está a seguir o caminho das crianças e não o caminho que os adultos querem ou previram. O planejamento é dos adultos e das crianças e isso deve ser lembrado. Também a consecutiva observação das brincadeiras das crianças nos revela bastante sobre elas e poderá servir também de “pista” para o próprio planejamento, dando assim continuidade a algo que as crianças gostam de fazer e demonstram interesse.

A observação sistemática das brincadeiras, a reflexão e a análise das mesmas podem evidenciar, no entanto, a importância dessa atividade para as crianças, assim como as possibilidades de planejar a ampliação e diversificação das mesmas.” (Estratégias da Ação Pedagógica da Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2012, p. 5)

A partir das observações realizadas conseguimos perceber o gosto que o grupo tem por histórias. Quando observamos as brincadeiras e também as falas que eles nos trazem é que nós conseguimos perceber, gostos, receios e suas experiências já vivenciadas. As brincadeiras nos dizem muito sobre as crianças, mas não basta só observar e planejar. É necessário pensar e repensar. É necessário saber quando e porquê vamos propor determinado momento, se este é aceite pelo grupo, se conseguimos ou não criar uma interação com as crianças

a partir das nossas propostas. É com o convívio e criando laços que vamos aperfeiçoando o nosso planejamento, pois pensamos que temos que pensar no bem-estar das crianças e, também no nosso para que todos nós possamos ter um bom momento neste processo de aprendizagens tão importante que é o estágio em educação infantil. Não somos apenas nós que propomos. As crianças também propõem à sua maneira. Através das nossas observações nós vamos percebendo quais os seus desejos e, desta forma, quais as suas propostas. Devemos estar recetivos às propostas das crianças pois, são elas o centro do planejamento.

Apêndice 4 – 2º momento de partilha

O que aprendemos com a Z-11?

Momento de Partilha

Nesta síntese escolhemos dois temas que foram sendo refletidos durante o nosso período de estágio na Z-11, que achamos importantes para compartilhar, sendo este o planejamento e as nossas experiências.

Estar com as crianças e com as professoras da sala enriqueceu muito tudo o que vivenciamos e tivemos de experiências. Quando chegou o nosso momento de docência, em que tínhamos que planejar, parecia ser tão fácil apenas utilizando os nossos registros mas, apesar de os registros nos dizerem muito sobre o grupo, não existe uma receita de como planejar para a mesma. É necessário observar e escutar com a maior atenção o grupo e compreender todos os pequenos sinais que este nos transmite.

Segundo Ostetto (2013):

“O importante é exercitar o olhar atento, o escutar comprometido dos desejos e necessidades do grupo revelados em seus gestos, falas, expressões, em suas linguagens, enfim. O planejamento não é ponto de chegada, mas ponto de partida ou “portos de passagens”, permitindo ir mais e mais além, no ritmo da relação que se constrói com o grupo de crianças.” (p. 9)

Quando iniciamos a docência tivemos a percepção de que o que tínhamos planejado ia sendo sempre modificado consoante os interesses e necessidades das crianças. Na concretização do planejamento tivemos o cuidado para que as nossas propostas pedagógicas de educação infantil respeitassem os seguintes princípios, tal como refere o Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009:

- I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (p.2)

A nossa proposta era a capa do livro da turma, em que cada criança pintou a sua mão e carimbava na capa para então ficar registrado quem eram os

autores do livro. Ao iniciarmos a atividade começamos por ir com cinco crianças para a zona do polivalente, uma de nós acompanhava as crianças enquanto a outra ficava na sala com o restante grupo. Rapidamente percebemos que teríamos que reduzir o número de crianças, pois estava a ser bastante complicado conduzir a proposta. Começaram a ir duas crianças de cada vez. Em seguida notámos que as crianças não estavam satisfeitas por carimbar apenas uma vez a sua mão, com apenas uma cor. Queriam mais! Queriam pintar as mãos mais vezes, carimbar mais vezes e de várias cores ao mesmo tempo em vez de utilizarem apenas uma, como nós tínhamos sugerido. Diziam: “quero mais uma vez”, “quero mais cores”. As crianças queriam mais. O grupo mostrou-nos que tinham a necessidade de explorar muito mais a proposta do que nós inicialmente pensámos. Para nós essa proposta era limitada, foi pensada e planejada. Para eles era uma brincadeira prazerosa sem limites! “Brincar é inevitável na criança.” (Cardoso, 2012). Pensámos que também o nosso “papel” foi fulcral neste momento uma vez que agora, após refletirmos, percebemos que impomos e limitámos as crianças em vez de lhes dar a liberdade que elas procuraram nesse momento. Segundo Dantas (2002) citado em Queiroz, et al. (2006) “ (...) O adulto propõe, mas não impõe, convida, mas não obriga, e mantém liberdade dando alternativas.”

Os erros nos fizeram amadurecer e nos fizeram pensar. Pensar em melhorar o que pode ser melhorado, em improvisar o que pode ser improvisado e não criar barreiras onde a imaginação não tem limites. As experiências e vivências não estão relacionadas somente com o nosso período de docência, mas também com as nossas observações que foram essenciais para contribuir nesse período de formação como professoras.

Acrescentamos ainda que tanto a professora titular, como a professora auxiliar e ainda a professora orientadora foram elementos fundamentais ao longo destas semanas. Sempre nos orientaram com pequenos detalhes ou sugestões que eram muito importantes em cada proposta ou momento, contribuindo para as nossas aprendizagens enquanto profissionais em formação.

Apêndice 5 - Reflexão semanal - Semana de 09/11/2015 a 13/11/2015



Universidade de Évora

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

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo

Docentes: Dr.ª Maria da Conceição Leal da Costa e Dr.ª Maria de Lurdes

Moreira

Professora cooperante: Helena Assude

2015/2016

Reflexão Semanal

Sandra Nunes nº 32846

Évora, 14 de novembro de 2015

Semana de 09/11/2015 a 13/11/2015

Esta semana demos início ao projeto em Stop Motion que tem como base criar uma apresentação do que será a dramatização que irá ser apresentada na festa de Natal. Esta foi uma atividade em que, desde o início, previ que teria que ser posteriormente refletida. Assim que a atividade surgiu, a professora titular referiu que não tinha experiência em Stop Motion e que nunca tinha realizado esta atividade com nenhum grupo. Quando a professora titular me disse isto, hesitei por momentos e fiquei com algum receio. Se, mesmo nos momentos em que a professora titular já está habituada a lidar, acontecem situações de mais agitação e em que sinto que as coisas seguem um caminho que não era o suposto, comecei por imaginar como seria este momento que será, de certa forma, uma novidade para todos. Ainda assim, apesar do receio, decidi seguir com a ideia. Se corresse bem, ótimo. Se corresse menos bem então teria que refletir sobre o que aconteceu e perceber o que poderia ter sido diferente.

No primeiro dia tinha planeado a divisão das personagens, cenário, vozes, etc. e a construção dos mesmos. Nesse dia não conseguimos começar com a realização das personagens, apenas estabelecemos quem as faria, construímos o texto que será a apresentação e formámos também o grupo dos alunos (que quiseram) ser os realizadores do cenário. O facto de não termos iniciado a construção em si, iria atrasar tudo o que já estava planeado, tendo assim que prolongar o que, supostamente aconteceria numa semana, para duas semanas. Uma das dificuldades que ainda sinto é em controlar o tempo das atividade e prever o tempo de concretização de cada momento. As crianças têm ritmos diferentes e também a organização do momento pode demorar mais ou menos que o previsto conforme a participação de todos, as dúvidas, os ritmos, os imprevistos... Sei que esta é uma dificuldade perfeitamente normal para quem tem pouca experiência, e até mesmo para quem já tem bastante. Os imprevistos acontecem frequentemente, não só em sala de aula, mas também ao longo de toda a nossa vida. Na minha opinião o mais importante é saber lidar com esses imprevistos. Se algo teve que acontecer de determinada forma então devemos parar para compreender a situação e agir sobre ela da melhor forma que conseguirmos.

De um modo geral, apesar do tempo da atividade não ter sido o previsto, penso que correu muito bem. As crianças empenharam-se e participaram de forma ativa na atividade. Houve alguma agitação, o que é perfeitamente normal, principalmente em momentos de expressões. Numa certa altura a professora titular ajudou-me a organizar a turma no momento da distribuição das personagens, algo que eu não tinha feito previamente – pensar na forma como iria distribuir cada personagem e se todas as crianças o iriam querer fazer. Percebi que as planificações diárias são importantes para isso mesmo, para nos ajudar a preparar todos os momentos, independentemente dos imprevistos – que vão sempre acontecer.

Posso concluir que neste momento não foram apenas as crianças que aprenderam a trabalhar através do Slow Motion mas também eu aprendi a trabalhar com uma turma introduzindo novos momentos, diferentes. Posso concluir que naquele momento a novidade não era apenas para eles, mas para mim também. Todos nós fomos aprendizes e, segundo Catela, 2011, “todos os membros da Comunidade de Aprendizagem, independentemente do papel assumido (professor, alunos, familiar) são aprendizes num processo interactivo e progressivo de construção do conhecimento.” (p.38). Também segundo Alarcão, 2001, os professores encontram-se em “processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui.” (p.4). Stenhouse citado em Alarcão (2001), afirma que:

A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento (...) esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente (...) ainda há um longo caminho a percorrer para que os professores tenham uma base de investigação em cima da qual construam um programa do seu desenvolvimento profissional. (p.4)

Somos todos aprendizes, seja como alunos, professores ou, e essencialmente, como seres humanos. Compreendo que este momento de novas aprendizagens, minhas e das crianças, foi mais um momento fundamental para o processo de me tornar professora-investigadora, que pretendo ser.

Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona. (...) Ser professor-investigador é ser

capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução. (Alarcão, 2001, p. 6)

Apêndice 6 - Planificação Diária 10/11/2015



Universidade de Évora

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

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo

Docentes: Dr.ª Maria da Conceição Leal da Costa e Dr.ª Maria de Lurdes Moreira

Professora cooperante: Helena Assude

2015/2016

Planificação Diária

Escola: Escola Básica da Quinta da Vista Alegre

Professora Titular: Helena Assude

Responsável pela aula: Sandra Nunes

Ano de Escolaridade: 4º ano

Terça-feira – 10/11/2015

Perspetiva global do dia/ grandes sentidos do trabalho:

O dia terá como sentido desenvolver a criatividade, o trabalho em equipa, como a cooperação, interajuda, autonomia, respeito – formação pessoal. As crianças devem ouvir novas e diferentes ideias e aprender a respeitá-las e, caso não concordem, a explicarem o porquê, usando argumentos. Devem ainda trabalhar em equipa para obterem um produto final e explorar a criatividade através de diferentes materiais. Será um dia dedicado essencialmente ao trabalho de equipa, em que compreenderão que todos os elementos são fundamentais para a concretização de um projeto.

1. **ÁREA DISCIPLINAR:** Expressões

2. **CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS:** Modelagem e escultura

3. **PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

- Explorar e tirar partido da resistência e plasticidade: Plasticina;
- Modelar usando apenas as mãos;
- Modelar usando utensílios;
- Desenvolver a criatividade.

4. **PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

Depois de regressarem do intervalo da tarde, explicarei que a atividade que iremos realizar a seguir tem como seguimento a história realizada em Português e que, antes de passarmos para a dramatização, devemos explorar a nossa história. Irei propor que essa exploração seja feita em stop motion e explicarei no que consiste esta técnica de trabalho. Depois de perceberem o que é um trabalho em stop motion e depois de verem alguns exemplos de trabalhos realizados por mim na licenciatura, iremos então escolher uma parte da nossa história ou até mesmo fazer um género de apresentação para que a possamos mostrar também na festa de Natal, antes ou depois da dramatização, consoante aquilo em que consistir o nosso projeto stop motion. Depois de decidirmos o que irá ser o nosso projeto stop motion, se irá ter falas ou não, se terá legendas, quais as músicas de fundo, quais as personagens que irão entrar e qual o cenário irei então pedir que cada par seja responsável por algum dos materiais: quem ficará com as personagens e quais, quem fará os cenários, etc... Como produto final iremos ter um guião de projeto Stop Motion onde irá contemplar todas as informações necessárias para o nosso projeto (quem são as personagens, que cenários e que materiais utilizados para o mesmo, que legendas/falas/músicas... e quem fará o quê).

Neste dia apenas iremos “montar” o nosso projeto. Todas as personagens, cenário e ideias devem estar estabelecidas e organizadas. Esta discussão de ideias será coletiva e eu estarei apontando no quadro as ideias das crianças, depois de serem discutidas e “aprovadas” por todos. Também eu e a professora Helena poderemos dar ideias, como membros do grupo que somos. O nosso papel será orientar e guiar os trabalhos conjuntamente com as crianças. No momento da construção, eu e professora Helena estaremos circulando pela sala auxiliando as crianças naquilo que for necessário. Este momento será fundamental para uma posterior reflexão, uma vez que nunca antes foi realizado pela professora nem pelo grupo. Será uma atividade nova que certamente me trará bastantes reflexões.

5. **TEMPO:** 1h00m

6. **RECURSOS NECESSÁRIOS:**
Humanos:

- Grupo/turma;
- Professora Helena;
- Estagiária Sandra.

Materiais:

- Plasticina;
- História escrita em Português;
- Materiais necessários para a construção do/s cenário/s (tesoura, cartolinas, canetas...)
- Quadro e giz.

7. ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO:

A avaliação será transversal a toda a atividade. Teremos em conta o momento em que as crianças discutem sobre que parte da história será o projeto em stop motion, as ideias que surgem para concretização do mesmo, atribuindo personagens, legendas, etc... A participação de cada um será fundamental e a aceitação de novas ideias. Também a construção dos materiais necessários para o projeto serão fundamentais como elemento de avaliação, sendo estes os produtos finais.

Apêndice 7 - Reflexão Semanal - Semana de 07/12/2015 a 11/12/2015



Universidade de Évora

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

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo

Docentes: Dr.^a Maria da Conceição Leal da Costa e Dr.^a Maria de Lurdes

Moreira

Professora cooperante: Helena Assude

2015/2016

Reflexão Semanal

Sandra Nunes nº 32846

Évora, 12 de dezembro de 2015

Semana de 07/12/2015 a 11/12/2015

Há umas semanas atrás comecei por fazer uma brincadeira com as crianças onde tirávamos fotografias criando diferentes perspectivas. Por exemplo: uma criança que comia as outras, outras duas que pisavam um grupo, etc... Quando lhes mostrava a fotografia eles ficavam fascinados e diziam: “uau, como é que consegue fazer isso?”; “Estamos todos na mão da C.! São efeitos especiais?”. A fotografia é um gosto que tenho desde sempre e esta ideia surgiu naturalmente, sem qualquer planeamento. Depois da primeira vez que realizei esta atividade no exterior com as crianças, são raros os intervalos e horas de almoço que as mesmas não vêm a correr ter comigo a perguntar se podemos tirar fotografias. Após perceber que um gosto meu se tornou também um gosto das crianças e um fascínio pelo resultado final e, após uma sugestão da professora orientadora, percebi que poderia pegar em algo que surgiu naturalmente e o tornar num trabalho interessante com as crianças. Na minha opinião o papel de investigadora/pesquisadora e fotógrafa está intimamente ligado e segundo Caputo (2001), “falar de pesquisa é falar de olhar (...) Ver é mais que olhar e reparar é mais que ver. Todas essas questões valem para o pesquisador e para o fotógrafo que vasculham realidades com o olhar tentando fixar tensões provisórias.” Surgiu então a ideia de realizar um “mini projeto” com estas fotografias, partindo da ideia da professora Helena que costuma com as crianças realizar “mini projetos” a partir de textos, quadros, imagens... Esta atividade irá ser realizada na próxima semana. Estou com algumas expectativas em relação a este trabalho uma vez que estou bastante curiosa para ver as reações das crianças e os resultados finais face a esta proposta.

A criatividade não tem barreiras, não tem paredes. Para lá das paredes da sala podem surgir ideias e trabalhos tão interessantes como os que acontecem dentro da sala de aula. E, por vezes, aqueles que surgem naturalmente são ainda mais fascinantes e ricos do que aqueles que são intencionalmente planeados. Penso que esta atividade está bastante relacionada com o olhar. Segundo Caputo (2001), devemos “mudar o modo como se olha para se conseguir ver e, enfim, reparar”. É desta forma que, tanto os bons fotógrafos, como qualquer bom pesquisador, se devem centrar nos seus trabalhos.

Apêndice 8 – Planificação Diária 16/12/2015



Universidade de Évora

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

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo

Docentes: Dr.ª Maria da Conceição Leal da Costa e Dr.ª Maria de Lurdes Moreira

Professora cooperante: Helena Assude

2015/2016

Planificação Diária

Escola: Escola Básica da Quinta da Vista Alegre

Professora Titular: Helena Assude

Responsável pela aula: Sandra Nunes

Ano de Escolaridade: 4º ano

Quarta-feira – 16/12/2015

Perspetiva global do dia/ grandes sentidos do trabalho:

O dia terá como sentido desenvolver a criatividade das crianças, explorando as diferentes áreas disciplinares. A criatividade das crianças deve ser explorada nas escolas, tendo em conta que esta pode ser explorada através de todas as áreas, e pode ser expressa em desenhos, textos, diálogo... Com esta atividade também as crianças irão compreender que a partir de um mesmo material serão imensas as atividades possíveis, explorando diferentes áreas. O dia terá ainda como sentido desenvolver o trabalho em equipa, como a cooperação, interajuda, autonomia, respeito – formação pessoal.

1. **ÁREA DISCIPLINAR:** Português; Matemática; Estudo do meio; Expressões.

2. **PRINCIPAIS OBJETIVOS DE NATUREZA CURRICULAR:**

(Poderá ser aplicado qualquer objetivo de natureza curricular, tendo em conta as escolhas das crianças)

1. **PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES NO ESPAÇO E NO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

Depois escrever o sumário e os alunos o passarem para o dossier, irei explicar que hoje iremos abordar e explorar diversas áreas de conteúdo através de um pequeno projeto que terá a duração de toda a manhã.

Este momento já tinha sido realizado uma vez através de um quadro de um pintor. Neste dia irei recordar às crianças sobre as fotografias que tirámos no exterior. Há umas semanas atrás, durante os intervalos e horas de almoço, eu e algumas crianças tirávamos algumas fotografias sobre perspetiva. Esta foi uma brincadeira no exterior, não planeada, que fascinou as crianças. Depois de perceber que um gosto meu também se tornou um gosto das crianças, e após a sugestão da professora Conceição, percebi que poderia pegar em algo que surgiu naturalmente e o transformar num trabalho com as crianças.

Começarei por explicar o que irá acontecer na manhã: irei entregar uma fotografia a cada par, aleatoriamente (pois nem todas as crianças participaram nestas fotografias, uma vez que esta foi uma atividade no exterior, apenas com algumas crianças, nomeadamente de outros anos também). Seguidamente cada par irá olhar para a fotografia e pensar no que poderá fazer com ela. Após pensarem no que poderão fazer com a fotografia, cada par partilha a sua ideia com o grande grupo para uma posterior discussão. Após todas as ideias estarem definidas, irei pedir que no final façam também uma pequena biografia sobre o autor das fotografias, neste caso, sobre mim (como estagiária), tendo em conta aquilo que sabem. A ideia é explorar as fotografias através do Português, da Matemática e do Estudo do Meio e das Expressões. Durante este momento eu e a professora Helena estaremos a circular pela sala para retirar possíveis dúvidas e auxiliar os alunos naquilo que for necessário, sem interferir diretamente no seu trabalho e criatividade. Depois de todos terminarem e os trabalhos terem sido verificados por mim ou pela professora Helena, os alunos irão então passar a limpo o trabalho numa folha de cartolina A4, onde irão também colar a fotografia, para que possa posteriormente constituir o livro com todos os trabalhos juntos. Ainda antes de se juntarem todos os trabalhos num livro é feita a apresentação de cada par. Esta atividade é fundamental pois, para além de abordar as diferentes áreas de conteúdo, partiremos de um material que surgiu espontaneamente através de um gosto meu, que é a fotografia, e que se tornou também um gosto e fascínio para as crianças, para criar as mais diversas atividades a partir da criatividade das crianças. Por vezes é necessário que estas criem problemas, criem questões, preparem atividades em vez de serem sempre elas quem as realizam. É necessário colocá-las de um outro ponto de vista, neste caso seria o de um professor. Também as pequenas biografias serão

fundamentais para uma posterior reflexão minha onde irei compreender aquilo que as crianças sabem sobre mim como estagiária.

1. **TEMPO:** 3h00m

2. **RECURSOS NECESSÁRIOS:**

Humanos:

- Grupo/turma;
- Professora Helena;
- Estagiária Sandra.

Materiais:

- Fotografias impressas;
- Folha A4;
- Lápis e borracha;
- Canetas de feltro;
- Cola;
- Quadro e giz.

3. **ORGANIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO:**

A avaliação será transversal a toda a atividade. Teremos em conta o momento em que as crianças observam as fotografias e dão a sua opinião sobre elas. Teremos em conta o momento que propõem atividades para as diferentes áreas curriculares e todo o momento em que realizam a atividade em pares, tendo especial atenção ao trabalho de equipa, à divisão de tarefas e à criatividade. No final iremos observar os resultados finais de cada par, como um elemento também fundamental da avaliação.

Apêndice 9 - Reflexão Semanal - Semana de 14/12/2015 a 17/12/2015



Universidade de Évora

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

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo

Docentes: Dr.^a Maria da Conceição Leal da Costa e Dr.^a Maria de Lurdes

Moreira

Professora cooperante: Helena Assude

2015/2016

Reflexão Semanal

Sandra Nunes nº 32846

Évora, 21 de dezembro de 2015

Semana de 14/12/2015 a 17/12/2015

Neste última semana de estágio concretizei, com as crianças, a proposta que referi na semana passada. Comecei por explicar às crianças no que iria consistir a atividade e em seguida distribuí, aleatoriamente as fotografias. Algumas ficaram satisfeitas com sua fotografia, outras nem tanto. Após lhes pedir para pensarem numa ideia para trabalharem a fotografia que cada par tinha, as crianças começaram a partilhar as suas ideias. As ideias foram interessantes mas senti que as crianças estavam muito presas aos trabalhos de mini projeto realizados anteriormente e, como tal, as ideias não “fugiram” muito do que já era habitual. Pedi-lhes várias vezes que fossem criativos, que pensassem em coisas diferentes. Perguntei o que sentiam quando olhavam para a fotografia e o que lhes apetecia fazer observando aquela fotografia. De certa forma, e apesar de lhes ter sido dada liberdade, senti que as crianças tinham as suas ideias muito limitadas. Numa determinada altura dei também algumas sugestões a alguns pares que não sabiam o que fazer. Segundo Dantas, 2002, citado em Queiroz, et al. 2006: “(...) o adulto propõe, mas não impõe, convida, mas não obriga, e mantém liberdade dando alternativas.”

No final surgiram diversos produtos finais realizados por cada par: uma carta para uma personagem da fotografia, um jogo com perguntas sobre o que se podia observar na fotografia, exercícios de matemática, uma banda desenhada que dava continuação à fotografia, uma página de um diário, três reproduções da fotografia em desenho (uma delas apenas desenhada, outra desenhada apenas com formas geométricas e outra mudando o cenário da fotografia), duas histórias sobre a fotografia e dois poemas sobre a fotografia.

Apesar de ter sentido que as crianças estavam, de certa forma, limitadas nas ideias para trabalhar as fotografias, no final fiquei bastante surpreendida com os resultados. Senti que se esforçaram e foram bastante criativas. Após a concretização desta atividade pedi aos pares que realizassem uma pequena biografia sobre a autora das fotografias que, neste caso, tinha sido eu. Esta seria uma outra forma de compreender, não só aquilo que as crianças já conheciam de mim, mas também aquilo que achavam ou pensavam sobre mim como

estagiária. Algumas optaram por realizar poemas, outras um texto biográfico e outras acrósticos, tal como podemos observar nas imagens seguintes:

Professora Sandra

Professora Sandra
Sempre a ensinar
não tem nenhuma Salamandra
e gosta de dançar

Dumea será esquecida
Bons trabalhos ela faz
Sempre se diverte
Eu sei que ela é capaz

Gostamos muito de Si!!!

D.B. e I.B.

Biografia de Sandra Nunes

A professora Sandra nasceu em Setúbal em 16 de fevereiro de 1992.

Ela é uma ótima professora gosta muito mais jogar bem futebol e é bonita.

J.M. e M.V

Acrostico

Sorridente
Amorosa
Atenciosa
Desemida
Risonha
Atenciosa



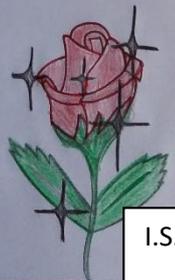
Biografia sobre a Prof.ª Sandra

Nome: Sandra Daniela Sombreiro Nunes
Data e local de nascimento: 26 de fevereiro de 1992 em Setúbal
Profissão: Estudante

Factos: Começou o estágio no início do 4º ano da nossa escola, gostou muito de estar conosco e aprendeu imenso, gosta de brincar no recreio com os alunos quando está disponível.
Estuda na Universidade de Évora;
É uma ótima professora;

T.S. e G.F.

<u>Acrostico</u>	<u>Poema</u>
Sorridente	A prof.ª Sandra é sorridente
Amiga	Todos os dias faz uma coisa
Notável	É amiga de todos na escola
Divertida	Nas brincadeiras faz-se tola
Risonha	É notável
Afetiva	É amigável
	É divertida
	É extrovertida
	Risonha a todo o segundo
	É o melhor do mundo
	Muito afetuosa
	Quero lhe dar uma rosa



I.S. e C.R.

Texto sobre: Sandra Nunes

A² Sandra é uma boa estagiária, ela mãe e só uma professora, é nossa amiga, é uma boa pessoa, quando nós precisarmos ela sempre lá para nos apoiar, dar nos carinho, alegria e muitas coisas boas. Nasceu no dia 26 de Fevereiro no ano 1992 às 06:45. Tem 23 anos o seu nome todo é Sandra Daniela Sembrreira Nunes, está a fazer o estágio na escola Básica da Quinta da Vista Alegre, mora em Setúbal, anda na universidade de Évora, é uma professora espetacular, Sonha ser professora e formar uma escola. É nós adoramos-la tal como ela é e do fundo do ^{nosso} coração. É tem uma irmã chamada Tatiana Nunes e é muito mas muito bonita. Ela é ^{esta} ^{sempre com} ^{sorriso} ^{para} modelo.

A.B e C.V.

A professora Tânia é simpática, está sempre presente quando nos magoamos, é carinhosa faz muitas brincadeiras conosco, traz vários trabalhos para nos divertirmos quando é feição zanga-se um bocadinho conosco. Ela ajuda-nos nas aulas é conjuante e muito amiga.

M.C. e C.A.

Leitura

Professora Sandra
que não é parecida
a uma sabonadeira
é muito amada.

gosta muito dos seus alunos
e anda sempre aos pulos
professora Sandra transmite alegria
e muita magia.

Biografia

Nome: Sandra Daniela Nunes

Data de nascimento: 26 de fevereiro em Setúbal

Profissão: estudante

Fatos: é uma bela professora e gosta muito de brincar com os seus alunos

M.I. e M.P.

Professora Sandra

Querida professora Sandra
Uma excelente trabalhadora
Quem as professoras assim

• Trabalho duro
É também acastanho
Vestido bonito
É muito combinado

G. e A.G.

Nome: Sandra Nunes;

Profissão: Estudante;

Data e local de nascimento: 26 de fevereiro de 1992
em Setúbal;

Fatos:

É pessoa muito alegre;

Estuda muito;

Tem excelentes notas;

É muito bonita;

Vai ser futura professora;

Tem uma irmã.

Adoramo-la!

G.S. e M.B.

Nome: Sandra Daniela Lombardino Nunes

Data de nascimento: 26 de fevereiro de 1992 às 18:45 em Setúbal.

(Idade: 23 anos)

Profissão: Estudante para ser professora

Fatos:

É simpática

Dá bem aulas

É incrivelmente bonita

Desenha bem

Explica bem as dúvidas

É fora da sala de aula brinca com os seus alunos.

Adoramo-la!

M.T. e M.F.

Prof Sandra Nunes

A professora é molinha

E muito serena

A professora gosta de brincar

mas de vez enquanto tem de trabalhar

Os meninos começam a falar

E a professora tem de se zangar

N.R. e L.

Prof Sandra

A minha professora

chama-se Sandra

é uma prof. excelente

é uma prof. bestial

Sabe jogar futebol

Sabe jogar basquetebol

Tem um grande coração

e está sempre em atenção

M.V. e M.R.



Após uma leitura de todas as biografias, poemas, acrósticos... posso concluir que relativamente aos poemas compreendi que as crianças se preocupavam mais com as rimas do que propriamente com aquilo que era verdadeiro ou falso sobre mim, ou com o que conheciam de mim, como é o exemplo dos poemas da D.B. e da I.B., da M.I. e da M.P. que falam em salamandra apenas para rimar com o meu nome. Ainda posso observar que algumas crianças falam sobre aspetos físicos, como o meu cabelo ou roupas. Reparei também que as crianças, além de afirmarem que gostam de mim, percebem também que gostei delas uma vez que o referem na sua escrita: “gostou muito de estar connosco e aprendeu imenso”; “gosta muito dos seus alunos”; “ela é uma ótima professora e gosta muito de nós”...

É várias vezes referido que brinco com elas no exterior quando não tenho que trabalhar, pois sempre que conseguia tentava passar os intervalos ou horas de almoço com elas, já outras, devido a todo o trabalho que temos ao longo do mestrado, tentava aproveitar esses intervalos para adiantar trabalhos da faculdade e compreendi que as crianças perceberam isso e referem-no no sentido em que brincar com elas era um prazer para mim, enquanto que ter que ficar a trabalhar nesses intervalos era um dever: “a professora gosta de brincar mas de vez em quando tem de trabalhar”; “fora da sala de aula brinca com os seus alunos”; “estuda muito”; “gosta de brincar no recreio com os alunos quando está disponível”...

As crianças referem-se várias vezes às minhas características psicológicas, sendo que sempre lhes tentei transmitir alegria e bem-estar: “sempre é divertida”; “é amiga de todos na escola”; “ela não é só uma professora: é nossa amiga”; “a professora Sandra é simpática (...) é confiante e muito amiga”; “a professora Sandra transmite alegria”...

Em relação à minha postura como estagiária, pude compreender que a opinião das crianças é semelhante nesse sentido: “dá bem aulas (...) explica bem as dúvidas”; “ela ajuda-nos nas aulas”; “bons trabalhos ela faz”; “todos os dias faz uma coisa diferente”...

De um modo geral consegui ainda compreender que as crianças sentiam que eu as apoiava, que se algo acontecesse podiam contar comigo. Este momento não surgiu no primeiro dia, mas sim ao longo de todas as horas passadas com as crianças. Dia após dia sentia que a confiança aumentava e

que estas me estavam a deixar entrar no seu mundo: “é uma boa pessoa, quando nós precisamos está sempre lá para nos apoiar”; “está sempre presente quando nos magoamos”...

Através desta atividade fiquei a conhecer ainda melhor as crianças e a compreender o que eu sou para elas e qual o meu papel.

Apêndice 10 – Reflexão Semanal - Semana de 02/11/2015 a 06/11/2015



Universidade de Évora

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

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo

Docentes: Dr.^a Maria da Conceição Leal da Costa e Dr.^a Maria de Lurdes

Moreira

Professora cooperante: Helena Assude

2015/2016

Reflexão Semanal

Sandra Nunes nº 32846

Évora, 07 de novembro de 2015

Semana de 02/11/2015 a 06/11/2015

Na quinta-feira desta semana realizámos, na assembleia de turma, como já é habitual, a avaliação do presidente. Nesta assembleia para além da avaliação do presidente pedi aos alunos que também me avaliassem – que avaliassem o meu trabalho como professora ao longo das semanas que tenho estado com eles. Pedi que me dessem a sua opinião pessoal face ao meu trabalho, nomeadamente aquilo que achavam que eu já fazia bem, como profissional, e aquilo que deveria melhorar. Momentos de avaliação, são fundamentais e, segundo Fernandes, 2001, esta tem vindo a ser desviada do seu principal propósito: ajudar os alunos e os professores a aprender e a ensinar melhor. Segundo Fernandes (2011):

Avaliar não é classificar, ainda que nos possa ajudar a fazê-lo com rigor, com sentido ético e com justiça. Avaliar é, acima de tudo, um processo pedagógico que tem a ver com a aprendizagem e com o ensino. Um poderoso processo que deve ajudar professores e alunos a ensinar e a aprender melhor, respetivamente. Um processo que, tanto quanto possível, deve estar fortemente articulado com os processos de ensino e de aprendizagem.

Este momento de avaliação é fundamental. São necessários momentos como estes nas escolas para que as crianças saibam avaliar pessoas e saibam avaliar situações, saibam ainda argumentar e criticar. “A ideia da reinvenção da escola está assim associada a um imperativo ético e moral da educação: educar e formar cidadãos que possam contribuir de forma crítica, consciente, deliberada e inteligente para o bem estar das pessoas em sociedades genuinamente democráticas.” (Fernandes, 2011)

Ainda antes de ouvir a opinião de quem quis falar, e a opinião da professora H., expliquei que era muito importante para mim a opinião deles face ao meu trabalho, assim como as suas sugestões para o que devo melhorar. É importante que as crianças saibam que não são apenas elas que estão a aprender o que nós, professoras, lhes ensinamos. Para mim, futura professora, cada dia é uma aprendizagem. Cada dia é uma novidade. Assim como os alunos precisam de nós, professoras, para aprender, também nós precisamos dos alunos. São aprendizagens diferentes, mas todas elas são ricas e fundamentais. Segundo Catela, 2011, “todos os membros da Comunidade de Aprendizagem,

independentemente do papel assumido (professor, alunos, familiar) são aprendizes num processo interativo e progressivo de construção de conhecimento.” Também segundo Engestrom, 1999, citado em Fernandes, 2011, “ambos, professores e alunos, têm que ser ativos, o que significa estarem plenamente integrados num sistema de atividade.”

No decorrer da avaliação, estive a gravar as minhas falas, as das crianças e as da professora H.. Após tornar o registo áudio em registo escrito, pude retirar várias conclusões e refletir sobre o diálogo, que foi o seguinte:

Estagiária Sandra – Sei que é habitual avaliarmos o presidente na Assembleia de Turma, hoje irei pedir-vos que façam também uma avaliação ao meu trabalho como professora desde o momento que cheguei, até hoje. Esta avaliação é importante para mim a nível pessoal e profissional. Também será importante para o meu relatório final que tem como objetivo refletir sobre o meu percurso como professora/educadora. A vossa opinião será importante e peço-vos que digam aquilo que acham que já faço bem, a vossa opinião sobre mim e ainda gostava que me dessem sugestões sobre aquilo que devo melhorar.

M.V. – A professora devia ser mais séria, a professora é muito bondosa e muito alegre. Tem de ser mais séria nas aulas. A professora é inteligente, sabe a matéria toda que nós devemos trabalhar. A professora é esperta. Sabe muita coisa e é uma grande estagiária.

Estagiária Sandra – Achas que estou preparada para ser professora?

M.V. – Acho! Se melhorar o que eu disse...

M.B. – Eu acho que a professora é uma boa professora em todos os aspetos. É séria... Também consegue misturar as aulas sendo séria e também sendo divertida. É uma boa pessoa, amigável. E o resto esqueci-me, mas a professora é muito boa em todos os aspetos. Ah e se a professora agora se fosse embora daqui já estava preparada para ser professora, nem precisava de ir para a universidade, já podia ir para uma escola e a professora estava preparada.

G.S. – Eu acho a professora Sandra uma excelente professora, para já não tenho nada a dizer que a professora precise melhorar e acho que vai ser uma excelente professora.

A.G. – Eu acho que a professora é muito simpática, é responsável, quando nós estamos a fazer muitas confusões organiza-nos muito rapidamente. Acho que é uma boa professora. Quando é para brincar brinca, quando é para zangar zanga-se a sério. Acho que já está preparada para ser professora.

A.B. – Você é uma boa professora, está sempre com um sorriso na cara. Acho que está preparada para ser uma professora. Quando você explica as coisas eu percebo. E pronto já está.

C.V. – Acho que você explica tudo muito bem, está preparada e está sempre a sorrir.

G.M. – Eu acho que a professora tem dado a matéria muito bem. Tem ensinado a matéria sobre os ângulos que eu fiquei a perceber muito bem. Ela é uma boa pessoa, é simpática, alegre e além disso ela é muito gira.

T.S. – A professora é muito boa porque ensina as coisas a sério mas com algumas piadas engraçadas que nós possamos discutir.

A.B. – Eu quero acrescentar. Quando eu olho para si só a vejo a sorrir mesmo que esteja séria.

M. – A professora Sandra é a professora H. estagiária.

Estagiária Sandra – Isso que disseste é muito importante e no final explico porquê.

C.A. – A professora é muito simpática. Ela ajuda-nos sempre quando nós temos dificuldade e o que a professora Sandra tem de melhorar é que tem mais de se impor.

J.M. – Acho que vai ser uma boa professora.

M.R. – Já é, já é.

I.S. – Eu acho que a professora Sandra chegou cá e eu senti que ia gostar que a professora estivesse cá, íamos todos gostar que a professora estivesse cá. Acho que desde o primeiro dia que pôs cá os pés até agora que teve a aprender muito com a professora H., que já nos sabe controlar quase, quase, quase como a professora H. Acho que até agora tem sido uma muito boa

estagiária, acho que vai ser uma muito boa professora e acho que os meninos que vão ficar consigo, os seus alunos, têm muita sorte.

I.B. – Acho que a professora é muito boa professora, acho que devia ser um bocadinho mais rija. Está a ser muito simpática, como o M.V. disse. Acho que está pronta para ser professora.

D.B. – Acho que a professora é simpática connosco, aprendi muita coisa e os seus futuros alunos vão ter sorte.

M.F. – Eu acho que a professora é muito amigável, é simpática, sabe-se zangar nos momentos que é para zangar e sabe brincar nos momentos de brincadeira. Gosto muito das aulas, consigo perceber a matéria e acho que vai estar preparada para ser professora.

M.T. – Eu acho que a professora gosta muito de ser simpática. Nos momentos que nós às vezes fazemos um bocadinho de confusão a professora está sempre lé e consegue organizar-nos. É simpática connosco e dá bem a matéria e quando sair daqui acho que a professora vai ser uma boa professora.

Professora Titular – Eu acho que, como já os meninos acabaram de referir, os meus alunos, acho que vais ser uma excelente professora, e porquê? Porque tu gostas daquilo que fazes. E quando nós gostamos muito daquilo que fazemos só podemos ser bons porque nos empenhamos e estamos a fazer aquilo que gostamos. Portanto, eu não tenho duvidas nenhuma em achar que a professora Sandra vai ser uma ótima profissional e que os seus alunos daqui a uns anos, tal e qual como vocês acham acerca da minha pessoa, que eu também sou uma boa professora, também vão ter a mesma opinião acerca da professora Sandra. Ela é muito interessada, ela sabe respeitar os momentos dos meninos também para ser respeitada por eles, ela prepara muito bem as aulas e tenta sempre retirar todas as dúvidas possíveis e que possam ocorrer em relação a qualquer um dos temas que nós temos estado a trabalhar, e eu estou a falar em relação áquilo que tem acontecido aqui ao longo destes nossos momentos de trabalho em comum. Está sempre disponível para vos ajudar, para participar em todas as atividades, tem ideias muito criativas e no fundo, é engraçado, mas eu olho para a professora Sandra e revejo-me um bocado na professora Sandra quando tinha a idade dela e quando estava a fazer aquilo que

ela está agora neste momento. Não só fisicamente, que é engraçado, mas também na forma de ser...

M.B. – Professora Sandra! Se a professora trabalhar até à idade da professora H. vai acabar por ser uma professora H. Júnior.

Professora Titular – Não porque a professora Sandra há de ter sempre o estilo dela. Cada pessoa tem o seu estilo. (...) Eu estou muito contente por ter cá a professora Sandra este ano. Eu fico sempre muito contente com todas as estagiárias que eu tenho porque gosto muito de receber, gosto muito que os meus alunos aprendam a receber, aprendam a respeitar outras pessoas que não apenas a professora H. Todos são professores e todos têm que ter o nosso respeito.

Estagiária Sandra – Eu queria agradecer-vos os elogios e também aquilo que acham que eu devo melhorar, nomeadamente, muitos disseram que acham que devo ser um bocadinho mais rígida e se calhar têm razão, eu também concordo, só que eu sou por natureza uma pessoa calma, não gosto muito de gritar, não gosto de me chatear normalmente, por isso tenho essa dificuldade em fazê-lo aqui também com vocês mas às vezes é preciso para que haja alguma ordem. E eu já me chateei, vocês sabem que eu já me chateei com vocês quando a professora H. não está e vocês ficam mais agitados, eu já me chateei, mas se calhar tenho que trabalhar mais o ser mais rígida em certos aspetos quando é necessário ser, porque nem sempre é preciso. E queria dizer à M., porque a M. disse que eu era a professora H. versão estagiária, e eu queria-lhe dizer que nós temos muito o hábito de ser como aqueles professores que estão connosco. Aquilo que nós vemos é para nós um exemplo, quando gostamos do trabalho do professor, ou da professora H. neste caso, e eu gosto muito da maneira de ser professora e do trabalho da professora. Nem é de propósito, eu acabo por agir da mesma forma que a professora porque vejo que ela o faz assim, que ela é assim e eu acabo por me refletir nisso e acabo por ser assim também. Claro que um dia mais tarde eu vou ser eu própria, como sempre fui, vou ter sempre os meus traços pessoais, há aquelas coisas que eu não mudo, que são minhas, mas há muita coisa que eu vou fazer e daqui a muitos anos ainda me vou lembrar da professora H. porque me acompanhou agora nesta fase muito importante para mim que é o aprender a ser!

M.V. – A professora Sandra não é nada tímida.

Após reler as falas das crianças percebi que elas dão uma opinião muito pessoal mas também se guiam bastante por aquilo que os colegas dizem. Precisei de reforçar que era importante que me dessem conselhos para melhorar o meu trabalho, pois se apenas pedisse a opinião deles apenas me fariam críticas positivas. Achei importante agradecer o conselho sobre ser mais rígida e o explicar o porquê de não o ser. Eu sou uma futura professora mas, sou e serei sempre a Sandra e isso vai refletir-se nas aulas. Sou eu própria e não consigo ter duas personalidades, uma dentro da sala e uma fora da sala. O que faz com que eu não seja tão rígida quanto deveria ser, pois sempre fui uma pessoa calma que não gosta de se irritar. Também fiz questão de explicar o porque de me acharem parecida com a professora H..

Este foi um dos momentos mais importantes para mim, pois pude perceber que todo o trabalho que tenho tido até agora, está a ser, de certa forma, compensador, uma vez que, de um modo geral, e segundo a opinião do grupo e também da professora cooperante, estou a fazer o meu trabalho da melhor forma que posso e que me irei tornar uma boa profissional. Esse é e será sempre o meu grande objetivo, pois, segundo Fernandes, 2011,

Precisamos de professores que não sejam meros funcionários ou técnicos mas que se possam assumir como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos. Precisamos de professores capazes de reinventar e recriar o currículo. Professores capazes de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas.

Apêndice 11 – Reflexão Semanal - Semana de 30/11/2015 a 04/12/2015



Universidade de Évora

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

Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo

Docentes: Dr.^a Maria da Conceição Leal da Costa e Dr.^a Maria de Lurdes

Moreira

Professora cooperante: Helena Assude

2015/2016

Reflexão Semanal

Sandra Nunes nº 32846

Évora, 06 de dezembro de 2015

Semana de 30/11/2015 a 04/12/2015

Na passada quinta-feira realizámos a assembleia de turma, como já é habitual em todas as semanas. Esta semana comecei por relembrar os alunos acerca da avaliação que tinham feito ao meu trabalho como estagiária umas semanas atrás e pedi-lhes que o fizessem novamente para que eu pudesse compreender e comparar as opiniões da primeira avaliação e desta última. Pedi-lhes que me dissessem o que tinha melhorado desde a última avaliação, o que poderia ter piorado ou se achavam que estava igual desde a última avaliação. Expliquei-lhes que a opinião deles era importante para mim para que eu pudesse compreender o meu papel e as suas opiniões face ao meu trabalho e ainda para poder comprar as opiniões deles numa fase mais inicial e numa fase mais final do meu trabalho. No decorrer da avaliação, estive a gravar as minhas falas e as das crianças. Após tornar o registo áudio em registo escrito, pude retirar várias conclusões e refletir sobre o diálogo, que foi o seguinte:

M.V. – Eu acho que a professora Sandra está preparada para ser uma boa professora no futuro, acho que a professora Sandra está realmente uma boa professora.

L. – Eu acho que a professora também está preparada. Quando alguns disseram que a professora tinha de ser mais rija, melhorou nesse aspeto e vai ser uma boa professora.

C.A. – A professora desde o primeiro dia melhorou muito, já consegue ensinar-nos, me parece, com mais a certeza. Já nos consegue mais ou menos controlar e de resto tudo bem.

M. – Acho que a professora melhorou muito, já está a controlar melhor a turma. Cada vez que você fala eles calam-se mais ou menos e pronto.

T.S. – A professora é uma professora espetacular, gosto muito dela, mas ela tem que melhorar só num aspeto que é não ser tão fraquinha e tem que começar a ser séria, não ser muito fraquinha com os castigos.

Estagiária Sandra – O teu “fraquinha” é achares que eu devia ser mais rígida, é isso?

T.S. – Sim!

I.S. – Eu acho que a professora Sandra não precisa ser mais rígida, acho que é boa tal como está, acho que ela melhorou bastante desde a última vez que fizemos esta avaliação, e acho que agora sim, a professora Sandra está preparada para ser uma professora espetacular.

M.B. – Eu acho que a professora Sandra tornou-se uma boa professora ao longo deste período porque a professora Sandra esforçava-se para ser uma boa professora e é só nós querermos para conseguirmos e eu acho que a professora Sandra melhorou muito desde que chegou cá neste período.

A.G. – Eu acho que a professora Sandra melhorou muito desde o primeiro dia que está cá connosco no primeiro período, acho é que tem que ser mais rígida como mais algumas pessoas disseram, tem que ter castigos mais fortes se não, não consegue impor respeito à turma, de resto já melhorou bastante em ser professora, acho que vai ser uma professora fantástica futuramente.

M.F. – Eu acho que a professora Sandra melhorou bastante desde o primeiro dia que esteve cá até agora, a professora a pouco e pouco está a estudar para ser uma boa professora e está a conseguir fazê-lo porque basta nós querermos para conseguirmos.

M.T. – Eu acho que a professora está muito melhor desde o primeiro dia que esteve cá porque a professora também estava um bocadinho nervosa, como a M. disse tem estado a melhorar aos poucos e poucos. Gosto da maneira como a professora dá as aulas e acho que a professora está bem preparada para ser uma professora.

M.V. – Como nós na primeira avaliação que fizemos tínhamos dito que a professora tinha de ser mais rígida e nesse aspeto, pronto, a professora foi mais rígida, e penso que vai ser uma boa professora no futuro e pronto.

G.M. – Eu acho que a professora Sandra tem sido uma excelente professora, acho que daqui para a frente os alunos dela vão ficar a saber muita coisa, muitas coisas, porque ela é uma excelente professora.

A.B. – Eu acho que a professora foi uma boa professora, melhorou desde a última avaliação e acho que está pronta para ser uma boa professora.

M.B. – Professora?

Estagiária Sandra – Queres acrescentar M.B.?

M.B. – Sim. O T.S. disse que a professora precisava de melhorar no aspeto de ser rígida mas eu não acho isso. Eu acho é que a professora é rígida,

não quer é resolver as coisas pelo lado de zangar, quer é tentar fazer tudo calmamente.

J.M. – Eu quero acrescentar uma coisa! Quando uma professora quer ser boa professora, os alunos têm de a ajudar.

Estagiária Sandra – Isso é verdade! Se calhar se me ajudassem mais eu não precisava de ser tão rígida.

G.M. – Quero acrescentar que eu acho que a professora também, ela para ser uma boa professora é preciso esforçar-se e trabalhar muito em casa e já imagino o número de horas que a professora passa em casa a trabalhar.

I.B. – Acho que a professora é uma boa professora, acho que no aspeto de ser rígida acho que não é preciso ser muito rígida com os alunos, está boa assim.

Estagiária Sandra – Da última vez tu tinhas dito que eu precisava de melhorar, agora achas que já estou rígida o suficiente, é isso?

I.B. – Sim! E pronto é isso.

M.V. – Como o M.B. disse, a professora é rígida mas a professora resolve tudo com calma mas às vezes a professora tem que se zangar, tem que se zangar quando é preciso!

I.S. – Eu quero acrescentar uma coisa, eu acho que no futuro a professora vai ser uma grande e muito boa professora.

Estagiária Sandra – Está tudo? Então queria agradecer-vos por terem dado a vossa opinião e posso também dizer que eu também acho que melhorei. E melhorei porquê? Porque inicialmente sentia-me mais nervosa e agora sinto que faço as coisas com mais naturalidade e como tudo é mais natural penso que também acaba por correr melhor. Talvez tenha que ser mais rígida, sim, mas também acho que, com a experiência, encontrarei a melhor forma de lidar com os meus alunos.

É importante que os alunos compreendam que a opinião deles importa, que são ouvidos tal como um professora gosta que os seus alunos o oiçam. Acredito que esta avaliação seja importante para mim, no sentido de compreender qual a opinião que os alunos têm sobre o meu trabalho como estagiária, como também acredito que este momento seja importante para eles

pois percebem que realmente são ouvidos e que a opinião deles também conta. Percebem que somos todos aprendizes – professores e alunos.

Metodologias de aprendizagem colaborativa, baseadas no diálogo igualitário entre todos os intervenientes no processo educativo, têm vindo a ser utilizadas com sucesso em dinâmicas escolares que procuram incluir todos os alunos, aproximando a aprendizagem pelo ensino dos contextos naturais. Um projecto da natureza das CA, pela sua ampla abrangência, envolve o esforço e a participação de toda a comunidade em prol de uma educação que se quer de todos e para todos. (...) Apenas com o esforço e dedicação de todos os intervenientes no processo é possível construir uma educação igualitária, inclusiva e dialógica que se quer construtora de competências válidas. Resumindo, encaramos as CA como grupos de pessoas motivadas por objectivos e interesses comuns, que se organizam de forma presencial e/ou virtual numa perspectiva colaborativa, construindo ambientes de aprendizagem alicerçados no diálogo igualitário, na partilha e no respeito, tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. (Catela, 2011) p. 41

Posso agora concluir e refletir acerca da opinião das crianças face ao meu trabalho. Penso que a maioria se focou no aspeto de ser mais rígida, uma vez que esse tinha sido o único aspeto a melhorar falado na última avaliação. Compreendi ainda que algumas destas crianças tenham compreendido que o meu papel de professora rígida irá depender do comportamento da turma, tal como disse o J.M.: “Eu quero acrescentar uma coisa! Quando uma professora quer ser boa professora, os alunos têm de a ajudar.” As crianças precisam de ordem mas sabem que essa ordem apenas é colocada se for necessário, ou seja, depende da turma um professor ser mais rígido ou não e penso que na primeira avaliação esse aspeto não estava tão claro como nesta última avaliação. Compreendi ainda que algumas destas crianças perceberam que existem diferentes formas de ser rígida e de colocar ordem na turma, tal como afirmou o M.B.: “O T.S. disse que que a professora precisava de melhorar no aspeto de ser rígida mas eu não acho isso. Eu acho é que a professora é rígida, não quer é resolver as coisas pelo lado de zangar, quer é tentar fazer tudo calmamente.”

Penso que a avaliação correu bem no sentido em que senti, mais uma vez, que foi importante para as crianças saberem que a opinião delas é realmente importante e, também, no sentido de me fazer compreender o que tem

vido o meu trabalho face aos olhos das crianças que são, no fundo, as protagonistas das nossas aprendizagens.