



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

***Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – A Sustentabilidade na Terra na sua vertente ambiental***

**Ana Rita Lima Batista**

Orientação: Professor Doutor Vítor José Martins Oliveira

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

**Relatório de Estágio**

Évora, 2014



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

***Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico – A Sustentabilidade na Terra na sua vertente ambiental***

**Ana Rita Lima Batista**

**Orientação: Professor Doutor Vítor José Martins Oliveira**

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

**Relatório de Estágio**

**Évora, 2014**

## **Agradecimentos**

Nestas primeiras linhas, começo por agradecer a todos os professores que contribuíram para as minhas aprendizagens, durante todo o meu percurso académico. Agradeço às minhas orientadoras da prática pedagógica Professora Doutora Maria Assunção Folque e Professora Doutora Maria de Lurdes de Oliveira dos Reis Moreira todas as críticas feitas que me ajudaram a refletir e a questionar ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Agradeço ao Professor Doutor Vítor José Martins Oliveira por ter aceitado orientar-me neste vasto tema que é a sustentabilidade. Obrigada por todas as conversas e tempo disponibilizado, que me levaram a crescer e a melhorar o meu trabalho.

Um muito obrigada à educadora cooperante Ana Maria Nunes, à professora cooperante Susana Marques, à professora Cândida Almeida, à professora Maria Delfina David, à professora Célia Ferro, à Técnica de Educação Especial Olívia Canelas, às assistentes operacionais Dora Serrano, Vânia Rosa e Sónia Janeiro que me receberam de braços abertos, que me ensinaram e apoiaram muito, o que me possibilitou um melhor conhecimento das crianças, as quais já acompanhavam aquando da minha intervenção. O meu muito Obrigada por tudo.

Agradeço, também, a todas as crianças com quem me cruzei ao longo de todo o meu percurso académico. Muito Obrigada por todo o carinho, por todas as aprendizagens que me proporcionaram, por todas as competências e necessidades demonstradas, por partilharem comigo parte da vossa vida, do vosso dia-a-dia durante vários meses. Obrigada por me fazerem acreditar que esta é a melhor profissão do mundo e que eu faço parte dela.

Obrigada à minha amiga Solange Pôla, que começou por ser uma colega mas com o decorrer do tempo, transformou-se numa grande amiga, com a qual partilhei as minhas angústias, vitórias, derrotas, pela partilha de saberes...muito obrigada por tudo. Espero que continues a fazer parte da minha vida.

Obrigada, também, à minha colega e amiga Ana Cabral, em que começamos por ser colegas e que hoje somos grandes amigas, amizade esta que solidificou em pleno estágio, através das nossas convivências diárias dentro e fora do mesmo. Obrigada a ambas pela partilha, por todo o trabalho de equipa, pelo apoio que me deram e por tudo o que me ensinaram.

Agradeço, também, a uma pessoa muito especial que me apoiou muito durante todo o meu percurso académico e a nível pessoal, obrigada a si Isabel Matos por toda a paciência que teve para comigo.

Aos meus grandes amigos, Joana Neves, Maria Helena Chora, Ana Mata, Maria Margarida Carvalho, Mário Miguens, Nuno Coroado, Nelson Gafanhoto, Diogo Grosso pessoas que para mim são muito importantes e essenciais na minha vida, que acompanharam, apoiaram e criticaram todo este percurso e estiveram sempre ao meu lado, tanto nos momentos bons, como nos menos bons.

E, por fim, àquelas pessoas mais importantes da minha vida...a família (tios, avós, primos). Aos meus pais, Paula e Joaquim, que sempre me apoiaram, incentivaram, que acreditaram em mim. O meu muito obrigada a estas duas pessoas tão especiais para mim que estão sempre presentes na minha vida.

## **Prática de Ensino Supervisionada em Pré-Escolar e em 1º Ciclo do Ensino Básico – A Sustentabilidade na Terra na vertente ambiental**

### **Resumo**

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) é resultado da observação/intervenção efetuada durante o estágio em contexto de pré-escolar e em 1º CEB realizado ao longo de seis meses e meio. A PES em pré-escolar teve a duração de três meses e meio e a PES em 1º CEB teve a duração de três meses, ambas na EBI/JI Manuel Ferreira Patrício.

O tema do relatório resultou de uma escolha ponderada sobre a importância do desenvolvimento de práticas ambientais sustentáveis em contexto escolar, nomeadamente na formação de educadores/professores em educação ambiental.

A PES direcionou-se no sentido de desenvolver práticas e atitudes em conformidade com a educação ambiental, aplicando a escala da ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) no desenvolvimento da prática.

**Palavras-chave:** PES; Pré-escolar; 1ºCEB; Ambiente; Educação; Sustentabilidade; ECERS.

## **Report of Teaching practice in Pre-school and Primary school – The sustainability of the Earth in the environmental sphere**

### **Abstract**

The report of the practice of supervised education (PSE) is the result of an observation/intervention in preschool and 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education (CBE) realized for six months and a half. The PSE in preschool took three months and a half, and the PSE in 1<sup>st</sup> CBE took three months, both of them in EBI/JI Manuel Ferreira Patrício.

The subject of the report resulted of a considered choice about the importance of the development of environmental/sustainable practices in an academic context, especially on the formation of educators/teachers in environmental education.

The PSE took way towards the development of practices and attitudes, in accordance with the environmental education, applying the ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) scale on the development of practice.

**Keywords:** PSE; Preschool; 1<sup>st</sup> CBE; Environment; Education; Sustainability; ECERS.

# Índice Geral

Índice de Tabelas	ix
Índice de Figuras	x
Introdução	1
<b>Capítulo I – Enquadramento teórico orientador da Prática</b>	<b>3</b>
1. A Sustentabilidade na Terra	3
1.1. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	3
1.1.1. Noção de Educação Ambiental	3
1.2. Educação para o Desenvolvimento Sustentável	5
1.2.1. Noção de Sustentabilidade	5
1.3. O desafio curricular na educação ambiental	6
1.3.1. O currículo no Pré-escolar	6
1.3.2. O currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico	8
<b>Capítulo II – Prática Pedagógica e Aprendizagens</b>	<b>9</b>
2.1. Caracterização da Instituição: da educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico	9
2.2. Conceção da Ação Educativa no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico	14
2.2.1. Na Educação Pré-escolar	14
2.2.1.1. O grupo do Pré-escolar	14
2.2.1.2. Fundamentos da ação educativa	21
2.2.1.3. Organização do cenário educativo	24
2.2.1.4. Interações com a família e comunidade	35
2.2.1.5. Trabalho em equipa	36

2.2.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico	37
2.2.2.1. O grupo no 1º Ciclo do Ensino Básico	37
2.2.2.2. Fundamentos da ação educativa	45
2.2.2.3. Organização do cenário educativo	52
2.2.2.4. Interações com a família e comunidade	59
2.2.2.5. Trabalho em equipa	63
2.3. Trabalho de Projeto, Cooperação e Aprendizagem	64
2.3.1. Na Educação Pré-escolar	65
2.3.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico	69
<b>Capítulo III – A escala ECERS-R como instrumento auxiliador da Prática de Ensino Supervisionada</b>	77
3.1. O uso da escala ECERS no âmbito da Sustentabilidade na sua vertente ambiental	77
3.1.1. Análise e aplicação da escala ECERS no início da Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Pré-escolar	80
3.1.2. Análise e aplicação da escala ECERS no final da Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Pré-escolar	84
3.1.3. Análise e aplicação da escala ECERS no início e no final da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	88
3.2. Apresentação dos resultados	90
3.2.1. Resultados da avaliação da escala ECERS em contexto de Pré-escolar	90
3.2.2. Resultados da avaliação e aplicação da escala ECERS no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	94
<b>Capítulo IV – Considerações Finais</b>	97
Reflexão Final	97
Referências Bibliográficas	101

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> – Género e total de crianças	14
<b>Tabela 2</b> – Distribuição do grupo por sexo e idade	14
<b>Tabela 3</b> – Interesses e necessidades do grupo	15
<b>Tabela 4</b> – Rotinas diárias e semanais do grupo	32
<b>Tabela 5</b> – Género e total de crianças	37
<b>Tabela 6</b> – Interesses e necessidades dos alunos	40
<b>Tabela 7</b> – Rotina semanal (atividade letiva e atividade de enriquecimento curricular)	56
<b>Tabela 8</b> – Rotina semanal (áreas curriculares)	57
<b>Tabela 9</b> – Análise inicial da escala ECERS em contexto de Pré-escolar, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente Cultural e Social	90
<b>Tabela 10</b> – Análise inicial da escala ECERS em contexto de Pré-escolar, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente económica	91
<b>Tabela 11</b> – Análise inicial da escala ECERS em contexto de Pré-escolar, no âmbito da Sustentabilidade, na vertente Ambiental	92
<b>Tabela 12</b> – Análise inicial da escala ECERS em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente Ambiental	94
<b>Tabela 13</b> – Análise final da escala ECERS em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Sustentabilidade, na vertente Ambiental	95

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> – Biblioteca escolar	10
<b>Figura 2</b> – Auditório	11
<b>Figura 3</b> – Papelaria e Reprografia	11
<b>Figura 4</b> – Bar	11
<b>Figura 5</b> – Espaço exterior da instituição educativa	12
<b>Figura 6</b> – Espaço exterior do jardim-de-infância	12
<b>Figura 7</b> – Quadro das presenças	21
<b>Figura 8</b> – Mapa do tempo	21
<b>Figura 9</b> – Calendário	22
<b>Figura 10</b> – Quadro de tarefas	22
<b>Figura 11</b> – Área da casinha	25
<b>Figura 12</b> – mercearia	25
<b>Figura 13</b> – Área da garagem	26
<b>Figura 14</b> – Área das construções	26
<b>Figura 15</b> – Área da biblioteca	27
<b>Figura 16</b> – Área do computador	27
<b>Figura 17</b> – Área das almofadas	28
<b>Figura 18</b> – Área dos jogos	28
<b>Figura 19</b> – Área da matemática	29
<b>Figura 20</b> – Mapa de tarefas	47
<b>Figura 21</b> – Mapa de presenças	48
<b>Figura 22</b> – Mapa de comunicações à turma “Contar, Apresentar, Ler”	49
<b>Figura 23</b> – Ficheiros PIT	50
<b>Figura 24</b> – Diário de turma	51
<b>Figura 25</b> – Registo da avaliação de leitura	51
<b>Figura 26</b> – Estante da sala	52
<b>Figura 27</b> – Um dos trabalhos realizados pelas crianças	53
<b>Figura 28</b> – Outro dos trabalhos realizados pelas crianças	53
<b>Figura 29</b> – Outro dos trabalhos elaborados pelas crianças	54
<b>Figura 30</b> – Biblioteca	54
<b>Figura 31</b> – Regras de funcionamento da sala de aula	55

<b>Figura 32</b> – Organização da sala	55
<b>Figura 33</b> – Sessão de dança “Dia da Alimentação”	60
<b>Figura 34</b> – Apresentação do livro “Bruxa Cartuxa”	61
<b>Figura 35</b> – Peça de teatro “Nabo Gigante”	61
<b>Figura 36</b> – Hora do conto na Biblioteca da escola	62
<b>Figura 37</b> – Visita ao convento de São Bento de Castris	63
<b>Figura 38</b> – Grupo de trabalho	71
<b>Figura 39</b> – Respostas às perguntas iniciais	72
<b>Figura 40</b> – Jogo “Caça ao Tesouro”	74
<b>Figura 41</b> – Jogo “Caça ao Tesouro”	74
<b>Figura 42</b> – Um dos grupos no decorrer das apresentações	76
<b>Figura 43</b> – Continuação das apresentações	76

## Introdução

O presente relatório é fruto da observação/intervenção no âmbito das unidades curriculares da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar e na Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 1º Ciclo do Ensino Básico, do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Universidade de Évora.

O Relatório de Estágio reflete sobre todo o trabalho efetuado, quer no Pré-escolar, quer no 1º Ciclo do Ensino Básico; refletindo e analisando todas as práticas desenvolvidas ao longo do percurso académico. Exposto isto, é importante referir o contexto em que se realizou o estágio em Pré-escolar, nomeadamente na Escola EBI/JI Manuel Ferreira Patrício. Por sua vez, o estágio realizado no 1º Ciclo do Ensino Básico ocorreu no mesmo ano, entre setembro e dezembro, também, na EBI/JI Manuel Ferreira Patrício. Cada estágio decorreu em contexto diferenciado, sendo que o primeiro foi com crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, e o segundo contexto com os alunos com idades compreendidas entre os nove e os dez anos de idade.

Ao longo dos estágios utilizei vários instrumentos orientadores da prática pedagógica, tais como: Perfil geral de desempenho do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico; as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Metas de Aprendizagem; o Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico e respetivas Metas Curriculares; e, por fim, a escala da ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) – escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância, o que ajudou a sustentar toda a prática.

A ECERS é um instrumento que avalia a qualidade dos programas da educação de infância. Esta escala pode ser utilizada em contextos de Pré-escolar com crianças com idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos de idade. De acordo com Harms *et al* (2008) “o alvo de atenção centra-se nas necessidades das crianças e na forma de satisfazer essas necessidades” (p. 6) Esta escala foi também aplicada ao contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, apesar de não existir uma para este ciclo de ensino, esta foi adaptada à realidade deste grau de ensino.

O estudo do presente Relatório de Estágio centra-se na temática ambiental, mais especificamente na Sustentabilidade na Terra na sua vertente ambiental; deste modo no Pré-escolar a minha atenção foi mais dirigida para a área de Conhecimento do Mundo e no 1º Ciclo do Ensino Básico para a área de Estudo do Meio, nunca descurando todas as outras áreas de conteúdo.

O presente relatório encontra-se dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito ao Enquadramento teórico orientador da prática, onde abordarei o tema a Sustentabilidade na Terra que se irá sub-dividir em vários pontos: Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, onde irei dar uma noção de educação ambiental; de seguida falarei da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, dando destaque à noção de sustentabilidade e, por fim, dentro deste capítulo, o desafio curricular na educação ambiental, dando destaque ao currículo no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo, referente à Prática Pedagógica e Aprendizagens, diz respeito à caracterização da instituição: da educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico; a conceção da ação educativa no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico onde abordarei a caracterização dos grupos, nos fundamentos da ação educativa e a organização do cenário educativo; de seguida, o Trabalho de Projeto, Cooperação e Aprendizagem, tanto no Pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico.

O terceiro capítulo diz respeito à escala da ECERS como instrumento auxiliador da Prática de Ensino Supervisionada onde abordarei o uso da escala ECERS ao nível da Sustentabilidade na sua vertente ambiental; onde apresentarei as análises da escala em ambos os contextos, tanto no início como no final da Prática de Ensino Supervisionada e, por fim, apresentarei os resultados também em ambos os contextos.

O quarto e último capítulo intitulado de Considerações Finais constará de uma reflexão final sobre toda a minha prática pedagógica no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico.

# ***CAPÍTULO I – Enquadramento teórico orientador da Prática***

## **1. A Sustentabilidade na Terra**

### **1.1. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável**

#### **1.1.1. Noção de Educação Ambiental**

Segundo Caride e Meira (2004) “o meio ambiente – e outras expressões que o referem com maior ou menor rigor semântico: contorno, meio, ambiente, contextos, ecossistemas, etc. - , há muito que motiva os antigos impulsos reformistas e inovadores da atividade pedagógica.” (p.147)

Atualmente, a questão ambiental estende-se para lá do âmbito meramente teórico, visando uma aposta educacional de modo a preparar as gerações futuras para relações ecológicas saudáveis entre os seres humanos e o seu contexto ambiental (Caride & Meira, 2004). Esta educação pressupõe, numa primeira abordagem, a educação para os valores e para as atitudes ecológicas, como forma de proporcionar uma ética do cuidado (ética vocacionada para a preservação dos recursos), de modo a provocar uma alteração das mentalidades, quer a nível estrutural (centrada no homem), quer a nível conjuntural (centrada nas tendências económicas do momento). As alternativas são as éticas vocacionadas para a centralização na vida (biocêntrica/ecocêntrica) (Caride & Meira, 2004).

Neste sentido, torna-se premente a aposta na educação ambiental e na criação de pressupostos teóricos que permitam a sua aplicação prática em contexto escolar (Soromenho – Marques, 2010).

Os principais pressupostos teóricos devem ter em conta três aspetos fundamentais: boa vontade política, formação, de docentes especializados e a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade entre as diferentes disciplinas (Soromenho- Marques, 2010).

A boa vontade política é importante na medida em que traduz e operacionaliza a vontade de mudança; é necessário haver vontade de implementar a educação ambiental no âmbito escolar. Sem este princípio de mudança todas as medidas serão relativizadas e reduzidas a cada instituição, sem um princípio orientador que as defina. Cabe ao órgão político criar os princípios pedagógicos da educação ambiental, partindo do princípio da igualdade, isto é, o currículo deverá ser igual para todas as escolas do país, mas cabe a cada instituição aplicá-lo consoante o contexto sociocultural e educativo em que está inserida. O

mesmo currículo não pode ser aplicado da mesma maneira porque tem de se atender à especificidade de cada caso (Soromenho – Marques, 2010).

Quanto à formação, na área, de docentes especializados, estes devem apostar, de acordo com Soromenho-Marques (2010), em educar para uma visão crítica do desenvolvimento. Assim, a sua formação deverá compreender um conhecimento objetivo e aprofundado do tema ambiental, nomeadamente de matérias concretas que condicionam a vivência em comunidade. Os professores devem aperfeiçoar os seus conhecimentos nas área da Sustentabilidade, Conhecimento do Mundo, Estudo do Meio, Ciências da Natureza, Bioética, Biologia, entre outras. Esta formação não deve ser encarada de um modo redutor, ou seja, não é por o professor ter formação nestas áreas que as outras se tornarão menos importantes, uma vez que a transdisciplinaridade é um conceito fundamental na formação docente.

Assim, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável deverá servir de pedra basilar para a mobilização da sociedade em torno da problemática ecológica, contribuindo para a criação de valores, políticas e práticas, quer a nível individual, quer a nível coletivo, indispensáveis à implementação do modelo de desenvolvimento sustentável. Para que esta implementação ocorra há a preemência deste modelo ser aberto ao diálogo e à participação crítica com vista a melhorá-lo e aperfeiçoá-lo. (Soromenho-Marques, 2010)

A educação para o Desenvolvimento Sustentável deve apostar, para além da mobilização da sociedade portuguesa, no contributo da comunidade internacional, visto que a problemática ambiental não tem apenas uma dimensão regional, pelo contrário, a sua dimensão é global e, nesse sentido, deve contar com os imensos contributos que as diferentes culturas podem oferecer. Caberá então à escola o aproveitamento das múltiplas experiências e canalizá-las para a procura de soluções e práticas “amigas do ambiente”. Deste modo a escola estará a apelar, não só ao contributo dos docentes, mas de toda a comunidade educativa e da sociedade em geral. (Soromenho-Marques, 2010)

As grandes questões ambientais deverão ser abordadas a partir da dupla perspetiva diagnóstico/solução, de modo a promover o desenvolvimento da cidadania participativa e dinâmica. Neste sentido, o papel dos educadores/professores é crucial como articuladores dos diferentes setores, dos diferentes saberes e das diferentes circunstâncias vivenciais.

É impossível, num mundo global como o nosso, concluir que apenas podem intervir na educação ambiental os professores da área das ciências, e considerar que estes são os únicos dotados de instrumentos e práticas pedagógicas relacionadas com as questões ambientais. Esta ideia está ultrapassada, como prova a crescente aplicação do conceito de

transdisciplinaridade/interdisciplinaridade. Todos os professores de todas as áreas têm contributos válidos na abordagem da educação ambiental. Este processo desenvolve-se desde o jardim-de-infância, onde são efetuados os primeiros contactos com o tema, passando pelo 1º, 2º, 3º Ciclos e Ensino Secundário (Arruda, 2012).

A transdisciplinaridade/ interdisciplinaridade pressupõe a adaptação dos conceitos à especificidade de cada disciplina e cada nível de ensino (Arruda, 2012). Deste modo, a abordagem destes diferentes conceitos é efetuada tendo em conta o público-alvo a que se dirige: idade, nível de escolaridade e maturidade dos discentes.

Outros autores defendem que a especificidade de cada disciplina é uma mais-valia para o incremento da interdisciplinaridade. Assim, na perspetiva de Meyer (1991), a interdisciplinaridade

constitui-se quando cada profissional faz uma leitura do ambiente de acordo com o seu saber específico, contribuindo para desvendar o real e apontando para outras leituras realizadas pelos seus pares. O tema comum, extraído do cotidiano, integra e promove a interação de pessoas, áreas, disciplinas, produzindo um conhecimento mais amplo e coletivizado. As leituras, descrições, interpretações e análises diferentes do mesmo objeto de trabalho permitem a elaboração de um outro saber, que busca um entendimento e uma compreensão do ambiente por inteiro (p. 41)

A educação ambiental revela-se como o resultado de um processo dinâmico, estabelecido entre as várias vertentes analisadas, enriquecida pelos diferentes saberes e alargada para além do âmbito escolar.

## 1.2. Educação para o Desenvolvimento Sustentável

### 1.2.1. Noção de Sustentabilidade

Na sociedade global há uma noção cada vez maior de construir um futuro sustentável, como forma de garante para a sobrevivência das gerações futuras. No entanto, não há unanimidade entre a comunidade científica acerca da rede concetual da sustentabilidade, embora se reconheça que é imperiosa a aplicação de práticas ambientais (Freire, 2007) Este fosso entre teoria e prática tem de ser rapidamente ultrapassado, sob pena de tornarmos o futuro das gerações vindouras irremediavelmente perdido. Tem que se passar para além da discussão académica, a *praxis* é fundamental.

Contudo, para se passar à prática é necessário que o plano de estudos sofra alterações o mais rapidamente possível e seja adaptado às necessidades do nosso tempo. Cabe à educação uma intervenção ativa na comunidade com vista a mudar paradigmas ultrapassados. Esta intervenção inicia-se na escola mas vai para além dela.

Nesse sentido, para que os educadores/professores possam dar respostas, tem que se apostar na formação docente, criando profissionais capazes de intervir, quer na área da investigação, quer na área prática (Freire, 2007).

Segundo Freire (2007), citando Wheeler (2000):

três sistemas são tidos em conta quando descrevemos desenvolvimento sustentável: económico, social e ambiental, cada um integrando os seus subsistemas e, por isso, podemos falar sobre sistema de ideias inter-relacionadas. Porém, cada um de nós pode observar, interpretar e comunicar o seu ponto de vista de modo diferente dependendo dos seus conhecimentos, interesses e valores. A emergência desta diversidade de posições conduz a múltiplas prespetivas sobre desenvolvimento global e exige que se pense holisticamente. (p. 143)

### 1.3. O desafio curricular na educação ambiental

#### 1.3.1. O currículo no Pré-escolar

Ao longo deste relatório referimos a importância que os educadores/professores têm na gestão do currículo. Este processo tem o seu início desde o pré-escolar, uma vez que o educador adapta as aprendizagens efetuadas em contexto de sala à atribuição de significado, isto é, torna as aprendizagens significativas. Cabe à equipa pedagógica, e aqui entenda-se a mesma como a totalidades dos intervenientes no processo educativo, a elaboração de um currículo que responda simultaneamente às necessidades individuais e coletivas da comunidade em que está inserida.

Logicamente se compreende que o currículo, analisado do ponto de vista do todo, não é, nem deve ser, estático; é, antes pelo contrário, um processo dinâmico que transforma e se transforma consoante as necessidades. A certificar esta afirmação, Carvalho defende que — a escola é — deve ser — uma instituição educativa da maior relevância para o desenvolvimento de dinâmicas curriculares e educativas integrais, em conexão com outros subsistemas educativos.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar apontam para a aplicação de parâmetros fundamentais como a igualdade de oportunidades no acesso à escola e o sucesso da aprendizagem; a estimulação para o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997), estas assentam nos seguintes fundamentos articulados:

- o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;
- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. (p. 14)

Destes parâmetros fundamentais depreende-se que todo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido deve assentar na resposta às necessidades dos educandos, contribuindo para a sua construção enquanto pessoas e cidadãos, estimulando para a aprendizagem através da motivação. Estas linhas orientadoras reforçam a ideia de dinamismo, reforçando o papel ativo dos educandos na construção da sua educação e desenvolvimento. Deste modo, o referido documento encontra-se estruturado em diferentes áreas de conteúdo, apresentando-se do seguinte modo: – Área de Formação Pessoal e Social – Área da Expressão e Comunicação: – domínio da linguagem e abordagem à escrita; – domínio da matemática; – domínio das expressões: expressão motora; expressão plástica; expressão dramática e expressão musical; – Área do Conhecimento do Mundo (Ministério da Educação, 1997).

Sintetizando o anteriormente exposto, não é difícil compreender o papel fundamental que cabe à Educação do Pré-Escolar no lançamento de alicerces e construção do processo educativo de cada indivíduo e no seu papel enquanto agente individualizador da especificidade de cada um; apontado para a aprendizagem, não deixa de salvaguardar a dimensão individual que esta compreende.

### 1.3.2. O currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica, nas orientações curriculares para a educação pré-escolar revelam a importância de fazer a ligação com o 1º ciclo do ensino básico e recorrer a uma ponte, para que seja uma adaptação facilitada para as crianças. O 1º ciclo é a primeira etapa obrigatória na vida das crianças e a transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico nem sempre é fácil, pois quer as metodologias, quer os objetivos, são, por vezes, muito diferentes.

No programa de 1º ciclo está expresso que o aluno deve ser observador ativo, com capacidade para descobrir, investigar, experimentar e aprender. Ao professor cabe a tarefa de orientar os alunos, sendo este uma fonte de informação em conjunto com os recursos da comunidade educativa. Com isto os alunos são auxiliados de modo a estruturarem e organizarem as informações necessárias para as suas aprendizagens.

Também de acordo com o programa de 1.º ciclo, a educação deve estabelecer a oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam o direito ao sucesso escolar de alunos que usufruam de diversas e motivantes aprendizagens. É importante que os alunos estejam abertos a novas e melhores aprendizagens.

## ***CAPÍTULO II – Prática Pedagógica e Aprendizagens***

### **2.1. Caracterização da Instituição: da educação Pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Pré-escolar e a Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico realizaram-se na Escola Básica Integrada com Jardim – de - Infância Manuel Ferreira Patrício (EBI/JI Manuel Ferreira Patrício) que pertence à rede pública e é sede do Agrupamento nº 1, localizada na Avenida Engenheiro Arantes e Oliveira, em Évora.

Este Agrupamento de Escolas foi criado em 2004, por proposta da Direção Regional de Educação do Alentejo – DREA.

A oferta educativa da Escola Básica Integrada com Jardim-de-Infância Manuel Ferreira Patrício passa pela: Educação Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, incluindo a Escola de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS); Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (UEEAA); Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdo cegueira Congénita (UAEAM); um Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial de Évora (CRTICEEE); Percursos Curriculares Alternativos (PCA); Curso de Educação e Formação (CEF).

No que respeita ao tipo de população que abrange, segundo o Projeto Educativo TEIP, Rumo e Práticas Com Sucesso (2009/2013):

A freguesia da Malagueira é amplamente pensada e discutida enquanto contexto de intervenção prioritária em diferentes eixos de desenvolvimento da cidade, do concelho e mesmo do próprio distrito de Évora. Na base desta imagem pública estão problemas sociais antigos, complexos e de certa forma “enraizados” (pela cristalização intergerações), mas também problemas contemporâneos que parecem emergir na freguesia. Uns e outros “alimentam-se” desde logo da própria multicausalidade que os determina e da “fragilidade” que impõem à freguesia, estando documentados em diversos estudos e diagnósticos (e.g. Censos 2001; projeto Pares; Diagnóstico Social de Freguesia). Realidades como as múltiplas pertenças comunitárias das suas populações, a grande heterogeneidade socioeconómica e sociocultural das mesmas criam condições específicas na comunidade envolvente que

permitem a emergência de uma população escolar multicultural e de estratos socioeconómicos “extremados”. (p. 7).

A Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Manuel Ferreira Patrício dispõe de uma Biblioteca Escolar (Figura 1) que inclui os espaços e equipamentos onde são recolhidos, tratados e disponibilizados todos os tipos de documentos que constituem recursos pedagógicos, quer para as atividades quotidianas de ensino, quer para atividades curriculares não letivas e de ocupação de tempos livres e de lazer. Durante as minhas intervenções deslocámo-nos várias vezes até à Biblioteca Escolar onde participámos na Hora do Conto.



**Figura 1** – Biblioteca Escolar

A Biblioteca Escolar é concebida como um "centro de recursos educativos" multimédia (livros, programas informáticos, periódicos, registos vídeo e áudio, diapositivos, filmes, *CD-ROM*), ao dispor de alunos, de professores e, em condições específicas, de outros elementos da sociedade.

Ao lado da biblioteca fica o *Espaço MultiIdeias*; é uma oferta da Escola destinada a prestar apoio educativo aos alunos do 2.º e do 3.º ciclo e tem como função: receber e acompanhar os alunos em Medida Cautelar; apoiar as atividades de substituição; proporcionar apoio a outros alunos, possibilitando-lhes o acompanhamento de um professor que os oriente, de acordo com o horário da sala; e, facultar aos professores melhores condições para a execução das suas tarefas, facilitando o trabalho interdisciplinar e colaborativo.

O auditório era utilizado para aulas, eventos festivos, reuniões e formações, sendo prioritariamente utilizado pelos alunos e professores, administração educativa e outros (Figura 2). Durante toda a minha intervenção tive a oportunidade, juntamente com as

crianças, de me deslocar até ao auditório para assistir a diversas atividades lá realizadas.



**Figura 2 – Auditório**

Existe também um Pavilhão Polidesportivo onde as turmas de 1.º, 2.º e 3.º ciclo tinham aulas. A escola tem um Bar (Figura 4), um Refeitório, uma Papelaria e Reprografia (Figura 3). Têm acesso a estes serviços os alunos, pessoal docente e pessoal não docente do Agrupamento.



**Figura 4 – Papelaria e Reprografia.**



**Figura 3 – Bar**

Relativamente ao espaço exterior da instituição, trata-se de um espaço educativo que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças. O espaço exterior da instituição educativa (Figura 5), destinado ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos possui um campo de jogos, uma horta e muitos espaços verdes. Sempre que utilizámos o espaço exterior para realizármos jogos de Expressão Físico-Motora, com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, também, quando a escola planeava atividades para toda a comunidade escolar, como por exemplo a Feira da Inclusão, no Pré-escolar e o Dia da

Alimentação, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Relativamente à zona de recreio do Jardim de Infância, esta possui um escorrega, baloiços e outros elementos de diversão (Figura 6).



**Figura 5** – Espaço exterior da instituição educativa



**Figura 6** – Espaço exterior do jardim – de – infância.

Como já foi mencionado anteriormente, o espaço exterior oferece momentos educativos, os quais podem ser planeados pelo educador/professor ou pelas crianças. Sendo este um prolongamento do espaço interior, é utilizado para atividades livres e, por vezes, usado para a realização de atividades orientadas. Quanto à utilização em exploração/atividades livres, esta verificou-se na hora do recreio, onde as crianças/alunos brincam livremente pelo espaço.

Relativamente às atividades, algumas das sessões de movimento do Jardim – de - Infância são desenvolvidas no espaço exterior. No que respeita, ao 1º Ciclo, a Atividade de Enriquecimento Curricular de Atividade Física e Desportiva (AFD) é desenvolvida quer no espaço exterior (campo de jogos), quer no pavilhão desportivo da instituição educativa. Em

relação ao 2.º e 3.º ciclos, algumas das aulas da Área Curricular Disciplinar de Educação Física são desenvolvidas também na zona exterior (campo de jogos).

Como vem expresso no Regulamento Interno (2009/2013), todos os professores dos diferentes anos/ciclos por grupos de trabalho, articulam as suas metodologias e práticas de acordo com as suas áreas/disciplinas, concretamente os grupos de professores das diversas áreas e disciplinas a quem são atribuídas as mesmas turmas. Estes grupos de docentes trabalham em equipa, ou seja, em espírito colaborativo. Durante todo o dia auxiliares de ação educativa estão disponíveis para apoiar professores e alunos no que for necessário. Nos horários em que não há aulas, as/os auxiliares de ação educativa “olham” pelos alunos, de forma a garantir a segurança e bem-estar dos mesmos.

O Projeto Educativo da escola identifica como um dos eixos a relação escola-família-comunidade, a qual tem como objetivos: contribuir para a proteção de jovens e crianças em risco; promover o envolvimento de todos os alunos e de toda a comunidade educativa; contribuir para o aprofundamento da relação e interação Escola/Família; disponibilizar projetos que envolvam a Comunidade; estabelecer um plano de convivência com as famílias através de atividades desenvolvidas pelos docentes do Agrupamento no âmbito dos grupos/turma. Estes objetivos têm em vista, metas a atingir: diminuir risco de insucesso, absentismo, abandono, exclusão e marginalidade e promover dinâmicas de articulação com a comunidade educativa. Para atingir estas metas o Projeto Educativo de Escola (2009) traçou um plano de ação:

Efetuar da intervenção psicológica, psicopedagógica e psicossocial promovida pelo psicólogo, pelo técnico de serviço social pelos professores titulares de 1º ciclo e diretores de turma, pretende-se que este espaço permita a avaliação, acompanhamento e/ou encaminhamento de alunos cuja situação educativa e/ou familiar o determinem. Fomentar atividades que promovam a participação dos pais/encarregados de educação na escola (p. 27).

## 2.2. Conceção da Ação Educativa no Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico

### 2.2.1. Na Educação Pré-escolar

#### 2.2.1.1. O grupo do pré-escolar

O grupo de crianças com o qual desenvolvi a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica Integrada com Jardim de Infância Manuel Ferreira Patrício (EBI/JI Manuel Ferreira Patrício) era constituído por vinte e uma crianças, dez do sexo masculino e onze do sexo feminino. As idades estavam compreendidas entre os três e os seis anos de idade, datados até 31 de dezembro de 2012 (Tabela 1 – Género e total de crianças).

**Tabela 1** – Género e total de crianças

	Nº de raparigas	Nº de rapazes	Total de crianças
Nº de crianças	11	10	21

**Tabela 2** – Distribuição do grupo por sexo e idade

	3 anos		4 anos		5 anos		6 anos	
Nº de crianças	M	F	M	F	M	F	M	F
	3	0	4	3	3	3	3	2

Com base nos dados da **Tabela 2** – Distribuição do grupo por sexo e idade, podemos confirmar que o grupo era heterogéneo uma vez que tinha crianças de diferentes idades. A maioria das crianças encontrava-se enquadrada na faixa etária dos quatro/cinco anos; com pouca representatividade na faixa dos três anos. Este fator contribuiu para a compreensão da heterogeneidade do grupo. Duas das crianças estavam integradas no regime educativo especial (Decreto Lei 3/2008 e decreto lei 281/2009 de 6 de outubro a IPI) sendo apoiadas pela intervenção precoce, por apresentarem características da Perturbação do Espectro do Autismo, beneficiando de apoio pedagógico individual e terapia da fala.

Algumas crianças desta sala vivia apenas com um membro da família, em grande parte com a mãe, passando alguns períodos com o pai; as restantes vivem como famílias nucleares (com o pai e com a mãe).

A equipa que estava envolvida na sala era composta pela educadora A.M., pelas assistentes operacionais D., V. e S., estas iam intercalando os horários entre si; a terapeuta da fala N., que durante grande parte do meu estágio se fez acompanhar de uma estagiária, a M.; a educadora da intervenção precoce, a O..

**Tabela 3** – Interesses e necessidades do grupo (adaptado Plano de Atividades de Grupo – Sala B, p. 5)

<b>Áreas de Conteúdo das OCEPE</b>	<b>Principais características do grupo de crianças</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Área de Formação Pessoal e Social</b></li> </ul>	
<b>- Educação Emocional</b>	Integração e adaptação ao pré-escolar, realizada sem dificuldades.
<b>- Identidade pessoal e autoestima</b>	Grupo muito comunicativo e expansivo; cooperavam/sugeriam e aderiam às experiências de aprendizagem; necessitavam de desenvolver competências ao nível da atenção e concentração e do respeito pelo outro.
<b>- Autonomia e responsabilidade</b>	Normal autoestima e identificação como membros de um grupo. O grupo revelava ainda alguma dependência do adulto.
<b>- Educação para os valores e para a cidadania</b>	Consciência das noções de bem e mal; previsibilidade das consequências das suas ações.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação para a diversidade</li> <li>- Educação sexual</li> </ul>	<p>Tomada de consciência e aceitação por parte do grupo, das diferenças que caracterizavam as crianças que estavam integradas no regime educativo especial.</p> <p>Não se sentia divisão em termos de sexo, preferência pelo mesmo sexo na realização de atividades.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conhecimento do Mundo</b></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento Social</li> </ul>	<p>Conheciam o meio envolvente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Ambiental</li> </ul>	<p>Possuíam consciência ecológica; efetuavam separação seletiva; utilizavam materiais recicláveis.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação para a saúde</li> </ul>	<p>Possuíam algumas noções de educação para a saúde nomeadamente no que se refere à alimentação e à higiene oral.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento científico</li> </ul>	<p>Curiosidade científica necessitava de ser desenvolvida.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressão e Comunicação</b></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio das expressões:</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressão Motora</b></li> </ul>	<p>As crianças apresentavam um desenvolvimento motor equilibrado, ao nível das habilidades motoras de base.</p> <p>No que se refere à motricidade fina, precisavam trabalhar a manipulação dos materiais e a precisão do corte.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressão Dramática</b></li> </ul>	<p>Demonstravam prazer em atividades de</p>

	jogo simbólico e expressão dramática, conseguindo desempenhar papéis diversificados.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressão Plástica</b></li> </ul>	No que se refere à expressão plástica demonstravam interesse pela pintura e pela modelagem; no desenho a maioria regista dificuldades na representação gráfica; no recorte e colagem necessitavam desenvolver a sua precisão e orientação espacial.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Expressão Musical</b></li> </ul>	Gostavam das atividades musicais, mas alguns ainda demonstravam alguma inibição no canto.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tecnologia da Informação e Comunicação</b></li> </ul>	Apreciavam a utilização do computador, mas nem todos dominavam adequadamente esta ferramenta.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio da Linguagem Oral</b></li> </ul>	Existia pontualmente problemas ao nível da articulação e da linguagem. No geral, foi importante aumentar e enriquecer o vocabulário.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio da Abordagem à Escrita</b></li> </ul>	As crianças que integraram o 1º ciclo, estavam despertas para estes domínios e não apresentavam qualquer dificuldade.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Domínio da Matemática</b></li> </ul>	Nos restantes elementos do grupo, estas eram áreas ainda a desenvolver.

Na área da Formação Pessoal e Social, no domínio da educação emocional a integração e adaptação ao pré-escolar decorreu no geral sem dificuldades, mesmo nas crianças que frequentaram este nível de ensino pela primeira vez. Pontualmente, surgiram pequenas dificuldades com as crianças mais novas, o que é compreensível por terem menos idade.

Quanto ao domínio da identidade pessoal e autoestima, apresentaram-se como um grupo de crianças muito comunicativas e expansivas, que cooperavam/sugeriam e aderiam com prazer às diferentes experiências de aprendizagem. No entanto, necessitavam de desenvolver competências ao nível da atenção e concentração e no respeito pelo outro, pois revelavam algum desconhecimento das regras de convivência social. Neste âmbito era necessário uma maior intervenção por parte dos educadores, quer a nível formal, na escola, quer a nível informal, na família. Durante o decorrer do estágio, tanto em grande grupo como em pequeno grupo, tentei transmitir estes valores de convivência social através da chamada de atenção, do diálogo, explicando a importância de respeitar o espaço e o tempo do outro, criando a norma de levantar o dedo para marcar a sua necessidade de intervenção.

Apresentavam no domínio da autoestima e responsabilidade, uma autoestima desenvolvida para a idade, compreendendo a sua importância enquanto indivíduos e identificando-se como membros de um grupo. O grupo revelava ainda alguma dependência dos adultos, recorrendo frequentemente ao apoio destes para a tomada de decisões ou organização de tarefas. Nas faixas etárias mais baixas apresentavam ainda alguma dificuldade na resolução das suas necessidades quotidianas devido à imaturidade normal nestas faixas etárias. No entanto, a tendência era para tentar superar desafios.

Possuíam, na maioria, no domínio da educação para os valores e para a cidadania, consciência do que podiam ou não fazer. Previam com frequência as consequências das suas ações; no entanto, nem sempre assumiam a responsabilidade dos seus atos, nomeadamente na arrumação dos materiais. As crianças tinham autonomia para escolher a sua área de interesse, onde efetuavam as suas brincadeiras. Porém, no momento de abandonarem o local não arrumavam os materiais, motivo pelo qual tinham que ser chamados à atenção para realizarem essa tarefa.

No domínio da educação para a diversidade as crianças, na generalidade, já dominavam as regras básicas de funcionamento do pré-escolar, nomeadamente no que concerne à organização dos espaços de trabalho e à distribuição dos tempos (rotinas). Por vezes ainda era necessário apelar à compreensão das crianças mais velhas, no sentido de uma maior tolerância para com os “incumprimentos” por parte dos colegas mais novos, no

entanto, notava-se a tomada de consciência e aceitação por parte do grupo das diferenças que caracterizavam as crianças que estavam integradas no regime educativo especial.

Relativamente ao domínio da educação sexual não se sente a divisão em termos de género; as meninas e meninos brincavam indiferencialmente com qualquer um dos sexos. No entanto, em termos de preferências para o desenvolvimento das atividades notava-se uma tendência para a escolha de elementos do mesmo sexo.

Na área do Conhecimento do Mundo, domínio do conhecimento social estas crianças conheciam relativamente o meio envolvente, necessitando, no entanto, de aumentar este conhecimento, uma vez que a escola se apresentava dividida por níveis de aprendizagem (pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo) e estas crianças acabaram por vivenciar todos estes espaços, motivo pelo qual devem desenvolver competências no meio envolvente. Durante o estágio numa das atividades proposta por mim, “Distribuição de um flor alusiva ao dia da Mulher”, foi dada a possibilidade de as crianças percorrerem toda a escola, tendo acesso aos diferentes espaços o que lhes permitiu desenvolver esse conhecimento.

No domínio da educação ambiental estas crianças já possuíam consciência de como separar seletivamente o lixo e gostavam de usar materiais recicláveis. Durante o meu estágio tive sempre a preocupação de direcionar as atividades para a sustentabilidade e para o desenvolvimento da consciência ecológica. Assim, efetuaram prendas/decorações com material reciclável; o projeto da horta foi desenvolvido com materiais recicláveis e apontou sempre para a importância da agricultura alternativa, como modo de sensibilizar para a educação ambiental.

Possuíam algumas noções no domínio da educação para a saúde, nomeadamente no que se refere à alimentação e à higiene oral. No decorrer do meu estágio, recebemos na sala a visita de uma enfermeira e de uma higienista oral que nos vieram falar sobre alimentação e sobre como efetuar uma boa higiene oral; no decorrer da apresentação as crianças demonstraram ter conhecimentos sobre os assuntos a serem tratados e iam acompanhando a apresentação dizendo como se efetuava uma boa higiene oral e enunciando os alimentos da roda dos alimentos.

No domínio do conhecimento científico, existiu a necessidade de estimular a curiosidade científica, nomeadamente nas áreas de pesquisa e investigação. No decorrer do estágio realizei atividades com vista ao desenvolvimento do conhecimento científico, nomeadamente a realização do modelo de uma erupção vulcânica. Esta atividade pretendia despertar para questões como a sustentabilidade, a biodiversidade, a dinâmica interna da

Terra, o conhecimento geográfico de locais de origem vulcânica (Açores), entre outras áreas que as crianças demonstrassem interesse.

Na área da Expressão e Comunicação, no domínio da expressão motora as crianças apresentavam no geral um desenvolvimento motor equilibrado, não demonstrando dificuldades na motricidade ampla e ao nível das habilidades motoras de base. No que se refere à motricidade fina, várias crianças precisavam trabalhar a manipulação dos materiais e a precisão do corte.

No domínio da expressão dramática demonstravam prazer em atividades de jogo simbólico e expressão dramática, conseguindo desempenhar papéis diversificados.

No que se refere à expressão plástica demonstravam muito interesse pela pintura e pela modelagem, mas no desenho a maioria regista dificuldades na representação gráfica, e no recorte e colagem necessitavam desenvolver a sua precisão e orientação espacial.

No domínio da expressão musical, gostavam de atividades musicais, mas algumas ainda demonstravam alguma inibição no canto.

No âmbito da utilização das TIC, todos apreciavam a utilização do computador, ver histórias, ouvir música, ou jogar jogos de cariz educativo, no entanto, nem todos dominavam adequadamente esta ferramenta, pelo qual era necessário um reforço nesta área. No decorrer do estágio tentei proporcionar às crianças atividades no âmbito das TIC, tais como, pesquisas sobre o projeto da horta, nomeadamente imagens e conceitos orientados por mim.

No domínio da linguagem oral existiam pontualmente problemas ao nível da articulação e da linguagem, principalmente as crianças em regime educativo especial, que tinham necessidade de apoio ao nível da terapia da fala. De um modo geral, era importante aumentar e enriquecer o vocabulário, motivo pelo qual realizei alguns jogos, tais como os do alfabeto, da teia, da barquinha.

Nos domínios da abordagem à escrita e matemática, nas crianças que iam integrar o 1º ciclo no ano seguinte, a maioria, excetuando dois casos, estavam despertos para estes domínios e não apresentavam qualquer dificuldade. No restante grupo, estas eram áreas ainda a desenvolver, pois no geral ainda não estavam muito despertos para estes domínios.

### 2.2.1.2. Fundamentos da ação educativa

A educadora da sala de jardim-de-infância onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada não utilizava nenhum modelo pedagógico específico. A educadora A.M. regia a sua ação educativa segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar.

Na sala B existia uma variedade de instrumentos utilizados pela educadora, por mim e pelas crianças, tais como: o quadro de presenças (Figura 7), o mapa do tempo (Figura 8), o calendário (Figura 9) o quadro de tarefas (Figura 10) e o plano semanal e diário.



**Figura 7** – Quadro de presenças



**Figura 8** – Mapa do tempo



**Figura 9 - Calendário**



**Figura 10 – Quadro de tarefas**

Durante a marcação do quadro das presenças, trabalhámos com as crianças vários domínios, entre os quais a Formação Pessoal e Social, no âmbito do desenvolvimento do espírito de responsabilidade, da assiduidade e do respeito pelo outro. Abordámos também a área de Expressão e Comunicação – domínio da matemática, nomeadamente na contagem das presenças e faltas.

O Ministério da Educação (1997) nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar refere a importância de trabalhar a matemática nestes momentos: “as atividades inerentes à organização do grupo como, saber quem está e quem falta, preencher um quadro de presenças ou de atividades relacionam-se com a matemática (...)” (p. 75).

Neste momento foi possível introduzir uma primeira abordagem à escrita, através do reconhecimento de algumas consoantes (P para as presenças e F para as faltas). Durante o

meu período de estágio na instituição, procurei dinamizar a marcação de presenças através da introdução de novos conceitos como a relação entre idades, “o menino que é mais velho”; “o menino que é mais novo”; conceito de lateralidade “a criança que está à direita”; “a que está à esquerda”; “a que está entre...a/o...entre”. Este incremento à marcação de presenças deveu-se ao fato de as crianças relativizarem a sua importância e, por este motivo, deixarem de estar disponíveis a novas aprendizagens.

A utilização do quadro de tarefas permitiu que as crianças adquirissem sentido de responsabilidade no cumprimento das tarefas que estavam a realizar, bem como o desenvolvimento da autonomia na realização das mesmas. Neste instrumento, esta escolha de tarefas acontecia todas as segundas-feiras e permanecia até ao final da semana; a utilização deste quadro desperta nas crianças o sentido de responsabilidade e autonomia no desempenhar das suas funções.

No que diz respeito ao quadro do tempo, este permitia desenvolver a observação e o conhecimento de fenómenos meteorológicos, assim como observar os diferentes estados do tempo que se manifestam nas diferentes estações do ano, abordando assim a Área do Conhecimento do Mundo.

O plano semanal e diário possibilitava à criança a participação ativa na planificação das aprendizagens e no seu desenvolvimento. As crianças contribuíam dando a sua opinião, demonstrando o seu interesse em determinadas áreas e avaliando a concretização das mesmas.

Posso afirmar que a realização destes instrumentos foi uma mais-valia na vida das crianças pois permitiu-lhes um maior desenvolvimento nas diferentes áreas.

Quanto ao tempo e ao espaço estes eram também muito importantes para o desenvolvimento individual de cada criança. Este tipo de organização era muito flexível e ajustada consoante as necessidades e interesses de cada criança.

Em relação às metodologias de trabalho aplicadas pela educadora, uma vez que esta não tinha um modelo definido, estas vão ao encontro das Comunidades de Aprendizagem:

- Aprender em conjunto, ou seja, juntam-se para aprender, as crianças aprendem com a educadora/estagiária, assim como, a educadora/estagiária aprende com as crianças;
- Todos os intervenientes (crianças, profissionais, pais e comunidade) são participantes nas aprendizagens da sala;

- Damos ênfase à planificação cooperada, à negociação, ao diálogo, à colaboração e cooperação e à corresponsabilidade (todos têm responsabilidades no processo educativo);
- Trabalhar por projetos, de modo a criar na criança e na educadora/estagiária um espírito de investigação e inclusão da comunidade família, entre outros intervenientes, nas aprendizagens do grupo.

### 2.2.1.3. Organização do cenário educativo

#### **Organização do espaço e materiais**

Quanto ao espaço da sala B, posso afirmar que era um local muito atraente e muito bem organizado estruturalmente; tinha as áreas bem definidas para que as crianças se sentissem encorajadas a ir trabalhar nelas. A sala estava dividida por áreas: como a da casinha/mercearia, da garagem, das construções, etc..

O material era de fácil acesso para as crianças, não representando nenhum obstáculo, sendo elas, seres autónomos dentro da sala, estando pouco dependentes do adulto para este tipo de ação, isto é, a criança acessava facilmente aos materiais desejados. A sala estava bem iluminada com boa iluminação natural devido às amplas janelas, necessitando de pouca luz artificial e o chão era adequado para uma sala de pré-escolar. É importante salientar que os locais na sala, bem como os objetos estavam identificados, dando assim à criança noção do local onde se encontravam os materiais de que precisavam e que voltavam a arrumá-los no sítio de onde os traziam.

Em relação às áreas a sala, esta encontrava-se organizada em nove áreas de trabalho distintas e bem definidas (Figuras de 11 a 19):

- Área da Casinha/Mercearia



**Figura 11 – Área da casinha**



**Figura 12 - Mercearia**

A área da casinha/mercearia (Figuras 11 e 12) possuía uma variedade de materiais que proporcionava às crianças brincadeiras de faz-de-conta, como por exemplo: cama, espelho, guarda-roupa, vassoura, esfregona, mesa, banco, cadeira de bebês, telefone, máquina registradora, armários de cozinha, pratos, copos, talheres, alimentos, roupa para as crianças vestirem, bem como acessórios.

- Área da Garagem



**Figura 13** – Área da garagem

A área da garagem (Figura 13) possuía diferentes meios de transporte com diferentes dimensões, tinha também um tapete para dar a indicação da área mas as crianças não se ficavam só por aquela delimitação alargando um pouco mais aquela área, para que não se sentissem limitadas nas suas brincadeiras.

- Área das Construções



**Figura 14** – Área das construções

Na área das construções (Figura 14) podíamos encontrar materiais com os quais as crianças davam asas à sua imaginação. Por norma, esta área era usada em simultâneo com a área da garagem.

- Área da Biblioteca



**Figura 15** – Área da Biblioteca

Esta área (Figura 15), era o local onde as crianças encontravam à sua disposição livros para poderem ver, folhear, manusear como quisessem. Era aqui que as crianças tinham contacto com o código escrito de uma forma autónoma e tinham a oportunidade de desenvolver uma primeira abordagem à leitura.

- Área do Computador



**Figura 16** – Área do computador

A área do computador (Figura 16) era onde as crianças podiam aceder à *internet* e explorarem diversos jogos de carácter lúdico/educativo, esta era uma área muito desejada pelas crianças.

- Área das Almofadas



**Figura 17** – Área das almofadas

A área das almofadas (Figura 17) era o local onde todas as manhãs se realizava o acolhimento, reuniões de grande grupo, bem com a rotina da marcação dos quadros de presenças, do calendário do tempo e das tarefas; onde acontecia o momento de leitura, a partilha das novidades; local onde algumas crianças se sentavam a ver histórias quando pediam para ir para a área da biblioteca onde realizavam alguns jogos.

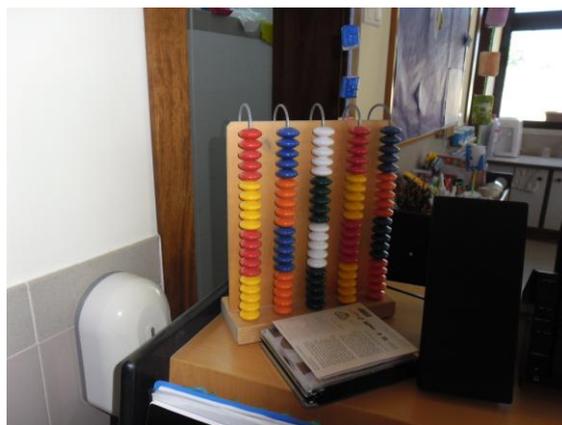
- Área dos Jogos



**Figura 18** – Área dos jogos

A área dos jogos (Figura 18) era o local onde se encontravam diferentes jogos que iam ao encontro das idades das crianças; as crianças podiam explorá-los acompanhados, ou seja, em grupo ou então individualmente, realizando este tipo de atividades sentados à mesa.

- Área da Matemática



**Figura 19** – Área da matemática

Na área da matemática (Figura 19) as crianças tinham à sua disposição jogos matemáticos, tais como: colares de conta, blocos lógicos, formas geométricas magnéticas, objetos tridimensionais, para que as explorassem autonomamente.

- Área de Expressão Plástica

A área da expressão plástica – desenho, pintura, modelagem – era o local destinado a este tipo de atividades, onde tinham acesso a diferentes tipos de materiais que proporcionava diferentes situações de descoberta; este era o local onde as crianças poderiam dar asas à sua imaginação e criatividade.

As áreas da sala tinham limite de crianças, como por exemplo, a área da casinha tinha um limite de cinco crianças; para a área do computador no máximo três crianças, visto que a sala possuía dois computadores; a área da garagem no máximo três crianças. Foi importante delimitar-se o número máximo de crianças por área, pois assim as crianças assimilaram essa regra e não quiseram ultrapassá-la, respeitando assim as escolhas uns dos outros explorando

assim as diferentes áreas da sala. Na sala, existiam mesas que estavam agrupadas para a possibilidade de realização de atividades de grande grupo. Existiam ainda três mesas juntas que se destinava a trabalhos de pequeno grupo e onde as crianças se reuniam a ver livros ou até mesmo a fazerem jogos.

Quanto aos materiais de desenho e escrita – lápis de cor, canetas de feltro, marcadores (canetas grossas), lápis de cera, lápis de carvão, tesouras, colas, folhas – todo este material se encontrava numa estante bem organizado e identificado. Nesta mesma estante existiam umas caixas forradas com diferentes cores e identificadas para que as crianças soubessem onde era o local das folhas, dos trabalhos efetuados e daqueles que estavam por terminar. Numa outra estante, encontravam-se os dossiers/capas de cada criança identificados com a fotografia e o nome e era o local onde as crianças organizavam os seus trabalhos, efetuados com o auxílio da educadora e das assistentes operacionais, bem como os que eram realizados autonomamente, como por exemplo de desenho e pintura. Devido ao pouco espaço de que a sala dispunha ainda se conseguia expor trabalhos no hall da entrada do jardim-de-infância. Dentro da sala ainda se efetuavam os lanches da manhã e da tarde.

É importante as salas serem divididas por áreas, pois assim as crianças conseguiam realizar tudo na sala de forma autónoma, partilhando o espaço umas com as outras. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) “o conhecimento dos espaços, dos materiais e das atividades possíveis é também condição da autonomia da criança e do grupo.” (p. 38)

Relativamente ao espaço exterior, este tinha uma zona com baloiços feitos de pneus, onde as crianças podiam andar a duas e duas, um escorrega, jogos de molas (individuais, duplos e quádruplos). O espaço referido anteriormente tinha o chão de borracha adequado para que, caso as crianças caíssem, não se magoassem. O resto do espaço era composto por terra, árvores que fazia alguma sombra.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) “o espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades educativas, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior.” (p. 38)

O espaço exterior poderia ser melhor aproveitado, pois existia uma grande área sem nada e, o espaço de solo poderia ser arranjado para que esta não deslizesse. Mais espaço com sombras também era muito importante, visto que, a maior parte do tempo, o recreio estava ao Sol.

## Organização do tempo

Tendo em conta o tempo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) dizem-nos que

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

A distribuição do tempo educativo fazia-se de modo flexível, mas tendo em conta as rotinas institucionais e organizativas que necessitavam ser asseguradas.

As rotinas organizativas diárias diziam respeito à higiene, à marcação dos quadros, que se realizava todos os dias; os lanches da manhã e da tarde e a escolha das tarefas que se realizava todas as segundas-feiras. Relativamente à rotina institucional, elas eram a aula de movimento, o almoço, e, uma vez por mês, às segundas-feiras as crianças dirigiam-se até à biblioteca escolar para a hora do conto, e esta era realizada pela educadora N.. Inicialmente, todas as quartas-feiras realizava-se a aula de música com uma professora, mas a falta de verba não possibilitou a continuação das mesmas.

No que respeita às rotinas diárias e à sua organização no tempo e no espaço, o acolhimento das crianças realizava-se na sala polivalente – com as assistentes operacionais D. e C. afetas ao jardim-de-infância. Neste local realizava-se um acolhimento personalizado de cada criança, registo de informações para a educadora (quando necessário).

Até a educadora chegar (às nove horas) as crianças brincavam (jogos de mesa e de chão), viam desenhos animados, pintavam, faziam desenhos e interagiam com as crianças das restantes salas de jardim-de-infância num ambiente afetuoso, calmo e seguro. Pouco antes de a educadora chegar as assistentes pediam às crianças que arrumassem o material e que se sentassem na área do tapete existente na sala polivalente. Neste momento e até as educadoras chegarem, as assistentes operacionais cantavam com as crianças.

Eram várias as rotinas, tanto organizativas como institucionais a ter em conta, mas estas podiam sofrer alterações caso fosse necessário (**Tabela 4** – Rotinas diárias e semanais do grupo):

**Tabela 4 – Rotinas diárias e semanais do grupo**

<b>Horas</b>	<b>2ª feira</b>	<b>3ª feira</b>	<b>4ª feira</b>	<b>5ª feira</b>	<b>6ª feira</b>
<b>9h</b>	Acolhimento Reunião de grupo	Acolhimento Reunião de grupo	Acolhimento Reunião de grupo	Acolhimento	Acolhimento Reunião de grupo
<b>10h</b>	Higiene Lanche	Higiene Lanche	Higiene Lanche	Movimento	Higiene Lanche
<b>10h30</b>	Recreio Higiene	Recreio Higiene	Recreio Higiene	Higiene Lanche Recreio Higiene	Recreio Higiene
<b>11h</b>	Atividades de Expressão e Comunicação/ Trabalho em grupo/ Atividade Orientada	Atividades de Expressão e Comunicação/ Trabalho em grupo/ Atividade Orientada	Atividades de Expressão e Comunicação/ Trabalho em grupo/ Atividade Orientada	Atividades de Expressão e Comunicação/ Trabalho em grupo/ Atividade Orientada	Atividades de Expressão e Comunicação/ Trabalho em grupo/ Atividade Orientada
<b>12h</b>	Higiene Almoço	Higiene Almoço	Higiene Almoço	Higiene Almoço	Higiene Almoço
<b>13h30</b>	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
<b>13h30</b>	Higiene Hora da Leitura				
<b>14h</b>	Trabalho em grupo/ Atividade orientada/ Atividade de escolha livre				
<b>14h45</b>	Reunião de grupo				
<b>15h</b>	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene	Higiene

As atividades letivas da manhã decorriam após um momento prévio de conversa em grande grupo, onde se verificava a marcação das presenças, contavam-se as novidades e combinavam-se as atividades do dia. No entanto, o período da manhã era preferencialmente utilizado para a introdução de novas propostas, de atividades mais orientadas pela educadora. O período da tarde, iniciava-se normalmente com um curto momento de leitura, seguindo-se de atividades mais orientadas, de acordo com o planeado e com os trabalhos de projeto em curso. Havia ainda durante o dia tempo para a avaliação e reformulação do trabalho desenvolvido. Com o desenvolvimento de outros projetos implementamos dias fixos para os mesmos.

### **Organização do planeamento e avaliação**

A educadora A.M., no início de cada período realizava uma planificação do plano de atividades, plano este que se encontrava no plano curricular de sala. Esta planificação encontrava-se dividida por áreas de conteúdo, de seguida pelas prioridades curriculares, ou seja, pelos domínios e, por fim, as situações de aprendizagem, isto significa as competências que se pretendia desenvolver nas crianças em relação a cada área de conteúdo. Estas planificações, por norma iam ao encontro das prioridades, necessidades e interesses das crianças para que se pudesse criar um ambiente de grandes aprendizagens e desenvolvimento.

Já no final do meu estágio, e após uma conversa com a educadora, introduzimos o plano semanal no grupo, este passou a ser realizado todas as sextas-feiras, no período da tarde, onde reuníamos todos para que pudéssemos planificar a semana seguinte. A introdução deste plano semanal teve como objetivo fomentar nas crianças a tomada de decisão, dar a palavra às crianças, para que elas se sentissem como parte integrante da sala. As crianças iam sugerindo algumas atividades que gostassem de realizar naquela semana e, ao mesmo tempo, eu e a educadora íamos também fazendo as nossas propostas de atividades e questionávamos as crianças se concordavam ou não com a realização de determinada atividade.

Após termos introduzido o plano semanal, fizemos também a introdução do plano diário, que se realizava todos os dias, após a marcação dos quadros falava com as crianças sobre o que iríamos realizar ao longo do dia e fazia esse registo no plano diário, este podia

sofrer alterações, sendo algumas atividades adiadas por uma questão de tempo, ou então porque acontecia uma outra atividade inesperadamente.

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997)

o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das suas capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma. (p. 26)

No que diz respeito à avaliação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997) referem-nos que

a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, construindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Nesse sentido, a avaliação é suporte do planeamento. (p. 27)

A educadora fazia a avaliação deste grupo de crianças através da observação direta, registos, dos trabalhos realizados e expostos na sala e corredores, através das reuniões de grande e pequeno grupo, do plano semanal e diário e, através do preenchimento de uma ficha de avaliação, onde referia quais as competências e evoluções que a criança adquiriu em cada área de conteúdo.

No final de todos os períodos, a educadora realizava uma reunião com os pais/encarregados de educação onde lhes dava a conhecer o percurso efetuado pelas crianças até à data. Dava a conhecer a cada pai as respetivas fichas de avaliação; informava os pais sobre o trabalho já desenvolvido e aquele que ainda pretendia vir a desenvolver com as crianças ao longo do período.

Numa reunião que a educadora fez com os pais, que por acaso coincidiu com a do final do 2º período, eu questionei a educadora se poderia assistir à qual a educadora me disse que sim e que fazia muito bem em assistir, pois assim ficava a conhecer melhor os pais das crianças e estes ficavam-me a conhecer também. No decorrer da reunião tive oportunidade de interagir com os pais, onde pude apresentar-me, dizer quem era e o que estava a fazer na sala B, a maioria dos pais já sabia quem eu era e o que estava a desenvolver, pois já tinham visto a minha ficha de identificação no placard referente ao jardim-de-infância; falei-lhes também do projeto da horta que estava a desenvolver com as crianças.

No que se refere à minha avaliação, esta ia ao encontro da avaliação da educadora, ou seja, através da observação direta das atividades que desenvolviam, das brincadeiras que tinham, dos diálogos que tinham entre si e comigo, dos momentos de grande e pequeno grupo. No que diz respeito à avaliação das planificações esta era feita de acordo com as metas de aprendizagem de forma a completar se os objetivos tinham sido concretizados ou não. No final do dia, reuníamos em grande grupo, para fazermos a avaliação do plano diário, onde verificávamos se o que estava planeado tinha sido ou não cumprido sendo assinalado com cores – verde para o que fizemos, laranja para o que estávamos a terminar e o vermelho para o que não fizemos e, no final da semana realizava-se também a avaliação do plano semanal. Este tipo de avaliação permitia às crianças tomarem consciência da sua ação e adquirirem espírito crítico em relação ao seu trabalho e ao dos outros. Tentei ter em atenção a avaliação de acordo com aquilo que observava para que pudesse melhorar as minhas planificações de acordo com as necessidades e interesses das crianças em todas as áreas de conteúdo.

#### 2.2.1.4. Interações com a família e comunidade

A relação que se estabelecia com as famílias assumia diferentes formas: reuniões de informações e discussão de problemas educativos; trocar informações; partilha de vivências e de saberes artesanais dos pais e parceiros sociais, ou outros, enquanto contributos para uma participação ativa, nas experiências de aprendizagem das crianças; colaboração em atividades de “casa”, ou seja, propostas para realizarem com os seus filhos.

Entendemos que esta relação organizacional, que implicava coletivamente os pais, se devia estabelecer através da sua participação: no projeto pedagógico do jardim-de-infância; em atividades do plano anual de atividades.

No final de cada período a educadora realizava uma reunião de pais para os pôr a par do desenvolvimento e aprendizagens das crianças. A reunião de pais que assisti a educadora começou por falar das crianças no geral e depois se algum pai/mãe quisesse falar sobre a sua criança em específico, a educadora realizava essa conversa individualmente. Consegui perceber, com o decorrer da reunião que os pais se preocupavam com a vida das suas crianças, não só a nível escolar mas, também na partilha das suas vidas.

Durante a semana, iam acontecendo entre os pais, a educadora e as assistentes operacionais conversas pontuais; nestas conversas os pais informavam a educadora ou as assistentes operacionais de como se encontrava o filho naquele dia – se passou mal a noite ou não, se está doente, ou seja, os pais passavam esse tipo de informação para os técnicos da

educação. A educadora duas vezes por semana, permanecia até mais tarde na escola para o acompanhamento de apoio à família.

Relativamente à interação com a comunidade educativa esta era muito positiva. Quando dei início à minha intervenção demonstrei um pouco de preocupação pelo facto de sermos convidados a participar em alguma atividade que envolvesse as crianças de pré-escolar, visto que iria afetar as minhas planificações. Entretanto fui-me apercebendo que a participação em atividades que envolvesse a comunidade educativa eram uma mais-valia para a minha prática pedagógica. Uma das participações em que envolveu toda a comunidade educativa foi, por exemplo, a participação na Feira da Inclusão. Feira esta que condicionou as planificações durante um tempo, pois tinham que se preparar os materiais para a feira e participar ativamente na mesma. A feira da inclusão tinha atividades dispersas por todo o espaço exterior envolvendo toda a comunidade educativa. Lembro-me de andar pelo espaço com as crianças e de nos dirigirmos para um grupo de alunos que estavam a mostrar a constituição das plantas e as crianças mostraram-se interessadas em querer saber mais sobre as plantas e os alunos do sexto ano de escolaridade explicaram-lhes como era interagindo muito entre si. Durante a realização desta feira foi visível a interação de toda a comunidade educativa, ou seja, todos os ciclos interagiram entre si.

Momento em que as crianças contactaram com a comunidade fora da escola, foi quando fomos até à Quinta da Malagueira, que se situava mesmo em frente à escola. As crianças tiveram contacto com a natureza e com todo o espaço envolvente, tirando o maior partido possível do espaço.

#### 2.2.1.5. Trabalho de equipa

O trabalho de equipa era bastante positivo. Ao longo da intervenção tive o apoio de todos os profissionais de educação que trabalhavam com as crianças. Eu e a educadora, ao longo do dia íamos trocando informação sobre o que observávamos. Também no final do dia, eu e a educadora A.M. falávamos sobre como tinha decorrido o dia. A troca de informação e os diálogos sobre as crianças, as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento foram uma constante ao longo da intervenção. Estes diálogos eram efetuados entre mim, a educadora e as assistentes operacionais, as quais me apoiaram durante toda a intervenção. A D. falava-me sobre as crianças e dava apoio a tudo o que acontecia na sala. A S. e a V. falavam comigo sobre M. e M. partilhando como foi a evolução destas crianças até ter começado a intervenção. O que mais gostavam, o que não gostavam, as suas características. Também a

Técnica de Educação Especial O. se disponibilizou a esclarecer as minhas dúvidas, que eram muitas sobre a Perturbação do Espectro do Autismo, as necessidades e algumas estratégias a adotar. Tive oportunidade de estar uma vez na sala do autismo com a O. e com as crianças onde ela nos falou sobre M. e M. e partilhou connosco o trabalho que fazia com estas crianças. A O. desenvolvia com estas crianças um trabalho individualizado, para que conseguissem fazer diversas aprendizagens, umas de cada vez, pois se fossem todas ao mesmo tempo a criança não realizava aprendizagens. Quando todos tivemos na sala, o M. já estava a ficar um pouco disperso porque já era muita gente dentro do seu ambiente e isso tornava-se um pouco confuso mas, ainda nos conseguiu contar duas histórias com o apoio da O.. Foi muito gratificante ver que o M. já dominava bem o código escrito.

Em suma, o trabalho em equipa era muito positivo, apresentando-se como uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, sendo que todos os adultos trabalhavam no sentido de proporcionar momentos de qualidade ao bom desenvolvimento das crianças.

## 2.2.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico

### 2.2.2.1. O grupo do 1º Ciclo do Ensino Básico

O grupo de crianças com o qual desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada na Escola EBI/JI Manuel Ferreira Patrício pertencia ao quarto ano de escolaridade e era constituído por dezanove crianças, oito do sexo masculino e onze do sexo feminino. As idades estavam compreendidas entre os nove e os dez anos, dados referentes a setembro de 2013 (**Tabela 5** – Género e total de crianças).

**Tabela 5** – Género e total de crianças

	Nº de raparigas	Nº de rapazes	Total de crianças
Nº de crianças	11	8	19

No que diz respeito ao ano transato, o grupo sofreu algumas alterações, dois dos alunos ficaram retidos no 3º ano de escolaridade e ingressaram na nossa turma três novas alunas, duas das crianças vieram de Lisboa e uma outra veio do Luxemburgo. Da turma faziam parte três alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), que estavam

integrados no Regime Educativo Especial de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. (Plano de Atividades de Turma, 2013, p. 4)

Um dos alunos que integrava o Regime Educativo Especial beneficiava das seguintes medidas educativas do art.º 16º do Decreto de Lei3/2008:

a) Apoio pedagógico personalizado, de modo a reforçar e desenvolver competências específicas, bem como consolidar a aprendizagem dos conteúdos curriculares definidos para o aluno.

b) Adequações no processo de matrícula, conforme o artigo 19º. As crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo podem matricular-se e frequentar escolas com Unidade de Ensino Estruturado, alínea a) do nº3 do artigo 4º independentemente da sua área de residência.

c) Currículo Específico Individual, conforme artigo 21º, nº3. O qual inclui conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social da aluna e dá prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas no contexto de vida.

d) Tecnologias de apoio, tais como os dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de atividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional e social.

(Plano de Atividades de Turma, 2013, p. 4)

Esta criança que sofria de Perturbação do Espectro do Autismo manifestava “dependência do adulto para executar as tarefas em diferentes domínios, o aluno necessitava de uma auxiliar a tempo inteiro para acompanhamento nos intervalos, terapias, almoços e deslocações ao w.c.” (Plano de Atividades da Turma, 2013, p. 4)

Um outro aluno que tinha Síndrome de Asperger, que integrava o Decreto-Lei 3/2008, beneficiava das seguintes medidas:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adequações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adequações no processo de avaliação.

(Plano de Atividades da Turma, 2013, p.4)

No que diz respeito ao tempo de apoio, este aluno beneficiava de dois blocos semanais com o acompanhamento da professora de Ensino Especial.

O outro aluno que sofria de hiperatividade, integrava também o Decreto-Lei 3/2008, beneficiando das seguintes medidas:

- a) Adequações curriculares individuais;
- b) Apoio pedagógico personalizado;
- c) Adequações no processo de avaliação.

(Plano de Atividades da Turma, 2013, p. 4)

No que diz respeito ao contexto familiar do grupo, existia um número considerável de crianças que vive só com um dos pais, ou seja, em família monoparental. Todavia, os pais e familiares demonstravam interesse pelo percurso educativo dos educandos, mostrando consciência da existência de algumas dificuldades manifestadas, nomeadamente, em termos de manter e focalizar atenção/concentração nas atividades, bem como, ao nível do ajustar as atitudes e comportamentos às diversas situações, e expressando uma certa disponibilidade para ajudar a atenuar essas dificuldades.

No que refere ao tempo de frequência na instituição educativa, as crianças permaneciam nesta desde as nove horas até às dezassete horas e trinta minutos. Das dezanove crianças apenas uma não estava inscrita em nenhuma das Atividades de Enriquecimento Curricular, tendo a tarde livre de sexta-feira e no período em que as crianças tinham natação, à terça-feira das onze horas e trintas às doze horas e trinta, esta dirigia-se para a biblioteca.

Relativamente ao tempo de frequência em sala de aula, o grupo permanecia aquando da atividade letiva e nas Atividades de Enriquecimento Curricular de Língua Gestual Portuguesa e Inglês. A outra Atividade de Enriquecimento Curricular – Atividade Física Desportiva decorria no exterior, e quando o tempo não o permitia realizavam a aula no pavilhão desportivo e a natação decorria nas Piscinas Municipais de Évora, nos dias de chuva deslocavam-se de autocarro e nos dias de Sol descolavam-se a pé com o professor da atividade mais uma funcionária da escola.

### **Interesses, necessidades e competências dos alunos**

No decorrer da prática fui tomando atenção aos interesses e necessidades que as crianças demonstravam, bem como ao respetivo registo das mesmas elaboradas pelas crianças (**Tabela 6** – Interesses e necessidades dos alunos) e tendo em atenção as informações do Plano Atividades da Turma, elaborado pela professora cooperante.

**Tabela 6 – Interesses e necessidades dos alunos**

<b>Interesses e necessidades de cada aluno</b>			
<b>Alunos</b>	<b>Gosto de...</b>	<b>Não gosto de...</b>	<b>Necessito de...</b>
<b>A.G.</b>	<i>No Estudo do Meio gosto mais da História de Portugal; no Português gosto de fazer ditados.</i>	_____	<i>Preciso melhorar o Estudo do Meio.</i>
<b>A.P.</b>	<i>O que eu mais gosto no Português é da gramática; na Matemática é de fazer os algoritmos; no Estudo do Meio que mais gosto é do corpo humano.</i>	<i>O que menos gosto no Português é da interpretação de texto; a Matemática é o tratamento de dados; no Estudo do Meio é das atividades económicas.</i>	<i>Tenho de melhorar no Português a maneira de escrever as frases; na Matemática tenho de melhorar as situações problemáticas; no Estudo do Meio tenho de melhorar a História.</i>
<b>B.M.</b>	<i>No Estudo do Meio gosto de trabalhar o esqueleto e a história de Portugal.</i>	_____	<i>Preciso de melhorar as contas de dividir.</i>
<b>C.M.</b>	<i>De ler textos do manual de Português; na Matemática gosto das tabuadas, das contas de mais; no Estudo do Meio gostei do esqueleto</i>	_____	<i>Melhorar a Matemática</i>

*humano*

**D.M.** *Na Matemática Na Matemática não Preciso de melhorar  
gosto das tabelas, gosto das retas; no a caligrafia.  
gráficos, Português não gosto  
algoritmos; no de fazer textos  
Português gosto descritivos.  
dos sinónimos, dos  
antónimos; no  
Estudo do Meio  
gosto de tudo.*

**G.R.**

**H.A.** *No Português gosto No Português, o que No Português  
mais da leitura; na gosto menos é dos preciso de melhorar  
Matemática gosto exercícios sobre o nos ditados; na  
mais dos texto; na Matemática a  
algoritmos; no Matemática o que numeração romana  
estudo do Meio gosto menos é dos e, no Estudo do  
gosto mais de gráficos; no Estudo Meio preciso  
aprender os ossos. do Meio o que gosto melhorar a História  
menos é dos de Portugal.  
resumos.*

**I.C.**

**J.R.**

<b>J.C.</b>	<p><i>Na Matemática gosto de fazer contas de somar e subtrair; no Português gosto de ler e fazer exercícios; no Estudo do Meio gosto de fazer exercícios do esqueleto humano.</i></p>	<p><i>No Português preciso de melhorar a leitura; na Matemática preciso de melhorar as contas; no Estudo do Meio preciso de melhorar os músculos.</i></p>
-------------	---	---

<b>L.C.</b>	<p><i>No português gosto das perguntas de interpretação; na Matemática gosto da numeração romana</i></p>	<p><i>Preciso de melhorar a Matemática e o Português.</i></p>
-------------	--	---

<b>L.B.</b>	<p><i>Na Matemática gosto de resolver situações problemáticas; no Português gosto de fazer textos elaborados por mim; no Estudo do Meio gosto de trabalhar o esqueleto humano.</i></p>	<p><i>Preciso de melhorar os problemas, na Matemática e melhor o Estudo do Meio.</i></p>
-------------	--	--

<b>M.F.</b>	<p>_____</p>	<p><i>Preciso de melhorar as perguntas de interpretação no Português e a numeração romana</i></p>
-------------	--------------	---

**M.C.** *No Estudo do Meio  
gosto do corpo  
humano, da  
História de  
Portugal e do  
sistema solar; no  
Português gosto  
dos exercícios de  
palavras cruzadas  
e na Matemática  
gosto dos  
exercícios de  
simetrias de  
reflexão e dos  
exercícios de  
indicar um raio,  
uma corda e um  
diâmetro.*

**M.A.** *Na Matemática  
gosto mais das  
contas de subtrair,  
de dividir, de  
somar e de  
multiplicar; no  
Português gosto  
mais de fazer  
ditados e, no  
Estudo do Meio  
gosto mais de  
trabalhar os ossos.*

**M.Q.** *No Português gosto de ler textos do manual; na Matemática gosto de tudo; no Estudo do Meio gosto da História de Portugal. No Português o que menos gosto é das notas de Português e de Matemática. Preciso melhorar a interpretação.*

**P.C.** *No Português o que mais gosto é da leitura e da interpretação; na Matemática o que mais gosto e de realizar as tabuadas; no Estudo do Meio o que mais gosto é do corpo humano.*

**S.S.** *No Português gosto de fazer cartas. Gosto menos de estudar o Português. Preciso de melhorar porque temos de memorizar muitos nomes.*

Analisando o Plano Atividades da Turma (2013, p. 6), focando a minha análise nos pontos: Potencialidades e Dificuldades; no que diz respeito às potencialidades “a maioria da turma partilha de boa vontade e espontaneamente os seus materiais”; manifestam ainda “disponibilidade para apoiar os colegas que tenham dificuldades em alguma matéria ou situação, quer estes sejam ou não do regime educativo especial”; os alunos demonstram ainda bons hábitos de leitura onde se verificava que a maioria “adquiriu os mecanismos de leitura e da escrita” e, no que diz respeito ao nível da compreensão verificava-se que “todas as

crianças conseguem perceber as ideias que estão explícitas no texto”. No que diz respeito às dificuldades, o grupo demonstrava uma “grande resistência ao cumprimento de regras”; verificava-se algum “desrespeito pelas regras de participação num diálogo”; em algumas crianças verificava-se “instabilidade emocional, insegurança, baixa autoestima e pouca autonomia no trabalho”; demonstravam “tempos de atenção muito curtos e ritmo de trabalho lento”; demonstravam “dificuldades ao nível das relações interpessoais, da escrita, sobretudo na ortografia e utilização de pontuação e diversificação do tipo de escritos”; demonstravam ainda “alguma dificuldade ao nível da compreensão inferencial” e verificava-se, ainda, “dificuldades na explicitação verbal dos raciocínios com vista à resolução de problemas”.

#### 2.2.2.2. Fundamentos da ação educativa

A professora cooperante da sala onde desenvolvi a minha Prática de Ensino Supervisionada não utilizava nenhum modelo curricular específico, no entanto verifiquei que utilizava alguns instrumentos reguladores da prática, tais como: cadernos diários, arquivador de fichas, fichas de trabalho, rotinas, mapa de tarefas, mapa de presenças, comunicações à turma, Plano Individual de Trabalho (P.I.T), diário de turma e registo da avaliação de leitura.

O caderno diário, como o próprio nome indica, era utilizado diariamente por cada um dos alunos. Cada criança tinha o seu e, no início de cada dia, escreviam o nome completo, a data, o alfabeto (um dia o minúsculo, noutro dia o maiúsculo) e o Plano diário (previamente escrito no quadro pelo docente ou por mim). Todos os registos ao longo do dia eram anotados no caderno diário de forma a informar quem os visse sobre o tipo de atividades e tarefas realizadas ao longo do período letivo.

Outro instrumento regulador da prática utilizado na sala de aula foi o arquivador de fichas. Tratava-se de um dossier, onde semanalmente os alunos arquivavam as fichas de trabalho, desenhos e outros trabalhos desenvolvidos na mesma semana. O dossier possuía separadores devidamente identificados com os nomes das áreas de Estudo do Meio, Matemática, Português e Expressões.

As fichas de trabalho eram utilizadas muitas vezes para a consolidação de conhecimentos relativos a conteúdos programáticos abordados ou, noutros casos, quando os alunos terminavam antes do tempo previsto os trabalhos solicitados, adiantavam novos trabalhos, resolvendo fichas de trabalho, previamente seleccionadas para o efeito.

As rotinas de trabalho eram bem definidas mas, por vezes, nem tudo o que era planificado se concretizava, devido à falta de tempo, por surgirem propostas aliciantes no momento ou por algum acontecimento na escola no qual achássemos importante participar.

O mapa de tarefas (Figura 20) tinha como objetivo distribuir pelos alunos as tarefas a desempenhar na sala de aula. A escolha rotativa das tarefas era feita quinzenalmente. As tarefas eram desempenhadas pelos alunos durante esses quinze dias e a escolha era realizada por ordem alfabética, de modo a que todos os alunos pudessem realizar todas as tarefas.

Grave-Resendes e Soares (s/d) afirmam-nos que:

A gestão cooperada pressupõe que todos saibam o que é preciso fazer e que cada um se responsabilize por uma tarefa, individualmente ou a meias com um companheiro. Por isso, no início do ano, o professor faz com os alunos o elenco daquelas tarefas. Por negociação, estabelece-se a partilha das mesmas e determina-se o tempo durante o qual cada um a vai realizar. (p. 49)

As tarefas a desempenhar eram nove, as quais eram: distribuição do material, limpeza da sala de aula, recolha do material, organização do mapa de leite e respetiva distribuição, mapa das presenças, recolha dos trabalhos para casa, apagar o quadro, recados e responsável.

No que diz respeito à distribuição do material, o aluno que ficasse encarregue dessa tarefa distribuía o material escolar, como por exemplo, os manuais escolares, as fichas de trabalho, entre outros e tudo isto distribuído quando solicitado pela professora ou por mim.

A limpeza da sala era feita por outra criança que, no final de cada dia, inspecionava o espaço, apanhando os papéis e arrumando o local.

No que toca à recolha de materiais, a criança escolhida para tal, recolhia os materiais solicitados (fichas de trabalhos, manuais escolares), ou seja, recolhia aquilo que o responsável pela distribuição distribuía.

O responsável pela organização do mapa do leite e distribuição, a cada intervalo, distribuía os pacotes de leite (doados pela instituição) ao grupo e, no final, anotava, numa outra grelha, o número de pacotes de leite distribuídos.

O mapa das presenças era preenchido, normalmente, a meio do dia, pelo responsável pintando bolinhas azuis nos alunos presentes na sala de aula e desenhava um “F” a vermelho naqueles que estavam a faltar.

A criança responsável pela recolha dos trabalhos para casa, fazia-o assim que solicitado.

A tarefa de apagar o quadro, como o próprio nome indica, a criança responsável por essa tarefa apagava o quadro da sala de aula, quando solicitado.

O aluno responsável pelos recados, desempenhava um papel fundamental no que diz respeito ao auxílio ao professor. Quando o docente ou eu (estagiária) necessitava de tirar cópias, chamar funcionária, ir buscar alguma coisa, durante a aula, solicitava a ajuda do responsável dos recados para executar essa tarefa.

E, por fim, o responsável da sala era aquele que no final do dia verificava se estava tudo arrumado e, era aquele, que caso a professora saísse da sala ficava responsável pelos restantes colegas informando a professora se houve algum incidente durante a sua ausência.

O mapa das tarefas é bastante importante. Este suscita nos alunos o sentido de responsabilidade, tendo estes uma tarefa atribuída quinzenalmente. Deste modo, os alunos vão aprendendo e apreendendo que as tarefas são para serem cumpridas e percebendo que ao longo da nossa vida iremos ter diversas tarefas para desempenhar, nas quais temos que ser responsáveis, tanto na instituição educativa, como na nossa vida social.



Mapa de tarefas da turma 4º B. O mapa é um quadro decorado com uma borda verde e amarela, contendo uma tabela com 10 linhas e 2 colunas. O título 'Tarefas da Turma 4º B' está no topo em letras coloridas. A tabela atribui tarefas específicas a cada aluno. Na base do mapa, há uma linha para o responsável e a data da quinzena.

Tarefas da Turma 4º B	
Distribuição do material	Batista
Limpeza do sala de aula	Carolina
Recolha do material	David
Organização do mapa de leite e distribuição	Alguet
Mapa das presenças	Agustina
Recolha dos T.P.C	Fernando
Recados	Luís
Apagar o quadro	João Paulo
Tratamento das plantas	—
Responsável	Alfonso

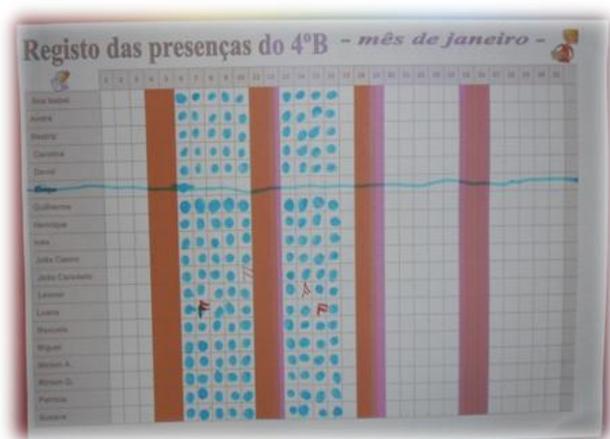
Quinzena de 5 / 12 / 2011 a 12 / 12 / 2011

**Figura 20** – Mapa de tarefas.

O mapa das presenças (Figura 21) tinha como principal objetivo registar a assiduidade dos alunos. Como já foi mencionado anteriormente, o mapa das presenças era preenchido, normalmente, a meio do dia, pelo responsável pintando bolinhas azuis nos alunos presentes na sala de aula e desenhava um “F” a vermelho naqueles que estavam a faltar. Grave-

Resendes e Soares (s/d) diz-nos que “o aluno responsável pelas presenças preenche diariamente este registo, isto é, assinala com o código combinado as presenças, as faltas no cruzamento de cada nome com o dia da semana” (p.50).

Este instrumento de trabalho também era muito importante pois, era nesta altura que as crianças tomavam consciência da sua própria assiduidade, tornando-os mais responsáveis.



**Figura 21** – Mapa de presenças

O mapa das comunicações à turma “Contar, Apresentar, Ler” (Figura 22) servia para os alunos se inscreverem, mostrarem, contarem ou apresentarem algum trabalho/livro à turma. Quando as crianças decidiam apresentar um livro faziam uma pequena introdução do mesmo, dizendo as personagens, onde se passa a ação, qual a parte que mais gostaram lendo um pequeno excerto dessa parte e diziam-nos ainda se recomendavam a leitura daquele livro e o porquê. Neste momento de comunicações, os alunos mostravam também trabalhos realizados por eles livremente (textos, acrósticos, desenhos). Estas comunicações eram uma mais-valia para o grupo no geral e para cada aluno individualmente, visto que neste tempo de comunicações se criava um ambiente de partilha com o grupo, sobre aquilo que leram e fizeram. Mas, para as crianças apresentarem os seus trabalhos/livros tinham que atempadamente inscrever-se. E tinham que registar o seu nome, o título do livro ou texto, a data em que se inscreviam. Grave-Resendes e Soares (s/d) afirmam que os alunos “fazem aquela apresentação por inscrição, dado que, em cada dia, não é possível todos mostrarem trabalhos, e nem todos têm, todos os dias, trabalhos para apresentar”. (p. 65)

Este era um momento bastante importante pois, era um momento livre da iniciativa

dos alunos, um momento onde havia uma partilha por parte dos alunos que estavam a realizar as suas comunicações e um momento de escuta daqueles que os ouvem nas suas apresentações/comunicações.



**Figura 22** – Mapa de comunicações à turma “Contar, Apresentar, Ler”.

Outro instrumento regulador da prática era o Plano Individual de Trabalho (PIT) (Figura 23), que segundo Grave-Resendes e Soares (s/d) “é um roteiro que guia o trabalho dos alunos ao longo da semana. É elaborado por cada aluno no início da semana, gerido e avaliado por ele”. (p. 91)

Os ficheiros do Plano Individual de Trabalho (PIT) tinham como principal objetivo organizar o trabalho autónomo dos alunos para que eles pudessem trabalhar todas as áreas curriculares. À medida que iam terminando cada ponto do seu plano assinalavam no ficheiro correto do PIT. O Plano Individual de Trabalho (PIT) assim como os seus ficheiros e registos pretendem que as crianças cumpram com aquilo a que se propuseram.

Segundo Grave-Resende e Soares (s/d), o Plano Individual de Trabalho são:

instrumentos reguladores do trabalho porque permitem simultaneamente a sua planificação e o seu controlo, isto é o balanço objetivo entre aquilo que cada um pensa poder realizar naquele tempo e aquilo que efetivamente é capaz de realizar. Respeitam e aceleram os ritmos individuais de trabalho e de aprendizagem. (p. 93)

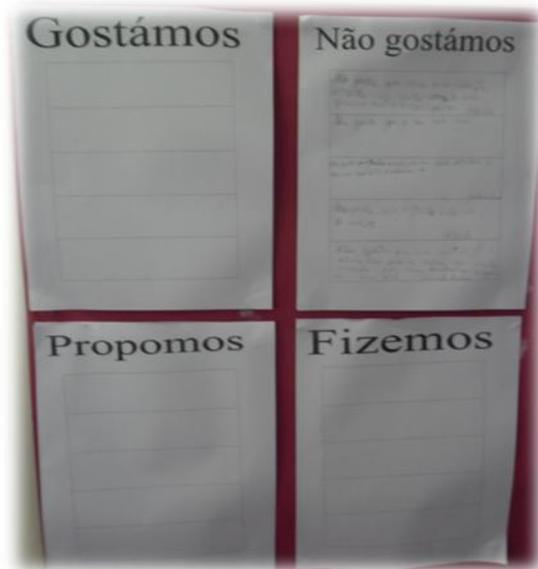
O Plano Individual de Trabalho (PIT) também é muito importante na vida das crianças pois, faz com que se tornem seres responsáveis pelo seu próprio trabalho e pelas suas escolhas e que tenham consciência do seu próprio trabalho, ou seja, se conseguiram ou não cumprir todo o trabalho planejado.



**Figura 23 – Ficheiros PIT.**

O diário de turma (Figura 24) segundo Niza (2012) “complementa e enriquece a função de programação do Conselho, fornecendo informações” (p. 143). Este encontrava-se dividido em quatro conjuntos de folhas: “Gostámos”, “Não gostámos”, “Propomos” e, por fim, “Fizemos”, nas quais os alunos escreviam as suas opiniões, aquilo que gostaram de fazer ou que gostaram que lhes tivessem feito, o que não gostaram de fazer ou algo que não gostaram que lhes tivessem feito, dito ou visto.

O diário de turma servia para que as crianças exteriorizassem as suas opiniões, críticas, esclarecimentos, justificações e sugestões dos alunos e, também da professora e minhas. Estes registos depois eram alvo de análise e de reflexão por parte de todos os intervenientes. Durante o meu estágio, este momento de conversa e partilha foi realizado nas Assembleias de Turma, a qual assisti uma vez e tratava-se de um “momento que privilegiava o desenvolvimento da educação para a cidadania, com base no diálogo e reflexão sobre as experiências e preocupações vividas pelas crianças, assim como sobre questões ligadas à sua participação na vida da turma, da escola e da comunidade” (Plano de Atividades da Turma, 2013, p. 9)



**Figura 24** – Diário de turma.

O registo da avaliação de leitura (Figura 25) era feito regularmente pela professora. Este possuía quatro níveis de apreciação: Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bem e Excelente. Cada um destes níveis era representado pelas respetivas siglas: Não Satisfaz – NS, Satisfaz mais – S, Satisfaz Bem – SB e, por fim, Excelente – E.

Esta avaliação era feita por mim e pela educadora cooperante.

Avaliação de Leitura					Mês: _____
Título	Data	NS	S	SB	E
1 - Ana	22/2	S	E		
2 - André	3/3	S	E		
3 - Beatriz	12/3	S	E		
4 - Carolina	3/4	S	E		
5 - David	3/4	S	E		
6 - Estêvão	3/4	S	E		
7 - Estêvão	3/4	S	E		
8 - Estêvão	3/4	S	E		
9 - João	2/3	S	E		
10 - João W.	2/3	S	E		
11 - João C.	2/3	S	E		
12 - João M.	2/3	S	E		
13 - Leonor	12/2	SB	E		
14 - Leonor	3/4	S	E		
15 - Mariana	2/3	SB	E		
16 - Miguel	3/4	S	E		
17 - Mariana A.	2/3	SB	E		
18 - Mariana Q.	3/4	S	E		
19 - Patrícia	2/3	S	E		
20 - Susana	2/3	S	E		

Legenda:  
 NS - Não Satisfaz    S - Satisfaz    SB - Satisfaz Bem    E - Excelente

**Figura 25** – Registo da Avaliação da Leitura.

### 2.2.2.3. Organização do cenário educativo

#### **Organização do espaço**

Quanto ao espaço da sala do 4ºB, posso afirmar que era um local muito atraente, agradável e muito bem organizado estruturalmente. Segundo Andrade e Oliveira-Formosinho (2011) procurava-se que:

o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar (...) para aprender (...) lugar(es) que integram intencionalidades múltiplas: ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente. (p.11)

Todo o material era de fácil acesso para os alunos, não representando nenhum obstáculo sendo, elas seres autónomos dentro da sala, estando pouco dependentes do adulto para este tipo de ação, isto é, a criança acessa facilmente aos materiais desejados. No caso de um dos armários, alguns dossiers encontravam-se fora do alcance das crianças mas, quando estas necessitavam de algum deles, colocavam-se em cima de uma cadeira de forma a alcançá-los. (Figura 26) Isto demonstrava que os alunos possuíam um excelente nível de autonomia, não necessitando do professor para alcançar o que estes necessitavam.



**Figura 26** – Estantes da sala.

A sala estava bem iluminada com boa iluminação natural devido às amplas janelas que a sala possuía, necessitando de pouca luz artificial e o chão era adequado para uma sala de primeiro ciclo.

Na maioria das paredes da sala de aula existiam trabalhos realizados pelas crianças ou com materiais importantes para o dia-a-dia das crianças o que tornava o espaço mais acolhedor e com identidade própria (Figuras 27, 28 e 29).



**Figura 27** – Um dos trabalhos realizados pelas crianças



**Figura 28** – Outro dos trabalhos realizados pelas crianças



**Figura 29** – Outro dos trabalhos elaborados pelas crianças

A sala de aula possuía uma Biblioteca da sala onde constavam alguns livros de leitura, espaço esse que se encontrava entre os dois janelões da sala (Figura 30).



**Figura 30** – Biblioteca.

Relativamente às regras de funcionamento, todos os alunos tinham conhecimento destas, não só de funcionamento da sala (Figura 31) mas, também, do espaço educativo. As

regras estavam expostas na sala de aula e foram acordadas entre todos.



**Figura 31** – Regras de funcionamento da sala de aula.

No que diz respeito à organização da sala (Figura 32) as mesas encontravam-se em forma de ferradura. Esta forma de organização era muito útil, pois os alunos conseguiam trabalhar individualmente, a pares e, até mesmo, em grupos; de modo a que existisse um ensino-aprendizagem. Assim, era mais fácil manter uma comunicação através do contacto visual.



**Figura 32** – Organização da sala.

## Organização do tempo

Tendo em conta o tempo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar dizem-nos que

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

A distribuição dos tempos de ensino eram extremamente importantes, no decorrer do dia, pois permitiam um maior controlo sobre a educação de determinado conteúdo a lecionar. Mas a existência de um horário rígido podia dificultar a aprendizagem das crianças nesta faixa etária. A rigidez dos tempos podia obrigar à interrupção de determinado conteúdo deixando as crianças com dúvidas ou mesmo sem perceberem o que foi lecionado. No decorrer do estágio a professora e eu lecionámos sempre os conteúdos de cada unidade curricular não a interrompendo em função do cumprimento do horário. Defendo a importância de existir planificação dos tempos mas, esta deve ser construída com flexibilidade necessária, de modo a evitar interrupções nefastas para a aprendizagem. Assim, o horário deve ser adaptado consoante o relevo e o interesse demonstrado sobre determinado tema.

**Tabela 7 - Rotina Semanal (atividade letiva e atividade de enriquecimento curricular)**

<b>Horas</b>	<b>2.<sup>a</sup> feira</b>	<b>3.<sup>a</sup> feira</b>	<b>4.<sup>a</sup> feira</b>	<b>5.<sup>a</sup> feira</b>	<b>6.<sup>a</sup> feira</b>
<b>09:00/ 10:00</b>	AL	AL	AL	AL	AL
<b>10:00/ 10:30</b>	AL	AL	AL	AL	AL
<b>Intervalo</b>					
<b>11:00/ 11h30</b>	AL	AL	AL	AL	AL
<b>11:30/ 12:30</b>	AL	AFD	AL	AL	AL
<b>Almoço</b>					
<b>14:00/ 15:00</b>	AL	AL	AL	AL	LGP
<b>15:00/ 16:00</b>	AL	AL		AL	Inglês
<b>Intervalo</b>					
<b>16:30/ 17:30</b>	AL	AL	AL	AFD	Inglês

Tendo em conta a tabela anterior, as crianças que se encontravam inscritas nas Atividades de Enriquecimento Curricular permaneciam na instituição educativa das nove horas até às dezassete e trinta.

As Atividades de Enriquecimento Curricular que esta turma usufruía eram: Língua Gestual Portuguesa, Atividade Físico-Desportiva e Inglês.

Na terça-feira a turma usufruía de um bloco de sessenta minutos (das onze horas e trinta às dozes horas e trinta) na Atividade Físico-Desportiva, voltando a repetir-se esta atividade na quinta-feira mas, desta vez no período da tarde (das dezasseis horas e trinta às dezassete horas e trinta). Na sexta-feira, a turma usufruía do período da tarde para as restantes Atividades de Enriquecimento Curricular – LGP e Inglês. Sendo que, LGP tinha uma duração de sessenta minutos (das catorze horas às quinze horas) e o Inglês ocupava dois blocos de sessenta minutos (sendo um das quinze horas às dezasseis e o outro das dezasseis horas e trinta às dezassete horas e trinta).

Os restantes blocos correspondiam à atividade letiva lecionada pela professora titular da turma. O tempo de atividade letiva era distribuído por as seguintes áreas curriculares: Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (**Tabela 8** – Rotina Semanal (áreas curriculares)).

**Tabela 8** - Rotina semanal (áreas curriculares)

<b>Horas</b>	<b>2.ª feira</b>	<b>3.ª feira</b>	<b>4.ª feira</b>	<b>5.ª feira</b>	<b>6.ª feira</b>
<b>09:00/ 10:00</b>	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
<b>10:00/ 10:30</b>	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Português
<b>Intervalo</b>					
<b>11:00/ 11h30</b>	Português	Apoio ao Estudo	Português	Estudo do Meio	Matemática
<b>11:30/ 12:30</b>	Português		Português	Estudo do Meio	Matemática
<b>Almoço</b>					
<b>14:00/ 15:00</b>	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio	Português	
<b>15:00/ 16:00</b>	Ed. Cidadania	Matemática	Expressões	Português	
<b>Intervalo</b>					
<b>16:30/ 17:30</b>	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões		

A área curricular de Português e Matemática encontravam-se distribuídas no horário escolar de segunda a sexta-feira, onde possuíam cinco blocos de noventa minutos, o que equivale a quatrocentos e cinquenta minutos semanais, cada um. A área curricular de Estudo do Meio encontrava-se distribuída no horário de segunda-feira e quarta-feira das catorze horas às quinze horas (sessenta minutos) e na quinta-feira das onze horas às doze horas e trinta (noventa minutos) o que perfaz um total de cento e oitenta minutos semanais. Em relação à área curricular das Expressões o grupo possuía de cento e cinquenta minutos semanais e de noventa minutos, também eles semanais de Apoio ao Estudo.

É importante referir que, nem sempre era possível seguir à risca o horário estabelecido para a turma. Quando uma determinada área curricular se tornava pertinente aprofundar, então ocupava maior número de tempo. O tempo ocupado por cada área iria depender do aproveitamento que as crianças tivessem ao longo do dia, assim como as suas dúvidas.

### **Organização do planeamento e avaliação**

No que se refere à organização do planeamento, este era feito, em conjunto com a professora cooperante e com as restantes professoras do 4º ano, semanalmente. Delineávamos e organizávamos os conteúdos programáticos a abordar na semana seguinte, arranjando sempre estratégias cativantes para que os alunos sentissem mais prazer no aprender. Esse planeamento era realizado na nossa sala de aula. A instituição educativa possuía muito boas condições e muitos materiais disponíveis, ou seja, não existiram quaisquer constrangimentos organizacionais. Como já foi referido anteriormente, muitas eram as atividades e tarefas onde a articulação de conteúdos e de áreas curriculares esteve presente.

Em cada planificação havia sempre a preocupação de selecionarmos atividades e tarefas diversificadas e apelativas com vista à promoção das aprendizagens dos alunos.

Tendo em conta o M.E. (2006) este diz-nos que:

A avaliação, particularmente neste ciclo, terá de centrar-se na evolução dos percursos escolares através da tomada de consciência partilhada entre o professor e o aluno, das múltiplas competências, potencialidades e motivações manifestadas e desenvolvidas, diariamente, nas diferentes áreas que o currículo integra. (p. 25).

No final de cada planificação diária, constava um ponto intitulado de “Avaliação”, onde era descrito os aspetos que pretendia avaliar, de cada uma das atividades e/ou tarefas. Assim sendo, podemos afirmar que existem diversos instrumentos de avaliação, segundo o Plano de Atividades da Turma (2013) são eles: “fichas de avaliação, registo de avaliação de leitura, registo de avaliação de escrita, registo de participação, trabalhos escritos, comunicações à turma, trabalhos de casa, produção de textos, questionários orais, trabalho prático, desenvolvimento de projetos, observação direta e, por fim, organização dos cadernos/materiais” (p. 10).

Em relação às fichas de avaliação estas agrupavam-se em três categorias: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

Quanto às fichas de avaliação diagnóstica estas eram realizadas no início do período, para que o professor verifica-se os conhecimentos dos alunos; a avaliação formativa é realizada a meio de cada período e, por fim, a avaliação sumativa é realizada no final de cada período e abrange toda a matéria lecionada.

O registo da avaliação de leitura era afixado na sala de aula, como já foi referido e apresentado anteriormente. Os restantes instrumentos, exceto a observação direta, eram anotados pela professora titular e arquivados para posterior avaliação final.

Relativamente à observação direta, esta era feita diariamente pela professora cooperante e por mim, através de conversas e de algumas atividades que nos ajudava a perceber algumas necessidades, interesses, dificuldades e, até mesmo as potencialidades de cada criança e, tentávamos arranjar estratégias mais eficazes para a resolução de problemas.

#### 2.2.2.4. Interações com a família e comunidade

Existe necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se pontos de referência fundamentais para a convivência das crianças. A escola não deveria viver sem a família e nem a família deveria viver sem a escola.

A interação da família no meio escolar durante o período da minha permanência efetuou-se através de reuniões de pais, do atendimento aos encarregados de educação e, da ida de um ou outro pai/encarregado de educação para falar com a professora.

A professora, aquando da minha permanência apenas realizou duas reuniões de pais – uma no início do ano letivo e outra no final do período. Assisti a ambas as reuniões pois, foi uma maneira de os pais me ficarem a conhecer e saberem que iria estar na sala a trabalhar

com as suas crianças. Nestas reuniões falava-se sobre a turma no geral e depois se algum pai/mãe quisesse falar em específico a professora fazia-o individualmente.

No que diz respeito ao atendimento aos encarregados de educação, a professora realizava-os na primeira terça-feira de cada mês, das onze horas e trinta às doze horas e trinta, sendo este atendimento feito com flexibilidade pois nem sempre os pais tinham disponibilidade nesta hora.

Relativamente à interação com a comunidade educativa esta era muito positiva. Algumas das nossas interações com a comunidade foram as seguintes: participação no Dia da Alimentação; encontro com as autoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada para a apresentação do livro a “Bruxa Cartuxa”; teatro o “Nabo gigante”; teatro “A casa da Mosca Fosca”; Hora do conto na biblioteca da escola; visita ao Convento de São Bento de Castris e, por fim, participação no Dia da Pessoa com Deficiência.

No Dia da Alimentação (Figura 33) foram várias as atividades que se desenvolveram no âmbito de uma vida saudável. Realizaram-se algumas sessões de dança, de bodycombat dadas pelos professores de educação física da escola, no qual incentivaram à participação de todos os alunos, professores e auxiliares de ação educativa.

Foi, também, solicitado às crianças que trouxessem de casa alimentos para que fosse possível construir-se uma roda dos alimentos, no final, estes alimentos foram doados a instituições de solidariedade social.



**Figura 33** – Sessão de dança “Dia da Alimentação”.

Quanto ao encontro com as autoras Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada para a apresentação do livro “A Bruxa Cartuxa” (Figura 34), este decorreu no auditório da escola. As autoras apresentaram a sua mais recente obra através de um PowerPoint. As autoras realizaram diversos jogos com as crianças e ofereceram livros da sua autoria.

Os alunos mostraram às autoras trabalhos que tinham realizado acerca do livro. Antes deste encontro, no momento da leitura, realizou-se a leitura deste livro com a finalidade de preparar as crianças para este encontro.

No fim da apresentação, as autoras autografaram alguns livros da sua autoria.



**Figura 34** – Apresentação do livro “Bruxa Cartuxa”

Outra interação com a comunidade foi a participação no teatro o “Nabo Gigante” (Figura 35). Os autores desta peça de teatro foram os alunos da unidade de surdos da escola.

A peça foi contada por uma intérprete de língua gestual que ia lendo a história e os autores iam representando.

No final da peça de teatro, os alunos da minha sala em conjunto com os alunos do 3º A (turma onde a minha colega A.C. desenvolveu o seu estágio) subiram ao palco e surpreenderam-nos com a música “A todos um bom Natal”, interpretada em língua gestual.



**Figura 35** – Peça de teatro “Nabo Gigante”

A outra peça de teatro que assistimos foi “A Casa da Mosca Fosca”. Esta peça teve como principais autores os utentes da APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental). Estes utentes, todos os anos preparam uma peça de teatro e vêm a esta escola apresentá-la. No final da peça, a plateia colocou algumas questões que viu serem respondidas por estes utentes.

Uma outra interação com a comunidade é a hora do conto na Biblioteca da escola (Figuras 36) que se realizava mensalmente. As crianças dirigiam-se até à Biblioteca onde ouviam uma história que era contada pela professora Fátima Bonzinho. No final de cada história as crianças eram incentivadas a partilharem as suas opiniões acerca da história.



**Figuras 36** – Hora do conto na Biblioteca da escola

E, por fim, outro momento de interação com a comunidade foram as duas visitas que se realizaram durante a minha permanência na escola; a primeira foi a visita ao Convento de São Bento de Castris (Figura 37) para realizarmos trabalhos de tinturaria e, a segunda foi a participação no Dia da Pessoa com Deficiência, que ocorreu na praça do Giraldo e onde cantámos o Hino da Alegria em conjunto.



**Figura 37** – Visita ao Convento de São Bento de Castris

#### 2.2.2.5. Trabalho de equipa

O trabalho de equipa era bastante positivo. Os docentes do 1º ciclo “articulavam as suas metodologias e práticas de acordo com as suas áreas/disciplinas, concretamente os grupos de professores das diversas áreas e disciplinas a quem são atribuídas as mesmas turmas.” Foi notório o espírito colaborativo entre estes grupos de trabalho, onde cada professor dava o seu contributo profissional entre pares. Eram definidas “estratégias a aplicar de acordo com o perfil de aluno por cada ano de escolaridade” (Regulamento Interno, 2009, p. 25)

Além do trabalho de equipa entre as Equipas Pedagógicas, neste caso de 1º ciclo, existia, também, trabalho colaborativo entre mim (estagiária) e a professora cooperante. Delineávamos as atividades e tarefas a desenvolver com as crianças, tendo em conta os seus interesses, necessidades e dificuldades (planificação), conversávamos diariamente acerca do que tinha corrido bem e menos bem, dando assim um feedback para o dia seguinte e realizávamos as tarefas e as atividades com os alunos, apoiando-os mutuamente. A troca de informação e os diálogos sobre os alunos, as suas aprendizagens e o seu desenvolvimento foram uma constante ao longo da intervenção. Os auxiliares de ação educativa auxiliavam-nos bastante na sala de aula, estando sempre disponíveis para ajudar em qualquer altura do dia.

O trabalho em equipa com a minha colega A.C. também foi bastante positivo.

Diariamente, partilhávamos as nossas vitórias, derrotas, angústias, ou seja, apoiávamo-nos mutuamente.

Em suma, o trabalho em equipa era muito positivo, apresentando-se como uma mais-valia para o desenvolvimento dos alunos, sendo que todos os adultos trabalhavam no sentido de proporcionar momentos de qualidade ao bom desenvolvimento dos alunos.

### **2.3. Trabalho de Projeto, Cooperação e Aprendizagem**

O Trabalho de Projeto, Cooperação e Aprendizagem, em ambos os estágios, de Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, teve como tema a Sustentabilidade, estando desenvolvido como principal temática deste relatório. A escolha recaiu sobre a Sustentabilidade por ser um tema atual e urgente de ser aplicado quer em contexto escolar, quer na comunidade. Há que alterar mentalidades, atitudes e representações sociais.

Um projeto de intervenção faz com que os alunos e todos os seus participantes tenham um papel ativo nas suas aprendizagens. Castro & Ricardo (2003) reforçam esta ideia:

Projetos de intervenção, projetos de formação, projetos de escola...tal como o trabalho de projeto vão no sentido de uma intervenção construtiva na escola e na sociedade. Em qualquer dos casos está-se perante o assumir de um papel mais ativo por parte das pessoas que trabalham nas instituições escolares. Os projetos têm já uma certa tradição nas escolas portuguesas. (p.)

O trabalho de projeto deve ser construído tendo em conta as características específicas dos alunos a que é dirigido.

É importante elaborar uma planificação do mesmo e avaliar o modo como este vai decorrendo, pois um trabalho de projeto não é algo estático, mas sim dinâmico, passível de ser revisto e centrado nos alunos. A finalidade do trabalho de projeto é desenvolver o espírito científico e crítico através do questionamento, da elaboração de diferentes hipóteses que respondam às questões levantadas e que permitam investigação.

Para a realização do trabalho de projeto é necessário definir as fases que permitirão a organização dos objetivos, tarefas e necessidades, que são elas: ponto de partida, planificação e lançamento do trabalho, execução e socialização.

Trabalhar com crianças em Trabalho de Projeto torna-se uma mais-valia visto que o professor proporciona oportunidades para os alunos aplicarem as suas competências. Assim

sendo, partimos dos conhecimentos das crianças (do que elas já sabem) para enriquecer e aumentar esses mesmos saberes.

### 2.3.1. Na Educação Pré-escolar

#### **Ponto de Partida**

Criar um trabalho de projetos com um grupo de crianças do pré-escolar tem como principal objetivo dar respostas a questões, problemas, curiosidades que estas nos coloquem.

É nesta fase, Ponto de Partida que, segundo Vasconcelos (2012) “se formula o problema ou as questões a investigar e se definem as dificuldades a resolver, o assunto a estudar” (p. 14). Este tem que partir das crianças e não do adulto, o papel do adulto é apenas o de mediador, que vai ajudando a conduzir o diálogo das crianças, para que surja em definitivo um tema.

Após uma conversa de grande grupo sobre os vulcões, em que as suas terras eram muito férteis para fazer plantações, surgiu a ideia de se criar uma horta sustentável/ecológica no exterior da sala, ou seja, no espaço destinado ao recreio das crianças de jardim-de-infância. As crianças demonstraram desde logo grande entusiasmo em querer saber mais sobre as hortas, queriam saber quem tinha uma horta, o que nela estava semeado/plantado, como poderíamos fazer a horta, com que materiais; entretanto as crianças começaram a sugerir várias sementes para semearmos na nossa horta: “Podemos semear morangos”, “Podemos também semear coentros”, “E salsa”, “E podemos também semear abóboras”.

Decidimos logo então o que poderíamos semear e decidimos semear: salsa, abóboras, nabiça, flores; decidimos ainda onde iríamos semear que era em caixas de morangos, pneus, garrações de água e, à medida que o projeto fosse avançando íamos fazendo as alterações que fossem necessárias.

O Ministério da Educação (1998) refere-nos que “um projeto pode ser iniciado com um objeto novo que faz a sua aparição na sala, uma história que é contada, uma situação-problema.” (p. 139)

## **Planificação e Lançamento do Trabalho**

Nesta fase do trabalho, as crianças começam a ganhar consciência do trabalho que querem ver desenvolvido e para isso é necessário que haja uma planificação; esta é flexível, ou seja, pode sofrer alterações durante o desenrolar do projeto.

O Ministério da Educação (1998) reforça que

torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê. Organizam-se os dias da semana; antecipam-se acontecimentos; inventariam-se recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível.” (p. 142)

Encontrávamo-nos neste momento com capacidades para responder às principais questões que conduzem à realização do projeto: “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?”, “Onde vamos pesquisar”, “O que queremos fazer?”; estas questões ajudam-nos na organização do nosso trabalho.

Após termos respondido às perguntas iniciais, anteriormente referidas, sugeri que começássemos a escolher um nome para a horta; eu iria escrever os nomes sugeridos no quadro e realizámos uma votação para a escolha do mesmo. Os nomes sugeridos pelas crianças foram os seguintes: “Horta da Escola da Malagueira”; “Horta da Sala B”; “Horta do Faísca”; “Horta das Cenouras”; “Horta do Arco-Íris”. Fiz o registo de todos os nomes sugeridos pelas crianças no quadro de giz e, logo em seguida, procedemos à votação; em que eu ia dizendo os nomes sugeridos, as crianças votavam, contavam o número de votos e eu realizava o registo em frente de cada sugestão. Após terminada a votação, anunciei que o nome que tinha ganho tinha sido a “Horta do Arco-Íris”; perguntei-lhes se todos estavam satisfeitos com a escolha, à qual as crianças me responderam que sim, que era um nome bonito.

## **Execução**

Nesta terceira fase do projeto, Vasconcelos (2012) refere que “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber” (p. 16). Ou seja, nesta fase do projeto, inicialmente, realizámos pesquisas e registos sobre a horta; em seguida, procedemos à preparação do material para semearmos e, o último processo

da execução do projeto foi o momento em que escolhemos a forma como iríamos apresentar o nosso projeto; escolhemos realizar uma dramatização da história “A Flor do Coração”, de Maria de Lourdes Soares – elaborámos os fatos das personagens e os respetivos ensaios.

No primeiro momento, que se refere à pesquisa e registo das informações, as crianças não trouxeram muita informação de casa, acabando assim por pesquisarmos em sala, nos computadores (Tecnologias da Informação e Comunicação), durante todas as pesquisas havia uma troca de informação entre crianças e entre estas e o adulto, neste caso o adulto era eu (Área de Expressão e Comunicação – domínio da linguagem oral), realizámos a seleção da informação mais importante para procedermos ao respetivo registo (Área de Expressão e Comunicação – domínio da abordagem à escrita).

Ainda nesta fase, realizámos uma experiência sobre a germinação de feijão e coentros. Em pequenos grupos, colocámos algodão dentro de um copo com as respetivas sementes mas, postas separadamente, onde numas colocámos água e noutras não; e umas ficaram à luz (claridade) e outras no escuro. Ao fim de vinte dias realizámos o respetivo registo, verificando se a semente germinada já tinha raiz, caule e folhas. Esta atividade teve como objetivo o de percebermos o que acontecia às plantas nas diversas condições em que se encontravam.

Após a conclusão da fase de pesquisa e registo, debruçamo-nos sobre a preparação de materiais para semearmos a horta. Antes de começarmos a construir o material, tivemos que reunir e pensar com que materiais queríamos construir a nossa horta; os materiais que surgiram foram: caixas morangos; garrações de água e amaciador; pneus; tintas; pincéis; cartão, acabando por construirmos uma horta sustentável.

Iniciámos com as caixas de morangos, as crianças começaram por pintar as caixas com tintas à sua vontade, ficando umas caixas bastante coloridas e indo de encontro com o nome da horta – Horta do Arco-Íris. De seguida, começámos por pintar os pneus, utilizando tintas acrílicas, as crianças seguiram os mesmos com as caixas; pintaram livremente, de forma autónoma. Após estes materiais estarem prontos e secos, demos início ao momento de semearmos. Entretanto, quem já tinha colocado os respetivos cantos dirigia-se até mim para colocar o solo na caixa e aguardar para passarmos ao momento de colocar as sementes no solo. Após ter-se colocado o solo procedemos ao momento de colocarmos as sementes; as crianças juntaram-se em grupos de dois, formando assim uma equipa como eles lhes chamaram, e uma das crianças da equipa colocou as sementes dentro da caixa e o outro colocava de novo o solo por cima e regamos as nossas sementeiras.

Este foi o tão desejado momento das crianças semear, e foi notório o seu envolvimento, pois todas queriam fazer tudo e ao mesmo tempo, então, tive que explicar que tinham que ter calma e esperar pela sua vez. Este momento foi de pequeno grupo, mas um grupo um pouco grande tornando-se confuso e as crianças estavam a ficar impacientes, pois não estavam a conseguir saber esperar pela sua vez, querendo fazer tudo rápido.

Para que nós soubéssemos o que iria nascer em cada caixa, pedi a algumas crianças que elaborassem o desenho da planta que iria nascer ali para que depois conseguíssemos identificá-las.

Um pouco mais tarde, procedemos à plantação das flores em canteiros de pneus. O procedimento foi igual ao das caixas de morangos, só que desta vez com pneus e com um menor número de crianças. Acontecendo o mesmo com a identificação das flores, realizaram o desenho e identificaram a flor com código escrito (Área de Expressão e Comunicação – domínio da abordagem à escrita).

O terceiro momento refere-se ao momento em que preparámos a socialização; este momento dividiu-se em duas partes. Na primeira parte, em grande grupo, escolhemos a história que queríamos apresentar e distribuímos as personagens pelas crianças. Na segunda parte, procedemos à elaboração dos adereços para a apresentação do projeto, como por exemplo, flores, caules e aos ensaios da peça.

### **Socialização**

O nosso projeto encontrou-se no espaço exterior (recreio) do jardim-de-infância, estando disponível para quem o quisesse conhecer a nossa horta.

A socialização do nosso projeto aconteceu no dia da mostra de teatro, aproveitámos este dia, pois a nossa socialização era uma peça de teatro e, assim, aproveitámos e apresentámos o nosso projeto, a nossa socialização às duas salas de jardim-de-infância, à unidade de surdos e algumas salas de primeiro ciclo.

Todas as salas de jardim-de-infância participaram na mostra de teatro, assistindo à nossa dramatização da história “A Flor do Coração”. Começámos por colocar as flores no palco, sentando-as dispersamente como tínhamos ensaiado e encaminhando as restantes crianças para as respetivas posições, pois as crianças iam entrando consoante o texto que se ia dizendo. Terminámos a nossa socialização com as crianças a atirarem pétalas de rosas para o público e a distribuírem flores por quem estivesse próximo.

### 2.3.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico

#### **Ponto de Partida**

O projeto intitulado “Sustentabilidade” surgiu no dia onze de novembro de dois mil e treze e terminou a sete de dezembro de dois mil e treze.

Os alunos desta sala do 4ºB já estavam habituados a trabalhar este tema com a professora cooperante na recolha das tampas, das rolhas de cortiça, na reciclagem, etc.. Pedi, então às crianças que me dissessem o que era para elas a sustentabilidade, algumas das suas respostas foram as seguintes:

- *Tem a ver com a gravidade. (D.);*
- *Reciclagem (M.Q);*
- *Ajudar o ambiente (A.);*
- *Ecosistema (D.);*
- *Ajudar os meninos que necessitem de qualquer coisa (S);*
- *Reutilizar (M.);*
- *Utilizar materiais recicláveis (L.).*

Após esta pequena introdução notei que as crianças possuíam muitas curiosidades e dúvidas que gostariam de saber responder acerca da sustentabilidade. Surgiu, então, a realização de um trabalho de projeto sobre a sustentabilidade e acordámos que em casa pensassem e realizassem uma pequena pesquisa sobre vários temas da sustentabilidade.

Estava assim encontrado o ponto de partida para um trabalho de projeto que suscitou logo bastante interesse da parte dos alunos, da professora cooperante e como é óbvio da minha também.

#### **Planificação e Lançamento do Trabalho**

Nesta fase os alunos começam a ter consciência do trabalho que querem ver desenvolvido e, para isso, é necessário que haja uma planificação; esta é flexível, ou seja, pode sofrer alterações durante o desenrolar do projeto. O Ministério da Educação (1998) reforça que:

torna-se importante começar a ser mais concreto: o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer. Dividem-se tarefas, quem faz o quê. Organizam-se os dias da semana; antecipam-se os acontecimentos; inventariam-se os recursos: a quem se pode recorrer, que documentação existe disponível. (p. 142)

Segundo Grave-Resendes e Soares (s/d):

em diálogo com o professor, os alunos registam numa folha especialmente organizada para esse efeito, o que querem saber acerca do tema e aquilo que já sabem do mesmo. (Ponto da situação e tomada de consciência pelos alunos dos seus conhecimentos e dos conhecimentos do grupo). (p. 69)

Das muitas questões colocadas pelos alunos, cinco delas foram seleccionadas e escritas no quadro:

- 1) *Será que é possível salvar o nosso planeta?*
- 2) *O que é a chuva ácida?*
- 3) *O que é o ecossistema?*
- 4) *Alterações climáticas provocadas pelo buraco do ozono.*
- 5) *Como surgiu a reciclagem*

Ao longo do discurso e de todas as ideias dos alunos usei muitos reforços positivos com aqueles que propunham questões, tais como: “Também é uma ideia”, “Boa!”, “Muito bem!”

No que diz respeito à formação dos grupos, estes foram combinados entre mim e a professora para que ficassem equilibrados, que o trabalho fosse repartido por todos os elementos do grupo e, tendo em conta os ritmos de aprendizagem de cada um, apesar de Grave-Resendes e Soares (s/d) defenderem que: “os alunos agrupam-se segundo os seus interesses pelos temas, e não por escolha ou por imposição do professor” (p. 68)

Os grupos de trabalho foram registados numa cartolina, onde cada uma das crianças registou o seu nome ao número do grupo correspondente e a respetiva pergunta (Figura 38).



O que já sabemos?	O que queremos saber?	O que queremos fazer?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sabemos a política dos 3 R's;</li> <li>- Como ajuda o ambiente</li> <li>- Medidas a tomar para proteger o ambiente.</li> <li>- O que é o buraco do ozono.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como ajudar as pessoas? - Que pessoas? que tipo de ajudar? e quem pode dar essa ajuda?</li> <li>- O que é o ecossistema?</li> <li>- Como surgiu a reciclagem?</li> <li>- O que é a chuva ácida?</li> <li>- Será que ainda é possível salvar o nosso planeta?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de um jogo;</li> <li>- Através de perguntas feitas no jogo;</li> <li>- (Não) criar um powerpoint a partir de páginas do net;</li> <li>- Trabalhar inquietos;</li> <li>- Ler uma reportagem.</li> </ul>

Figura 39 – Respostas às perguntas iniciais

## Execução

Após todos estes registos os grupos organizaram-se entre si e iniciaram a fase das pesquisas para as suas perguntas. Os grupos utilizaram o computador com internet, dicionários, revistas, enciclopédias para procurarem as informações que necessitavam para a elaboração do trabalho. A pesquisa online foi acessível, visto que na sala existia um computador com acesso à internet.

Nesta terceira fase do projeto – execução, Vasconcelos (2012) refere que: “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber” (p. 16). Ou seja, nesta fase do projeto, inicialmente, cada grupo realizou pesquisas na *internet*, em enciclopédias, revistas e efetuou os registos necessários acerca das suas perguntas.

Segundo Grave-Resendes e Soares (s/d): “o grupo trabalha autonomamente e prepara a comunicação à turma” (p. 70).

Nesta fase o meu papel e o da professora cooperante, que sempre ajudou no decorrer do trabalho de projeto, era o de circular pelos diversos grupos para fazer o ponto da situação do trabalho, apoiar, esclarecer, aconselhar, dar sugestões/ideias e ajudar dando pistas que vão surgindo no decorrer do projeto, apesar de serem as crianças a comandar o projeto, cabe-nos a nós, adultos orientá-los. Fazendo com que eles se mostrem interessados e que sejam uns participantes ativos na execução do projeto.

Foi ainda nesta fase do projeto que os alunos decidiram como queriam divulgar/socializar a sua pergunta: a maioria dos grupos decidiram apresentar em PowerPoint,

apenas um grupo decidiu que queria apresentar na forma de dramatização.

Segundo Grave-Resendes e Soares (s/d): “a preparação das comunicações à turma merece uma atenção especial do professor. Trata-se de ajudar o grupo a reorganizar e a sistematizar a informação recolhida, de combinar o formato da comunicação e as funções dos intervenientes” (p. 71)

À medida que os alunos iam realizando as pesquisas e posteriores respostas, surgiram vocábulos por eles desconhecidos. Visto que as crianças já tinham um enorme à vontade em procurarem palavras no dicionário, incentivei-as a fazê-lo e a realizarem o respetivo registo no diário de um descobridor de palavras.

Foi resolvida uma Ficha de Trabalho de Português, realizada por mim e pela professora cooperante, de forma a complementar mais o nosso trabalho de projeto. A ficha de trabalho era composta por uma notícia intitulada “O fim do saco de plástico?” e, em seguida, tinha oito perguntas de interpretação:

- 1) *Indica o tipo de texto que acabaste de ler.*
- 2) *Refere as características principais deste tipo de texto.*
- 3) *De onde foi retirado este artigo?*
- 4) *Qual é a média de sacos utilizados, por cada português num ano?*
- 5) *Quais são os países mais malcomportados em relação ao uso de sacos de plástico?*
- 6) *Onde vão parar muitos dos sacos de plástico deitados no lixo?*
- 7) *Que riscos correm os animais marinhos ao deparar-se com os sacos nas águas?*
- 8) *O que deveremos fazer para evitar que mais animais morram por causa dos sacos de plástico?*

Esta ficha foi realizada em pequenos grupos, nos respetivos grupos de trabalho, e corrigida posteriormente em grande grupo.

Integrámos ainda neste trabalho de projeto a Expressão Físico-Motora com o jogo da “Caça ao Tesouro” (Figura 40 e 41) que teve como objetivo proporcionar o fim do trabalho de projeto bem, como a integração na turma de um aluno que era pouco assíduo. Este jogo foi feito em parceria com a estagiária de Psicologia que andava a acompanhar este aluno.

Este jogo consistiu na formação de três equipas: uma amarela, uma verde e, por fim, uma azul. As diferentes equipas tinham que percorrer o espaço exterior à procura das pistas,

quando encontrassem uma das pistas tinham que a dar ao responsável de cada equipa (eu, estagiária de Psicologia e animadora sociocultural mas, esta última teve que sair e foi substituída pela professora S.) para ler as perguntas sobre os trabalhos de projeto e as hipóteses para que as crianças dessem as respostas, caso errassem alguma pergunta, os alunos tinham que realizar algumas atividades, como dançar em grupo, darem um abraço em grupo, cantarem uma canção, entre outros. Após encontrarem todas as pistas e responderem a todas as questões, as crianças tinham que encontrar o tesouro (guloseimas) pelo espaço e, cada responsável ia dizendo para as suas equipas se estava *gelado*, *frio*, *morno*, *quente*, *muito quente* ou *a ferver* até as crianças encontrarem o tesouro.



**Figura 40** – Jogo “Caça ao Tesouro”



**Figura 41** – Jogo “Caça ao Tesouro”

## **Socialização**

Grave-Resendes e Soares (s/d) referem a socialização como: “os produtos de cada projeto são o resultado de muitas interações dos alunos entre si, com o meio onde intervêm e dos alunos com o professor (informações, sugestões, críticas, conselhos)” (p. 71).

Após o trabalho cooperativo elaborado ao longo das semanas chegou o momento das apresentações do trabalho de projeto ao grupo.

As apresentações decorreram em dois dias: no primeiro dia, houve as apresentações de três grupos de trabalho e no segundo dia, aconteceram apenas duas apresentações.

Os grupos apresentaram as suas pesquisas, acerca da questão colocada durante o lançamento do projeto.

O grupo número um e o número cinco apresentaram o seu trabalho de projeto com recurso do PowerPoint, com texto e imagens, para que os colegas percebessem melhor o que estava a ser apresentado.

O grupo número dois apresentou, também, um PowerPoint com texto e imagens a caracterizar as chuvas ácidas, de seguida para exemplificarem aos colegas o que eram as chuvas ácidas realizaram uma experiência. Esta experiência consistiu em termos dois copos, um copo com água e o outro com vinagre; no primeiro copo colocou-se água e no segundo copo colocou-se vinagre, de seguida colocaram paus de giz em cada um dos copos. Aguardaram uns segundos. Verificaram que no copo com a água não aconteceu nada; já no copo com vinagre verificaram que o vinagre estava a corroer o pau de giz e, o grupo explicou que era aquilo que acontecia aos monumentos.

Quanto ao grupo de trabalho número três, este apresentou a sua resposta sem recurso às novas tecnologias, apresentando apenas oralmente. Apresentaram-nos, ainda, uma entrevista que realizaram a uma funcionária da biblioteca.

E, por fim, o grupo número quatro, inicialmente, respondeu à sua pergunta sem recurso às tecnologias mas, em seguida, brindaram-nos com uma pequena dramatização em que, as crianças representavam os fenómenos meteorológicos que acontecem muito hoje em dia: seca, inundações, sismos, degelo dos glaciares e os tornados em que se faziam acompanhar de uma imagem de fundo sempre que dramatizavam (Figuras 42 e 43).



**Figura 42** – Um dos grupos no decorrer das apresentações



**Figura 43** – Continuação das apresentações

As apresentações correram muito bem, os alunos demonstraram uma atitude positiva e confiante perante o trabalho por eles desempenhado.

A realização do trabalho de projeto foi uma mais-valia para a nossa aprendizagem, quer a nível pessoal, quer a nível do conhecimento do mundo. Desenvolveram-se relações muito fortes de companheirismo que resultaram no aumento da autoestima existindo, também, trabalho cooperativo entre grupos de trabalho.

## ***CAPÍTULO III – A escala ECERS como instrumento auxiliador da Prática de Ensino Supervisionada***

### **3.1. O uso da escala ECERS no âmbito da Sustentabilidade na sua vertente ambiental**

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico utilizámos como instrumento de análise a ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) escala permitiu identificar problemas existentes no cenário educativo onde foram desenvolvidas as práticas pedagógicas.

Tivemos a necessidade de melhorar o instrumento, aquando da sua adaptação e utilização no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico pois, como nos dizem Harms, Clifford e Cryer (2008):

a revisão da ECERS tem sido um processo longo e exigente (...) quisemos atualizar e expandir o instrumento para que refletisse as mudanças que ocorreram (...) a contribuição mais valiosa para a revisão da ECERS foi sem dúvida, proveniente da informação proporcionada pelos investigadores e pelas pessoas ligadas à prática (p.5)

Deste modo, houve uma revisão da escala ECERS para ECERS-R; isto significa que, não se criou uma nova escala, apenas a escala inicial foi revista mantendo algumas das suas características anteriores e incluindo novas, por exemplo, ao nível das subescalas (Harms *et al*, 2008)

Segundo Harms *et al* (2008) “as sete subescalas da ECERS-R são: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem – Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do Programa, Pais e Pessoal” (p.6).

A escala utilizada por nós tem as mesmas características sendo contudo uma adaptação de Siraj – Blatchford (2012b), para a temática da sustentabilidade.

A avaliação do cenário educativo, segundo esta escala, abrangeu o mesmo período em que estavam a decorrer as práticas pedagógicas.

No que diz respeito à Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, a pesquisa teve o mesmo seguimento do percurso já efetuado anteriormente, no contexto de Pré-escolar, no que se refere à Sustentabilidade na sua vertente ambiental.

No contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, a escala teve que ser adaptada a este nível de ensino.

Harms *et al* (2008) afirmam-nos

A escala foi concebida para avaliar salas de atividades com crianças de idades compreendidas entre os 2 anos e meio e os 5. Deve ser observada uma sala ou um grupo de cada vez. No caso de se tratar de um observador externo, isto é, alguém que não pertence à equipa educativa (...) é necessário dispor de, pelo menos, 2 horas para a observação e cotação. No entanto, é preferível que o período de observação seja superior a 2 horas (p.9).

No que se refere ao Pré-escolar, neste contexto foram avaliadas as três vertentes, pelas quais a sustentabilidade foi encarada: cultural e social, ambiental e económica

Esta avaliação ocorreu já a meio da prática pedagógica, o que permitiu que fosse uma avaliação mais fácil, pois já conhecíamos o contexto em que estava inserida. Por vezes houve a necessidade de esperar para se poder observar determinada situação. Como afirmam Harms *et al.* (2008) “alguns itens requerem uma observação de acontecimentos e atividades que ocorrem apenas em momentos específicos do dia.” (p. 9)

No que diz respeito ao contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, apenas foi avaliada a vertente ambiental. Logo, desde o início da minha prática pedagógica que notámos que a sala/turma desenvolvia práticas ambientais, tais como recolha de tampas e reciclagem, por exemplo o que facilitou a aplicação e a avaliação da escala.

A escala apresenta sete pontos com descritores: o nível 1 refere-se a inadequado; o nível 3 a mínimo; o nível 5 já corresponde ao descritor bom e, por fim, o nível 7 diz respeito ao descritor excelente. (Harms, *et al.* 2008)

Segundo Harms, *et al* (2008) a escala tem um sistema de cotação

(...) a escala deve estar disponível e ser consultada frequentemente  
(...) as cotações devem ser baseadas na situação atual, que é observada ou descrita pela equipa, e não em planos futuros (...) quando cotar um item, comece sempre por ler os indicadores da cotação de 1 (inadequado) progredindo para as cotações superiores até atingir a cotação correta (p.10).

É de frisar que a análise e a aplicação da escala aconteceu no início e no fim da prática pedagógica; esta baseou-se em observações diretas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada.

### 3.1.1. Análise e aplicação da escala ECERS no início da Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Pré-escolar

**Jardim de Infância:** Escola Manuel Ferreira Patrício

**Educadora:** A.M

**Sala:** 3 aos 6 anos

**1ª Observação:** fevereiro e março de 2013

**Observadora(a):** A.M (educadora cooperante)

**Observador(a):** Ana Batista (aluna estagiária)

Item	Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
	1		3		5		7

## Sustentabilidade Cultural e Social

1.1 Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.

1.2 Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social.

1.3 Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.

1.4 Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.

3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).

3.2 As crianças são chamadas a prestar atenção à diversidade étnica (incluindo a sua própria etnia). Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspectos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.

3.3 As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.

5.1 Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.

5.2 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).

5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).

7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua e sobre outras culturas em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.

7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.

7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos abertamente e regularmente, dentro da sala de aula.

7.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex: bibliotecas, hortas comunitárias, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.

7.5 Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).

6

Item	Inadequado	2	Mínimo	4	Bom	6	Excelente
------	------------	---	--------	---	-----	---	-----------



## Sustentabilidade Económica

- |  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| <p>1.1 Não são feitas ou são feitas muito poucas referências ao consumo de papel, água e eletricidade na instituição.</p>                | <p>3.1 As crianças envolvem-se ocasionalmente em decisões face a compras e em atividades de reciclagem.</p>  | 4 | <p>5.1 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em decisões face a compras na própria instituição.</p>   | <p>7.1 As crianças são incentivadas e apoiadas a questionar os custos-benefícios implícitos a um conjunto de produtos (ex. alimentos processados, carros de alta cilindrada, etc.).</p>   |
| <p>1.2 Raramente ou nunca são dadas oportunidades às crianças para falar sobre dinheiro, poupança e/ou da necessidade de economizar.</p> | <p>3.2 As crianças têm oportunidades de brincar com dinheiro verdadeiro ou de fazer de conta e com tecnologias de compra e venda (ex.: caixa registadora, etc.).</p> |   | <p>5.2 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais como a água, o papel e a eletricidade quer na instituição quer em casa.</p>   | <p>7.2 Os profissionais convidam os pais e a comunidade a participar em projetos relacionados com a gestão de recursos e com a reciclagem (ex. relacionados com o consumo de papel, água e eletricidade).</p>   |
| <p>1.3 Na instituição não é feita reciclagem de recursos.</p>  | <p>3.3 Na instituição a utilização de bens materiais como a água, o papel e a electricidade são controlados e poupados.</p>  | 4 | <p>5.3 As crianças são sensibilizadas para prestar atenção a assuntos económicos que preocupam a comunidade local ou internacional (ex.: discutindo uma reportagem da TV, sobre temas desencadeados por outras crianças).</p> <p>5.4 São tomadas medidas, na instituição, para apoiar as famílias dos alunos com baixos rendimentos, de modo a proporcionar-lhes saídas de estudo, aulas de música, etc.</p> | <p>7.3 Os profissionais apoiam as crianças e as suas famílias a desenvolverem projectos de pequenos negócios (ex.: venda de ervas aromáticas cultivadas na instituição, elaboração de postais e decorações de natal, etc.).</p> <p>7.4. Quando a instituição é paga, são tomadas medidas para que as crianças de famílias de baixos rendimentos tenham acesso a todos os bens e serviços.</p> |

□

Item	Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
	1	2	3	4	5	6	7

### Sustentabilidade Ambiental

1.1 Não existem referências na instituição à sustentabilidade ambiental.

1.2 As crianças nunca são encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais.

1.3 As crianças nunca são levadas a visitas ambientais a locais de beleza natural

1.4 O acesso das crianças a água potável é inadequado.

1.5 O pessoal ou as crianças não têm acesso a lavar habitualmente as mãos depois de utilizarem a casa de banho e antes de comer.

3.1. A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental.

3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.

3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma actividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais.

5.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas.

5.2. As crianças são encorajadas a identificar diversos temas ambientais e a exprimir as suas próprias ideias sobre eles.

5.3. As crianças participam frequentemente em projectos e em actividades de grupo, para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.

7.1. A sala, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias protectoras do ambiente.

7.2 As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de acções, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.

7.3. O currículo inclui, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.

4

4

#### Legenda:

Avaliação da educadora cooperante 

Avaliação da aluna 

Avaliação de ambas 

### 3.1.2. Análise e aplicação da escala ECERS no final da Prática de Ensino Supervisionada no contexto de Pré-escolar

**Jardim de Infância:** Escola Manuel Ferreira Patrício

**Educadora:** A.M

**Sala:** 3 aos 6 anos

**2ª Observação:** maio de 2013

**Observadora(a):** A.M (educadora cooperante)

**Observador(a):** Ana Batista (aluna estagiária)

Item	Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
	1	2	3	4	5	6	7



## Sustentabilidade Cultural e Social

1.1 Na instituição nunca (ou raramente) são feitas referências à sustentabilidade social e cultural, bem como à sua interdependência, seja em discussões ou no uso de materiais na sala (brinquedos, livros, puzzles, etc.), seja nas instalações da escola.

1.2 Na instituição não existe uma política clara, relativamente à importância e ao valor da inclusão e da diversidade cultural e social.

1.3 Nas discussões e nos materiais disponíveis nas salas, não existem ou existem poucas referências a que todas as pessoas são iguais, apesar da sua pertença social, capacidades, género, origem étnica, religião ou orientação sexual.

1.4 Alguns dos livros, imagens, brinquedos e materiais expostos e utilizados contêm estereótipos de género ou étnicos.

3.1 Alguns livros, fotografias e materiais expostos incluem imagens que contrariam estereótipos étnicos ou religiosos (por ex. mostrando um professor ou um polícia negro ou usando o lenço muçulmano).

3.2 As crianças são chamadas a prestar atenção à diversidade étnica (incluindo a sua própria etnia). Os educadores e o restante pessoal chamam a atenção para os aspectos comuns da experiência humana, nomeadamente as suas necessidades, valores e desejos, comuns a todos os humanos.

3.3 As crianças são, por vezes, encorajadas a discutir assuntos relacionados com desigualdades e dar ideias para alcançar a justiça social.

5.1 Os profissionais aproveitam as oportunidades dadas por histórias e/ou outras atividades (ex: visitas à comunidade, multimédia, etc.) para promover a discussão acerca da sustentabilidade cultural e social e da sua interdependência.

5.2 Muitos livros, fotografias e materiais expostos e utilizados incluem imagens de homens e mulheres que contrariam estereótipos (étnicos, religiosos, de género, etc.).

5.3 As crianças são encorajadas a participar em atividades que cruzam as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género (ex: fornecendo-lhes diversas oportunidades e materiais, na área da expressão dramática).

6

7.1 As crianças são encorajadas a partilhar as suas próprias ideias e conhecimentos sobre a sua e sobre outras culturas em reuniões de grupo, sendo capazes de falar abertamente sobre a diversidade.

7.2 As crianças são encorajadas a explorar e investigar sobre contextos sociais e culturais que não lhes são familiares.

7.3. Os direitos universais, inerentes a toda a humanidade, são discutidos abertamente e regularmente, dentro da sala de aula.

7.4. As crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola (ex.: bibliotecas, hortas comunais, piscinas) e têm o apoio da comunidade nessas interações com o exterior.

7.5 Quando são identificadas desigualdades sociais, as crianças contribuem com os seus esforços para atingir justiça social (ex: fazendo posters, apresentações, contactando responsáveis ou escrevendo cartas).



Item	Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
	1	2	3	4	5	6	7

### Sustentabilidade Económica

1.1 Não são feitas ou são feitas muito poucas referências ao consumo de papel, água e electricidade na instituição.		3.1 As crianças envolvem-se ocasionalmente em decisões face a compras e em atividades de reciclagem.	4	5.1 As crianças envolvem-se frequentemente (fazendo parte da sua rotina) em decisões face a compras na própria instituição.		7.1 As crianças são incentivadas e apoiadas a questionar os custos-benefícios implícitos a um conjunto de produtos (ex. alimentos processados, carros de alta cilindrada, etc.).
1.2 Raramente ou nunca são dadas oportunidades às crianças para falar sobre dinheiro, poupança e/ou da necessidade de economizar.		3.2 As crianças têm oportunidades de brincar com dinheiro verdadeiro ou de fazer-de-conta e com tecnologias de compra e venda (ex.: caixa registadora, etc.).	4	5.2 As crianças são encorajadas a sugerir formas de controlar e poupar bens materiais como a água, o papel e a electricidade quer na instituição quer em casa.		7.2 Os profissionais convidam os pais e a comunidade a participar em projetos relacionados com a gestão de recursos e com a reciclagem (ex. relacionados com o consumo de papel, água e electricidade).
1.3 Na instituição não é feita reciclagem de recursos.		3.3 Na instituição a utilização de bens materiais como a água, o papel e a electricidade são controlados e poupados.	4	5.3 As crianças são sensibilizadas para prestar atenção a assuntos económicos que preocupam a comunidade local ou internacional (ex.: discutindo uma reportagem da TV, sobre temas desencadeados por outras crianças). 5.4 São tomadas medidas, na instituição, para apoiar as famílias dos alunos com baixos rendimentos, de modo a proporcionar-lhes saídas de estudo, aulas de música, etc.		7.3 Os profissionais apoiam as crianças e as suas famílias a desenvolverem projectos de pequenos negócios (ex.: venda de ervas aromáticas cultivadas na instituição, elaboração de postais e decorações de natal, etc.). 7.4. Quando a instituição é paga, são tomadas medidas para que as crianças de famílias de baixos rendimentos tenham acesso a todos os bens e serviços.

Item	Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
	1	2	3	4	5	6	7

### Sustentabilidade Ambiental

1.1 Não existem referências na instituição à sustentabilidade ambiental.	3.1. A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental.	5.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas.	6	7.1. A sala, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias protectoras do ambiente.
1.2 As crianças nunca são encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais.	3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.	5.2. As crianças são encorajadas a identificar diversos temas ambientais e a exprimir as suas próprias ideias sobre eles.		7.2 As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de acções, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.
1.3 As crianças nunca são levadas a visitas ambientais a locais de beleza natural	3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma actividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais.	5.3. As crianças participam frequentemente em projectos e em actividades de grupo, para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.		7.3. O currículo inclui, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.
1.4 O acesso das crianças a água potável é inadequado.				
1.5 O pessoal ou as crianças não têm acesso a lavar habitualmente as mãos depois de utilizarem a casa de banho e antes de comer.				

**Legenda:**  
Avaliação final da aluna 

3.1.3. Análise e aplicação da escala ECERS no início e no final da Prática de Ensino Supervisionada em contexto de 1.º  
Ciclo do Ensino Básico

**Escola:** Escola Manuel Ferreira Patrício

**Professora:** S.M.

**Turma:** 4ºB

**1ª Observação:** novembro de 2013

**Observador(a):** Ana Batista (aluna estagiária)

Item	Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
	1	2	3	4	5	6	7

## Sustentabilidade Ambiental

1.1 Não existem referências na instituição à sustentabilidade ambiental.

1.2 As crianças nunca são encorajadas a discutir sobre a importância de assuntos ambientais.

1.3 As crianças nunca são levadas a visitas ambientais a locais de beleza natural

1.4 O acesso das crianças a água potável é inadequado.

1.5 O pessoal ou as crianças não têm acesso a lavar habitualmente as mãos depois de utilizarem a casa de banho e antes de comer.

3.1. A instituição dispõe de alguns materiais referentes à educação ambiental.

3.2. A atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente da instituição e da comunidade local.

3.3. As crianças estão envolvidas em, pelo menos, uma actividade dizendo respeito aos cuidados com plantas e/ou animais.

5.1. Há muitos recursos disponíveis na instituição, incluindo animais e plantas.

5.2. As crianças são encorajadas a identificar diversos temas ambientais e a exprimir as suas próprias ideias sobre eles.

5.3. As crianças participam frequentemente em projectos e em actividades de grupo para explorar, investigar e compreender questões ambientais relacionadas com o seu quotidiano.

7.1. A sala, bem como o edifício da instituição, são construídos de acordo com tecnologias protetoras do ambiente.

7.2 As crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de ações, com vista a comunicar os seus esforços (e os de outros) para resolver questões ambientais.

7.3. O currículo inclui, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.

### Legenda:

Avaliação no início da PES



Avaliação no final da PES



Draft - Siga Blatchford, J. (2012b)

## 3.2. Apresentação dos resultados

### 3.2.1. Resultados da avaliação da escala ECERS em contexto de Pré-escolar

No que se refere à sustentabilidade cultural e social, a avaliação à escala ECERS ocorreu da seguinte maneira (**Tabela 9** - Análise inicial da escala ECERS em contexto de Pré-escolar, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente Cultural e Social ):

**Tabela 9** – Análise inicial da escala ECERS em contexto de Pré-escolar, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente Cultural e Social

Níveis	Avaliação
1	Tanto eu como a educadora avaliámos o primeiro item como excelente, ou seja, com o valor de sete, pois, na maioria das vezes eram feitas referências a este tópico na sala, as crianças nas reuniões de grande grupo eram incentivadas a falar, a expor as suas próprias ideias sem serem recriminadas, falando na diferença dos seres humanos.
2	Relativamente ao segundo nível, voltámos a coincidir na nossa escolha, avaliando novamente como excelente (7), pois as crianças, por norma, são encorajadas a explorarem, tanto na internet como em livros que estejam na sala de aula, sobre diferentes realidades que não sejam as delas. Por exemplo, na escola costuma realizar-se uma feira da inclusão em que toda a escola é convidada a participar, o que permite às crianças tomarem um maior contacto com este tipo de diversidade e a mostrarem interesse em quererem saber mais sobre aquele tema, por exemplo. Pode e deve-se incentivar ainda mais, as crianças a pesquisarem sobre estes assuntos, para que fiquem sensibilizadas pela diversidade cultural.
3	No terceiro nível, verificámos que a nossa avaliação incidia no item de seis, porque as crianças são encorajadas a participar e a superar as fronteiras dos estereótipos étnicos e de género assumindo que a igualdade é um direito fundamental a garantir, pois a instituição/sala promove atividades que tendem a atenuar ou suprimir o preconceito e a discriminação negativa. Para comemoração do dia da mulher, realizámos a construção de um painel alusivo às diferentes atividades efetuadas por mulheres realçando que o

trabalho não é um direito de género, mas um direito do ser humano. Devido à avaliação elevada dentro deste parâmetro, resolvemos que não havia necessidade de alterar as planificações, pois, as crianças brincam sem problema algum na área da casinha.

- 4 O quarto nível avaliámos como excelente, sendo tudo o que foi referido anteriormente válido. As crianças usam regularmente os serviços exteriores às instalações da escola. Durante o decorrer do estágio tive oportunidade de acompanhar as crianças em idas à biblioteca da escola, ao parque, que fica num bairro perto. Havia também planeado uma saída à Fundação Eugénio d'Almeida, mas o estado do tempo não permitiu que realizássemos essa saída, tendo esta sido adiada para quando o tempo nos permitisse sair.

- 5 (NA) - Não aplicável, porque não assisti durante o estágio a situações de desigualdade de social que requeressem o contributo e a intervenção direta das crianças para superar a injustiça e a atingir o equilíbrio (justiça social)

No que diz respeito à sustentabilidade económica, verificamos os seguintes resultados (**Tabela 10** - Análise inicial da escala ECERS em contexto de Pré-escolar, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente económica):

**Tabela 10** – Análise inicial da escala ECERS em contexto de Pré-escolar, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente económica

Níveis	Avaliação
1	Tanto eu como a educadora avaliámos o primeiro nível, com o valor de quatro, porque por norma são feitas referências ao consumo de papel, tanto nos trabalhos, como no papel que é utilizado na casa de banho e, também, na poupança de água quando as crianças estão a realizar a sua higiene. Verificámos, ainda, que as crianças se envolviam na construção de materiais que tinham sido vendidos na feira da inclusão, por este motivo mantinham relações com compras e vendas.
2	No que diz respeito ao segundo nível, concordámos na avaliação, no valor de três (mínimo), pois as crianças têm a possibilidade de falar e ter contacto com

---

dinheiro de faz-de-conta a que têm acesso na área da casinha e na mercearia, utilizando as tecnologias de compra/venda com uma máquina registadora. Atribuímos este valor porque as crianças não são incentivadas a controlar e a poupar dinheiro, o que irei ter em consideração em intervenções futuras para que as crianças compreendam que é um recurso que deve ser gerido com sensatez.

**3** Relativamente ao terceiro nível, avaliámos com o item de quatro, pois na instituição são feitas referências à utilização dos recursos: água, papel e eletricidade. Situamo-nos no item quatro porque na instituição raramente se faz relevância às discussões de assuntos de económicos que inquietam a comunidade local ou internacional.

**4** Ambas avaliámos o item (7), por considerarmos que todos os itens anteriores são cumpridos e que as crianças usam regularmente serviços exteriores às instalações da escola.

**5** (NA) – Não aplicável, porque não assisti durante o estágio a situações de desigualdade de social que requeressem o contributo e a intervenção direta das crianças para superar a injustiça e a atingir o equilíbrio (justiça social)

---

No âmbito da sustentabilidade ambiental foi feita a seguinte análise (**Tabela 11** - Análise inicial da escala ECERS em contexto de Pré-escolar, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente ambiental):

**Tabela 11** – Análise inicial da escala ECERS em contexto de Pré-escolar, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente ambiental

---

Níveis	Avaliação
<b>1</b>	Quanto ao primeiro nível voltámos a coincidir na avaliação, tendo analisado no item bom (5), pois na instituição e na sala são feitas referências a este tipo de sustentabilidade. Na sala existem animais e plantas e a escola está referenciada como Eco-Escola; dispondo de cartazes, livros e práticas ecológicas como a reciclagem e as hortas.
<b>2</b>	Tanto eu como a educadora coincidimos no item quatro, porque a atenção das crianças é deliberadamente conduzida para a necessidade de cuidar do ambiente e,

---

---

nas minhas planificações futuras irei encorajar as crianças a identificar diversos temas ambientais e a desenvolver uma consciência crítica sobre a sustentabilidade.

- 3** Avaliámos também com o item quatro, porque as crianças efetuam atividades onde têm contacto com a natureza, como por exemplo, nas saídas que fazem até ao parque e nos piqueniques que realizam no exterior. São ainda poucos os projetos a serem desenvolvidos no âmbito ambiental, mas de futuro iremos realizar um projeto que assenta precisamente na sustentabilidade – a horta ecológica.
- 4** (NA) – Não aplicável, pois as crianças tinham acesso a água potável.
- 5** A comunidade escolar tem acesso à utilização regular das instalações sanitárias e de água canalizada e potável. Na instituição existem casa de banho nos diferentes espaços e na sala existe uma casa de banho destinada às crianças.

De acordo com a avaliação realizada, em conjunto com a educadora, verificámos que no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a vertente ambiental merecia um maior destaque na nossa sala, por ter sido uma temática pouco trabalhada.

Após a avaliação final, podemos afirmar que houve evolução em todas as componentes, visto termos tido a preocupação de aplicar diariamente em contexto de sala as práticas ambientais sustentáveis, de acordo com a capacidade cognitiva de cada criança.

Tendo em conta o instrumento de avaliação ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale), podemos afirmar que este foi bastante vantajoso, ou seja, ajudou a melhorar as falhas existentes, nas vertentes cultural e social e económica; na vertente ambiental surgiram algumas dificuldades, uma vez que a escala disponível não era de fácil leitura e interpretação. Este motivo acarretou uma crescente dificuldade na aplicação prática da mesma, o que resultou num esforço maior para conseguir superar a ambiguidade da escala.

Os dados da escala poderiam ser repensados de uma outra forma, ou seja, se fossem estruturados de uma forma sucessiva iria permitir a quem faz a sua avaliação uma leitura seguida de todos os dados.

Com a oportunidade de poder avaliar toda a escala, pude observar/refletir sobre todo o espaço da sala de Pré-escolar e verificar que era possível enriquecer todo o espaço envolvente, o que contribuiu positivamente para a temática do relatório de estágio.

### 3.2.2. Resultados da avaliação e aplicação da escala ECERS no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito à análise da ECERS no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, esta decorreu no mês de novembro, período este em que já decorria a Prática de Ensino Supervisionada neste ciclo.

A turma onde estava a desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada era de 4º ano. Era um novo grupo, um novo espaço; o que foi essencial, antes de uma primeira análise à escala, realizar várias observações diretas.

A turma, por ser o quarto ano consecutivo que estavam juntos, já se encontravam adaptados/integrados em todo o espaço, tinham regras, instrumentos que regulamentavam a prática, ou seja, as crianças já tinham rotinas estabelecidas; precisei de me adaptar a esta nova realidade, antes de realizar a aplicação da escala.

Assim, a análise da escala ECERS, que foi adaptada ao 1º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito à temática da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, na vertente ambiental, é a seguinte (**Tabela 12** - Análise inicial da escala ECERS em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente ambiental):

**Tabela 12** – Análise inicial da escala ECERS em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da temática da Sustentabilidade, na vertente ambiental

Níveis	Avaliação
1	Avalio o primeiro nível com o valor de cinco (bom), pois na instituição e na sala são feitas referências a este tipo de sustentabilidade. Na sala existem plantas, faz-se recolha de tampas e de rolhas de cortiça e, a escola está referenciada como uma Eco-Escolas; dispondo de cartazes, livros e práticas ecológicas como a reciclagem e as hortas.
2	No segundo nível, avalio com valor de cinco (bom), pois os alunos são encorajados a identificar diversos temas ambientais e a exprimir as suas próprias ideias sobre as mesmas. As crianças já estavam habituadas a trabalhar este tema em sala de aula e, querendo dar continuidade a este trabalho, o nosso trabalho de projeto foi todo realizado na vertente ambiental.
	No terceiro nível, avalio com o valor de cinco (bom), porque as crianças

3	participam frequentemente em projetos e atividades de grupo, para explorar, investigar e compreender questões relacionadas com o seu quotidiano. As crianças desta sala estão muito habituadas a realizar trabalhos neste âmbito. E, como referi, anteriormente, o nosso trabalho de projeto é todo direcionado para a vertente da sustentabilidade ambiental.
4	(NA) – Não aplicável, pois as crianças tinham acesso a água potável.
5	A comunidade escolar tem acesso à utilização regular das instalações sanitárias e de água canalizada e potável. Na instituição existem casa de banho nos diferentes espaços e na sala existe uma casa de banho destinada às crianças.

Após uma primeira análise da escala ECERS, verificou-se que as crianças já se encontravam num patamar elevado no que à questão da sustentabilidade ambiental, se refere.

A proposta feita às crianças sobre a realização do trabalho de projeto na vertente ambiental deu-nos oportunidade de trabalhar aspetos que as crianças ainda não tinham abordado profundamente em contexto de sala de aula, como por exemplo “O que são chuvas ácidas?”.

Já no final da Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, voltei a aplicar a escala ECERS. Com esta última análise pretende-se, avaliar os níveis da escala ECERS, no âmbito da temática Sustentabilidade Ambiental, após os trabalhos desenvolvidos (**Tabela 13** - Análise final da escala ECERS em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Sustentabilidade, na vertente ambiental).

**Tabela 13** – Análise final da escala ECERS em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da Sustentabilidade, na vertente ambiental.

Níveis	Avaliação
1	Avalio o primeiro nível com o valor de seis, pois na instituição e na sala são feitas referências a este tipo de sustentabilidade. Na sala existem plantas, faz-se recolha de tampas e de rolhas de cortiça e, a escola está referenciada como uma Eco-Escolas; dispondo de cartazes, livros e práticas ecológicas como a reciclagem e as hortas.
2	No segundo nível, avalio com valor de sete, pois “as crianças são encorajadas a desenvolver um conjunto de acções, com vista a comunicar os seus esforços (e os

---

de outros) para resolver questões ambientais”

**3** No terceiro nível, avalio com o valor de sete (excelente) porque o currículo inclui, de forma explícita, a aprendizagem da sustentabilidade ambiental.

**4** (NA) – Não aplicável, pois as crianças tinham acesso a água potável.

**5** A comunidade escolar tem acesso à utilização regular das instalações sanitárias e de água canalizada e potável. Na instituição existem casa de banho nos diferentes espaços e na sala existe uma casa de banho destinada às crianças.

---

Após a avaliação final, no que se refere à vertente Ambiental, podemos concluir que houve grandes melhorias em todas as componentes.

Segundo o Programa de 1º Ciclo do Ensino Básico (1998) este diz-nos que:

É ainda no confronto com os problemas concretos da sua comunidade e com a pluralidade das opiniões nela existentes que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante o ambiente, a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca (p.102).

Mais uma vez, este instrumento foi bastante vantajoso, uma vez que permitiu atingir objetivos que anteriormente não pensava que poderiam ser alcançados e dando destaque àqueles que já tinham sido cumpridos, no que à temática da Sustentabilidade ambiental se refere.

## ***CAPÍTULO IV – Considerações Finais***

### **Reflexão Final**

O presente Relatório de Estágio é fruto da Prática de Ensino Supervisionada em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico que refletindo as aprendizagens, vitórias, derrotas e angústias vividas ao longo destes meses. Estas foram fundamentais para a minha formação, tanto a nível profissional como pessoal. No que diz respeito ao nível profissional, este período da prática fez-me crescer, fez-me “abrir os olhos” para o que é a realidade do mundo do trabalho com as crianças, o que fez com que vivesse cada momento muito intensamente.

Pertencer a uma equipa de trabalho na sua plenitude foi sem dúvida um experiência fundamental no meu percurso, tanto na Educação Pré-escolar como no 1º Ciclo do Ensino Básico; é necessário que haja diálogo, conhecimento para saber lidar com os conflitos e coordenação para que o trabalho corra da melhor forma possível. Estes são aspetos que aprendemos a ligar entre a teoria e prática.

A proximidade com as crianças, em contexto de sala de aula, fizeram parte da minha vida, do meu dia-a-dia e foi sem dúvida uma experiência muito gratificante, estabelecendo laços com as crianças, para além das aprendizagens efetuadas. Durante as práticas em Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, como é normal, foram surgindo dificuldades que tentei superar com a ajuda dos profissionais da educação (educadora e professora cooperante), as assistentes operacionais e, sem dúvida e a mais importante das ajudas, as crianças.

Na educação Pré-escolar, senti-me à vontade com o grupo, com a educadora e com as assistentes operacionais, mas sempre com receio de não conseguir proporcionar a estas crianças momentos de grandes aprendizagens. Com o passar do tempo, fui-me sentindo como parte integrante de todo o grupo; a educadora e as assistentes operacionais ajudaram-me a crescer como pessoa e como futura profissional da educação. O grupo de crianças com o qual realizei a minha prática ensinou-me a saber ouvi-los, dar-lhes voz; aprendi a aprender; aprendi que eles são seres iguais a nós adultos e que, apesar de ainda serem pequenos, nos ensinam imensa coisa, mesmo sem nos darmos conta.

Relativamente ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sentia-me um pouco insegura por ir integrar uma turma de 4º ano e de não conseguir responder às dúvidas e de não me conseguir fazer entender, em relação aos conteúdos programáticos. Mas, como referi anteriormente, com o grande apoio da professora cooperante, consegui superar as minhas

dificuldades; foi sem dúvida uma mais-valia no percurso. Tive a grande oportunidade de ter uma turma de crianças bastante simpáticas, interessadas em saber mais e em partilhar conhecimentos não só com o grupo, mas comigo e com a professora cooperante.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada tentei ter uma atitude profissional, com base no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (Decreto- Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto). De acordo com o Decreto-Lei nº 240/2001, o perfil do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundários expressam referenciais comuns, no que concerne “à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (p.5570).

Deste modo, toda a prática foi desenvolvida de acordo com as quatro dimensões: a profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a continuidade e, por fim, de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Outra componente que para mim é muito marcante e que une as valências é a componente afetiva. Esta foi muito importante para mim e mostrou estar sempre presente em ambas as intervenções. De referir, que as crianças não me viam só como uma educadora ou professora, viam-me como uma amiga, como uma pessoa igual a eles quando partilhavam comigo as suas alegrias e tristezas, onde pediam a minha opinião para algum acontecimento na vida delas. Todos estes momentos de interação com as crianças foram muito importantes, no que diz respeito à relação criança-adulto como entre adultos. Todas estas vivências faziam com que me esquecesse do cansaço que sentia e continuar a fazer aquilo que mais gosto.

Relativamente à Sustentabilidade na Terra na sua vertente ambiental; posso afirmar que foi uma mais-valia no meu percurso pois, ajudou-me a perceber que esta temática precisa de ser mais abordada em contexto de sala de aula; percebi também que ainda não há muitos docentes direcionadas para a prática ambiental e que é necessário e urgente apostar em formações nesta vertente ambiental. Quanto à escala da ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) apesar das dificuldades com que me deparei (leitura da escala), esta ajudou-me a conhecer os contextos em que estava inserida e perceber que vertente (cultural e social; económica e ambiental) necessitava de mais atenção.

A aplicação da escala ECERS adaptada à temática da Sustentabilidade na Terra na sua vertente ambiental, foi sem duvida um enorme desafio desde o início pelas suas

características e pela enorme ajuda que este nos dá em conhecer a realidade em que estamos inseridas.

Por nos termos cingido apenas numa das vertentes da sustentabilidade, neste caso na ambiental, isto resulta de uma investigação-ação de qualidade, pois se nos tivéssemos focado nas três vertentes toda a Prática de Ensino Supervisionada teria perdido alguma da sua qualidade.

Num futuro próximo espero ter a oportunidade de colocar em prática as outras duas vertentes da sustentabilidade, a Cultural e Social e a Económica, sendo elas também muito importantes para o desenvolvimento sustentável.

Ao longo da minha prática foi possível experienciar as dinâmicas associadas à prática profissional, onde consegui identificar os meus pontos fortes e fracos, onde tentei sempre potenciar os pontos fortes e, melhorar os fracos sempre com a ajuda das crianças e da educadora e professora cooperante, que me alertavam a forma como deveria fazer alguma coisa.

Adquiri aprendizagens muito ricas, quer na dimensão humana, quer na dimensão profissional.

Todo este percurso contribuirá para a minha construção não só enquanto pessoa mas também enquanto futura profissional, mas sempre com a humildade necessária para o reconhecimento dos meus insucessos, com a perseverança para a superação das dificuldades e com a ambição de ser mais e melhor.

A educadora e a professora cooperantes foram uma mais-valia pois, com a sua experiência contribuíram para a sistematização das ideias, para a organização das planificações e para a elaboração dos materiais. Penso que todos nós dotamos de cariz próprio o modo como somos educadores/ professores, mas estas duas profissionais com as quais tive o enorme prazer de me cruzar foram um modelo positivo na estruturação da minha imagem de educador/ professor.

A avaliação final do meu percurso ao longo destes meses é francamente positiva pois notei a minha evolução ao longo deste período. A minha confiança cresceu, passei a sentir-me mais confortável no papel que estava a desempenhar, quer pelo apoio que senti, quer pelo próprio desenvolvimento das minhas capacidades. Neste sentido consigo perceber a importância do estágio pedagógico, pois este período probatório permite-nos identificar os nossos pontos fortes e fracos, alterar estratégias, comparar pontos de vista e desenvolver-nos como pessoas e profissionais.

Projetando este período da minha vida no exercício profissional futuro, penso que terei sempre a humildade de reconhecer um trabalho menos conseguido; a capacidade de o alterar; a criatividade na criação do material e o orgulho de pensar que de algum modo o meu trabalho pode ter marcado a diferença. Afinal como dizia Agostinho da Silva o professor é um mestre (eu acrescento um mestre aprendiz).

## Referências Bibliográficas

- Andrade, F. e Oliveira-Formosinho, J. (2011). O espaço na Pedagogia – em - Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia – em – Participação*. p. 11-13. Porto Editora
- Arruda, C. (2012). *Educação Ambiental: Identificação e Resolução de Problemas conducentes à Sustentabilidade – Uma intervenção no âmbito do Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada.
- Caride, J. e Meira, P. (2004). *Educação Ambiental e Desenvolvimento Humano*. Lisboa. Instituto Piaget
- Carvalho, A. (2006). Currículo. In A. Carvalho (Coord.). *Dicionário de filosofia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Castro, L. e Ricardo, M. (2003). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa. Texto Editora
- Clifford, R., Cryer, D., & Harms, T. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância. Edição Revista*. Legis Editora.
- Escola da Malagueira (2009). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Évora*. Acedido em 27 de 10 de 2013.
- Escola da Malagueira (2009). Regulamento Interno. Acedido em 27 de 10 de 2013
- Freire, A. (2007). *Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores*. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 2, n.º 1. p.141- 154.
- Homann, M. & Weikart, D. P. (1997) *Educar a Criança*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Grave- Resendes, L. e Soares, J. (s/d). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta
- Marques. M. (2013). *Plano de atividades de turma*. Escola Manuel Ferreira Patrício. Évora.
- Meyer, M. (1991). *Educação ambiental: uma proposta pedagógica*. Aberto, 10, n.º 49, 41-46.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa. Editorial M.E.

- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*. Lisboa. Editorial M.E.
- Ministério da Educação. (2006). *Organização curricular e programas para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. ME
- Ministério da Educação. (2012). *Programa de português para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. ME
- Ministério da Educação. (2012). *Programa de matemática para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. ME
- Ministério da Educação. (2012). *Metas Curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. ME
- Nunes, A. (2013). *Plano de Atividades de grupo – Sala B*. Escola Manuel Ferreira Patrício. Évora
- Silva, A. (1994). *Considerações e outros textos*. Lisboa. Assírio & Alvim.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). Researching effective pedagogy in the early years (No. 356): Department for education and skills.
- Soromenho-Marques, V. (2010). *Que significa Educar para o Desenvolvimento Sustentável?*. Noesis, 80, 26-29.
- Vasconcelos, T. (eds) (2012). *Trabalhos por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa. Direcção-geral da Educação (DGE)
- Katz, L. & Chard, S. (1997) *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

**Legislação:**

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador e dos professores dos ensinos básico e secundário. Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professore de 1ºciclo do ensinos básico