

Orientação

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

(Freire,1991, p.58)

RESUMO

O presente relatório de estágio foi realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sendo que esta perspectiva o percurso de formação da mestranda, importa conceptualizar os referenciais teóricos e legais que sustentaram a sua ação e a metodologia utilizada durante todo o processo – investigação-ação – que inclui os seguintes processos educativos: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão.

A Prática Pedagógica Supervisionada realizou-se na valência de creche, no Colégio Novo da Maia e teve como principais objetivos o desenvolvimento das competências profissionais e disposições subjacentes ao Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância.

Apoiando a sua prática através da observação, recolha de dados, análise constante da ação e reflexão crítica permanente, a formanda, regulou-se pela metodologia de investigação-ação enquanto “processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada” (Coutinho et al, 2009, p.360), com vista ao desenvolvimento de competências relativas a um educador enquanto investigador da própria ação.

Importa acrescentar que o período de estágio foi de 210 horas e decorreu em diáde de formação. A colaboração entre todos os atores intervenientes no contexto da prática pedagógica supervisionada “visa a construção de um perfil profissional que promova o desenvolvimento das competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro, 2013, p.2).

Palavras-Chave: Creche, Prática Pedagógica Supervisionada, Investigação-Ação, competências profissionais.

ABSTRACT

This internship report was conducted as part of the Course Unit (UC) Supervised Pedagogical Practice in Preschool Education, inserted into the Masters degree in Early Childhood Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education. Being that this perspective the route of formation of a graduate student, it conceptualize the theoretical and legal frameworks that sustained their action and the methodology used throughout the process - action research - which includes the following educational processes: observation, planning, action, evaluation and reflection.

The Supervised Pedagogical Practice was held in the nursery at Colégio Novo da Maia and had as main objective the development of professional and underlying General Profile and Specific Performance Childhood Educator provisions skills

Supporting your practice through observation, data collection, the analysis of the action and ongoing critical reflection, the student, is regulated by the methodology of action research as a "process in which participants examine their own educational practice systematically and depth "(Coutinho et al, 2009, p.360), for the development of skills related to an educator as a researcher of the action itself.

It should be added that the probation period was 210 hours and took place on the work in dyad. The collaboration between all actors involved in the context of supervised teaching practice "aimed at building a professional profile that promotes the development of socio-professional and personal skills, in a reasoned manner, reflective, integrated and autonomized, under the principle of lifelong learning life "(Ribeiro, 2013, p.2).

Keywords: Early Childhood Education; Supervised Teaching Practice, Research-Action; Professional Skills.

ÍNDICE

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico-Legal	5
1.1. Educação e cuidados para crianças dos 0 aos 3 ano	5
1.1.1. O perfil do/a educador/a de infância na valência de creche	9
1.2. Aprendizagem ativa	10
1.3. High-Scope, Movimento Escola Moderna e Pedagogia de Projeto	11
2. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	17
2.1. Caracterização geral do meio de inserção	19
2.2. Caracterização do grupo e do ambiente educativo	22
2.3. Metodologia Investigação-Ação	27
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	29
4. Reflexão final	41
Referências Bibliográficas	45

ANEXOS TIPO A

Anexo A1 – Planificação semanal (24 a 28 de março)

Anexo A2 – Guião de pré-observação (5 de junho)

Anexo A3 – Narrativa colaborativa (26 de março)

Anexo A4 – Grelha de avaliação final

ANEXOS TIPO B (formato digital)

Anexo B1 a B15 – Registos fotográficos

Lista de Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNM – Colégio Novo da Maia

DEB – Departamento de Educação Básica

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

MSESS – Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, parte integrante do plano de estudos previsto para o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a qual, adotou como principal intenção formativa a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, através do compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente.

Alarcão (2001) menciona “que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, (...) que favoreçam, o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um” (p. 11), pelo que simultaneamente ao processo de estágio ocorreram sessões teórico-práticas e seminários que abordaram conteúdos basilares para a construção de um quadro concetual, metodológico e legal, por forma a sustentar as ações das formandas na prática pedagógica supervisionada.

O referido processo de formação, permitiu à mestranda desenvolver competências profissionais fulcrais para a sua formação pessoal e, acima de tudo, profissional, tais como: mobilizar saberes adquiridos ao longo da sua formação académica; saber pensar e agir em diferentes contextos educativos, visando uma diferenciação pedagógica profícua; construir uma atitude profissional reflexiva, indagadora e investigadora, com o propósito de melhorar a prática; coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e analisar o seu impacto na mudança da educação; e problematizar as exigências da prática profissional, tendo como princípio a aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2013, p.1).

A prática pedagógica da estagiária decorreu no Colégio Novo da Maia (CNM), tendo como duração 210 horas, sendo que o grupo que acompanhou,

pertencente à valência de creche, corresponde à faixa etária de 2 anos. A díade de formação elaborou um Projeto Curricular de Grupo, concebido no âmbito da UC Projeto Curricular Integrado, onde é contemplada uma caracterização minuciosa do grupo e do ambiente educativo, a apresentação e fundamentação das opções educativas e ainda as suas intenções de trabalho para o ano letivo.

Considerando a formação continua como um modo de estar de constante aprendizagem, a mestranda realizou, durante este ano letivo, as seguintes formações: Congresso Internacional ANEIS 2013 – Sobredotação: Desafios do ensino-aprendizagem nos diferentes contextos; Sábado Pedagógico/ Curso de Análise Evolutiva: Assumindo o modelo pedagógico do MEM para o trabalho em creche; e, Ação de Formação de Filosofia para Crianças dos 3 aos 10 anos.

Por forma a facilitar a leitura do relatório, este encontra-se dividido em três capítulos fundamentais. O primeiro capítulo integra o enquadramento teórico e legal que contextualiza as principais fontes de referência que foram mobilizadas para o desenvolvimento de competências de investigação-ação da mestranda e que sustentaram as suas opções pedagógicas.

No segundo capítulo encontra-se uma abordagem ampla relativa à instituição de estágio, uma caracterização mais específica do ambiente educativo e, ainda, a metodologia de investigação utilizada, que visou a construção de saberes enquanto educador/professor investigador em contexto de ação.

No terceiro capítulo é apresentada uma descrição e análise reflexiva de ações desenvolvidas, por forma a expressarem o plano de ação mediante o desenvolvimento das competências profissionais mobilizadas no estágio.

Como conclusão, no final destes três capítulos é realizada uma reflexão transversal a todo este processo, incidindo sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da formanda.

Em anexo encontrar-se-ão alguns documentos de orientação, regulação e avaliação da ação da mestranda.

Este documento permitiu à formanda fazer uma reflexão crítica sobre a relevância de um conjunto de ações e competências que direta e indiretamente, contribuíram para melhoria do seu desempenho pessoal e profissional, salientando que a instituição onde esteve inserida foi determinante no seu processo formativo. Uma instituição que considera a cooperação e a comunicação preponderante e determinante na qualidade das experiências e vivências oferecidas.

1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

No decorrer deste capítulo, a mestranda irá apresentar o quadro teórico e legal que mobilizou para o desenvolvimento de competências de observação, planificação, desenvolvimento e avaliação na sua prática pedagógica supervisionada. Apesar da relevância que a formanda deposita na fundamentação teórico-legal, “o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 63).

1.1.EDUCAÇÃO E CUIDADOS PARA CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS

Tendo em conta a célebre citação de Nelson Mandela (n.d.), «não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças», a mestranda considera que Portugal ainda tem muito que investir nas políticas educativas, relativas à educação das crianças dos 0 aos três anos, uma vez que o Ministério da Educação (ME) desresponsabiliza-se desta faixa etária, desvalorizando, assim, o desenvolvimento inicial do indivíduo, que será, mais tarde, um membro ativo da nossa sociedade.

Em Portugal, a tutela dos cuidados e educação das crianças dos 0 aos 3 anos está ao abrigo do Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Contrariamente a educação pré-escolar, desde 1997, que através da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro) definiu que a sua tutela pedagógica pertenceria ao Ministério da Educação. É assim considerada a educação destas crianças “um problema de apoio às famílias e de

solidariedade social e não uma questão clara do direito à educação consagrado na Convenção dos Direitos da Criança” (Recomendação 3/2011).

Consta no Parecer n.º 8/2008:

“tendo em consideração as características da sociedade portuguesa, nomeadamente a situação laboral das famílias, a oferta educativa para a faixa etária dos 0 aos 3 anos assume-se como decisiva para o desenvolvimento das crianças e para a promoção da equidade, pelo que deve ser eleita como prioridade”,

e embora o impacto duradouro das circunstâncias em que decorre a primeira infância seja compreendido, já que “os dados apresentados pela ciência do desenvolvimento humano são bem claros no que toca à importância das experiências dos primeiros anos para o ulterior desenvolvimento dos seres humanos” (Recomendação 3/2011), a notória desresponsabilização por parte do Estado Português no que concerne às preocupações relativas à provisão de serviços, para crianças com uma faixa etária inferior a três anos, sendo uma lacuna evidente .

Sendo a educação dos 0 aos 6 anos “decisiva como pilar para o desenvolvimento educativo das crianças e (...) fator de equidade” (CNE, 2009), a exclusão do atendimento à primeira infância do Sistema Educativo Português, tem repercussões. Revela, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), que “o apoio a prestar a crianças dos 0 aos 3 anos de idade não constitui prioridade em virtude de valores culturais fortemente enraizados” (ME, 2000, p. 231)

Relativamente ao atendimento à primeira infância existem carências graves que necessitam de inevitáveis alterações, sendo estas: “necessidade de aumentar a oferta, de promover a intencionalidade educativa (...), bem como avaliar e melhorar a qualidade dos meios existentes” (CNE, 2009, p.396).

Cada sociedade detém um conceito “educação ideal”, que se repercute nas finalidades e objetivos organizados face ao desenvolvimento da criança e à sua socialização. No que concerne à organização dos cuidados e educação

destinados às crianças entre os 0 e os 3 anos, em Portugal são-lhe designadas duas grandes finalidades, “apoiar as famílias na tarefa de educação dos filhos, e proporcionar a cada criança oportunidades de desenvolvimento global, promovendo a sua integração na vida em sociedade” (ME, 2000, p. 40), e seis objetivos específicos: “facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar”; “colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança”; “assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança”; “prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado”; “proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva”; e “promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade” (Portaria n.º262/2011).

As instituições devem trabalhar no sentido de garantir resposta às necessidades da criança não apenas físicas e psicológicas, mas igualmente afetivas e relacionais, às suas necessidades de exploração, desenvolvimento e aprendizagem, tendo simultaneamente em conta “as necessidades, expectativas e significados que lhes são atribuídos pelas famílias” (Coelho, 2004, p.22). Já que segundo o Manual Processos-Chave em Creche (Segurança Social, s.d.), a creche “constitui uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, exterior ao seu círculo familiar, onde irá ser integrada e no qual se pretende que venha a desenvolver determinadas competências e capacidades” (p.1).

Uma creche com qualidade é um contexto sensível, estimulante, que promove e incita a autonomia, onde os níveis de bem-estar e implicação/envolvimento das crianças são elevados e, acima de tudo, onde são valorizadas as experiências e motivações de cada criança (Portugal, 2010), uma vez que deve ser encarada como um ser ativo, competente, que participa com

agência na tomada de decisões, já que é “possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16).

“Reconhecendo a sua enorme competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado, é fundamental escutar as crianças destas idades, nas suas modalidades diversificadas de expressão” (Recomendação 3/2011), assegurando o direito à palavra, à escuta e à participação ativa, consagrados nos Direitos da Criança.

Encarar a criança como um cidadão ativo e produtor de cultura, implica, como afirma Zabalza (1998), pretender não apenas que ela seja feliz e que lhe assegurem cuidados, mas sim “fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante esses anos que são cruciais” (p. 20).

Existem três questões psicológicas com as quais as *crianças pequenas* (até aos 3 anos) e os seus *cuidadores* têm que lidar – percepção do eu; desenvolvimento progressivo da autonomia; e socialização e internalização de padrões de comportamento (Papalia et al, 2009). Um educador, por forma a compreender o seu grupo, deve ter em conta estas emergências.

A *percepção do eu*, como o próprio nome indica, é a imagem que temos de nós próprios, das nossas características e capacidades. O surgimento deste conhecimento consciente do eu como um ser distinto e identificável, baseia-se na discriminação percetiva entre o eu e os outros (Harter, 1998). Até aos 24 meses, as crianças começam a utilizar pronomes pessoais, sendo este outro sinal de autopercepção (Lewis, 1997). Entre os 19 e os 30 meses, as crianças começam a utilizar adjetivos descritivos e avaliatórios em relação a elas próprias (Papalia et al, 2009). O rápido desenvolvimento da linguagem, fator característico desta faixa etária, permite que verbalizem as descrições que são capazes de fazer da sua autoimagem emergente.

Segundo Erikson (1950), o período entre os 18 meses e os 3 anos – segundo estágio no desenvolvimento psicossocial – é marcado pela passagem do controlo externo para o autocontrolo, assumido pela vontade de cada

indivíduo. O controlo dos esfíncteres é uma etapa importante no sentido da *autonomia*. “Os adultos têm o papel vital [de] (...) tornar possível às crianças alcançarem os objetivos educacionais da infância” (Portugal, 2000), assim à medida que as crianças vão compreendendo as suas vontades, vão-se tornando mais independentes.

Socialização é o processo através do qual as crianças aprendem o modo de vida da sociedade em que vivem, desenvolvendo hábitos, habilidades e valores, tornando-se membros produtivos e responsáveis da sociedade. “Este processo constitui o principal canal de transmissão da cultura através do tempo e das gerações” (Giddens, 2007, p.27). A socialização baseia-se na *internalização de padrões* sociais e culturais. No entanto, segundo Papalia et al (2009), uma criança socializada com sucesso não se limita a reproduzir padrões sociais e culturais e a obedecer a regras ou comandos, ela própria reformula os padrões sociais de conduta, para aceitá-los como seus.

1.1.1.O perfil do/a educador/a de infância na valência de creche

Referenciando o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o educador de infância é o profissional com qualificação para a docência e com habilitações para desempenhar as suas funções com crianças dos 0 aos 6 anos de idade.

No mesmo decreto-lei é publicado o perfil do educador de infância, considerando que o educador “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” e ainda que “mobiliza o conhecimento e as

competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo.” Estas competências são vocacionadas para a Educação Pré-escolar, já que poder-se-á constatar no Manual de Processos-Chave (Segurança Social, s.d.) em Creche a organização através de “áreas pertinentes ao desenvolvimento global das crianças”, sendo elas: a *Área do Desenvolvimento motor* (desenvolvimento da motricidade fina e grossa), a *Área do Desenvolvimento cognitivo* (principalmente as áreas relacionadas com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, o pensamento lógico-matemático e científico), a *Área do Desenvolvimento pessoal e social* e a *Área do Pensamento criativo* através da expressão do movimento, da música, da arte, das atividades visuo-espaciais.

É referido também neste documento, elaborado pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (MSESS), que o educador de infância é o responsável por elaborar o Projeto Pedagógico, documento este que está dividido em duas partes: Plano de Atividades Sociopedagógicas e um Plano de Formação/Informação. No Plano de Atividades Sociopedagógicas, o educador planifica “o conjunto de actividades a realizar por cada grupo de crianças pertencentes a uma sala”, valorizando o nível desenvolvimental de cada criança, e considerando os momentos de prestação de cuidados uma “actividade revestida de intencionalidade educativa, em torno da qual a criança processa as suas aprendizagens e estrutura o seu desenvolvimento” (p.25-26); e Plano de Formação/Informação, o educador “consiste no conjunto de acções de formação/sensibilização identificadas tendo por base um levantamento das necessidades dirigido às crianças e/ou às famílias”(p.27).

As planificações em contexto de creche devem ser sustentadas pelos “interesses das crianças e focalizar[-se] nas respostas às necessidades, à curiosidade, aos cuidados e, ainda, em experiências do dia-a-dia que levem ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança” (Parente, 2012, p.5), uma vez que a intencionalidade educativa “decorre do

processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, desenvolvido pelo educador” (ME, 1997, p.14).

Gabriela Portugal (2009) salienta que uma prática pedagógica adequada inclui

“a provisão de um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante, atividade escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança (...), mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo” (p.13).

De acordo com Edwards (1998), o educador representa um gestor de oportunidades, um organizador de possibilidades de aprendizagem, que estimula o diálogo, a coação e a coconstrução de conhecimento. Acima de tudo, é responsabilidade do educador estar alerta e reconhecer o nível de prontidão da criança e as situações em que esta poderá efetuar aprendizagens significativas.

Os educadores de infância em contexto de creche têm um papel muito relevante na vida das crianças que o frequentam, pelo que Portugal (2010, p.49) salienta que é impreterível que os educadores em creche sejam “sensíveis e calorosos, estimulantes e promotores da autonomia, com formação específica sobre o desenvolvimento e características da criança muito pequena”.

Assim, “o papel dos adultos (...) não é o de forçar o desenvolvimento, mas garantir que as experiências e rotinas diárias da criança lhe confirmem segurança emocional e encorajamento”, ou seja, os alicerces – confiança, curiosidade, intencionalidade, autocontrolo, estabelecimento de relações, capacidade de comunicar, cooperação - para a aprendizagem ao longo da vida (Portugal, 2002), atendendo às especificidades individuais de cada criança. Revelando-se, o educador, um orientador e catalisador de aprendizagens. Nesta linha de pensamento,

“adultos conhecedores, sensíveis, competentes e implicados na criação e sustentação de relações interpessoais de qualidade, bem como de espaços estimulantes, responsivos,

confortáveis e promotores de autonomia, em contextos de atendimento colectivo de crianças muito pequenas, são um imperativo em qualquer contexto “creche” que se regre por um serviço de elevada qualidade” (Portugal, 2010, p.58).

O Educador de Infância assume também um papel fundamental como mediador, no sentido de ser uma referência de ajuda no desenvolvimento integral e harmonioso da criança, atendendo aos variados contextos em que a criança e a família se inserem; promotor de formação aos pais no sentido de dar continuidade ao trabalho elaborado em contexto de creche; e de fomentar a confiança entre a equipa educativa e as famílias.

1.2.APRENDIZAGEM ATIVA

“A creche, o jardim-escola e a escola não podem ser locais de depósito, mas espaço onde os adultos saibam descobrir o que a criança sabe, antes de lhe pretenderem ensinar o que eles próprios já sabem” (Santos, 1983, p.304).

As crianças aprendem ativamente “através das relações que estabelecem [no seu quotidiano] com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato” (Post & Hohmann, 2011, p.11), assim “o seu envolvimento ativo com adultos atentos e respondentes e com materiais interessantes e desafiantes proporciona-lhes uma base de experiência para interpretarem o mundo” (Post & Hohmann, 2011, p.24).

A aprendizagem ativa ocorre em contextos que proporcionem oportunidades de aprendizagem adequados do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2011). Através da aprendizagem ativa, a criança constrói o seu próprio conhecimento, permitindo-lhe compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia (Brickman & Taylor, 1991).

Através do ambiente educativo, pode compreender-se qual o papel da criança e como esta é incentivada ao seu desenvolvimento e progressão de capacidades. O contexto em que a criança se insere é promotor ou impedor da aprendizagem ativa da criança, na medida em que o contexto deve criar e manter “oportunidades para o envolvimento das crianças” (Bronfenbrenner, 1979, cit. por Hohmann & Weikart, 2011, p.223).

Aprender “implica uma significativa dinâmica pessoal de elaboração e de mobilização, trazendo algo mais e novo ao indivíduo. (...) As ideias iniciais (...) modificam-se quando o indivíduo aprende” (Giordan, 1998, cit. por Portugal, 2009, p.15). Assim, a aprendizagem ativa é tida como uma condição basilar para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento integrado da criança. A criança faz aprendizagens significativas através da sua própria exploração, experimentação e integração/articulação de saberes.

1.3. HIGH/SCOPE, MOVIMENTO ESCOLA MODERNA E PEDAGOGIA DE PROJETO

Gabriela Portugal (1998, p.204) afirmou que “se a educação é uma preocupação básica na creche, se o educador educa e não é apenas um guardador de crianças, importa que haja um currículo, isto é, um plano de desenvolvimento e aprendizagem.” Assim a mestrandia considera relevante abordar as três abordagens curriculares que orientaram a sua ação, durante a prática pedagógica supervisionada, sendo estas as que fundamentaram as opções educativas no projeto curricular de sala, mencionando a sua importância enquanto perspetivas pedagógicas no desempenho profissional de um educador, uma vez que constituem um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

Spodek e Brown (2002) consideram que “um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas, administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo” (p.25). Para Evans (1982), esta representação serve base para o processo de tomada de decisões educacionais. No entanto, os modelos curriculares não implicam necessariamente uma uniformização das práticas por parte do educador, mas sim orientá-lo para uma grande diversidade de opções, por forma a planificar com intencionalidade educativa e organizando um currículo integrado e integrador.

Sendo os modelos curriculares um instrumento relevante na mediação entre a teoria e a prática (Oliveira-Formosinho, 2011), a formanda passa então a debruçar-se sobre as linhas de ação em que se apoia o High/Scope, o Movimento Escola Moderna e a Pedagogia de Projeto.

O primeiro modelo curricular supracitado, sendo este cognitivista, foi iniciado na década de 1960 por David Weikart, nos Estados Unidos da América. Norteia-se pela teoria de desenvolvimento de Piaget, sendo o centro da sua práxis, a aprendizagem pela ação.

Hohmann e Weikart, (2009) referem que Piaget permitiu compreender que “quem desencadeia a experiência é o sujeito actuante e que, deste modo, a aprendizagem e o desenvolvimento são mais que o condicionamento de reflexos” (p. 13).

O educador, de acordo com o High/Scope, sendo observador participante, assume-se como andaimes de desenvolvimento com o principal objetivo de impulsionar uma aprendizagem ativa das crianças e é responsável pela dinamização e enriquecimento das experiências de aprendizagem das crianças, e por proporcionar uma “formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade” (ME, 2007, 15). O educador é, neste caso, pautado como um orientador, coadjuvando as crianças nas experiências e atividades e fomentando no grupo uma exploração assente na

descoberta pela ação. O facto de as crianças aprenderem experienciando, leva-as a realizar experiências diretas e imediatas, designadas “experiências-chave”, retiradas da sua própria reflexão, beneficiando assim o seu crescimento integral.

Num contexto de aprendizagem ativa, a formanda encara o papel do educador e a relação que estabelece com a criança basilar. O educador deverá ser observador e reflexivo mas participante, promovendo então na criança, o poder de controlar a sua própria exploração e experimentação através de estratégias de interação, estimulação e potencialização da sua ação e reflexão. Deste modo, o adulto observa e apoia para, “posteriormente, analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais para a criança individual” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 60).

Tendo como referência Pires (2007), este modelo valoriza outros elementos determinantes: a rotina diária, o espaço e as interações (adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto), sendo que devem transparecer uma ação assente na autonomia.

As salas de atividades são caracterizadas por divisão em áreas diferenciadas de atividades por forma a permitirem, a exploração e criatividade das crianças e também, diferentes aprendizagens.

Para além da relevância da organização espacial do ambiente educativo, o educador deve ser também responsável pela organização temporal, devendo planear uma rotina diária flexível, mas ao mesmo tempo constante e estável, que apoie a aprendizagem ativa, da qual se destaca o ciclo “planear-fazer-rever”. Este ciclo permite às crianças planear as suas atividades, pô-las em prática e, em seguida, refletir sobre elas. A par desta reflexão por parte das crianças, também a equipa educativa deve reunir diariamente para planear o dia seguinte e interpretar as informações recolhidas ao longo do dia, que resultaram das observações e interações com o grupo.

O Movimento Escola Moderna (MEM), iniciou a sua atividade no início da década de 1960, no entanto foi consolidado ao longo dos anos, através dum processo sistemático de reflexão teórica e de inovações práticas. Este modelo valoriza a natureza psicológica das crianças e as suas necessidades, assim como a participação dos educandos na sua própria formação, no intuito de formar cidadãos conscientes e ativos.

Sendo um modelo socioconstrutivista, assume como finalidades ou dimensões formativas a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais, e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 2013). Assenta essencialmente em três pressupostos básicos, “a constituição de grupos heterogéneos, o clima de ‘livre expressão’, e finalmente, a valorização da interrogação, ou seja, o permitir às crianças um tempo lúdico de actividade exploratória das ideias, dos materiais ou dos documentos” (Niza, 1994, citado em Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 17).

A aprendizagem é considerada um processo de emancipação que proporciona os instrumentos necessários para que os cidadãos se tornem autónomos e responsáveis, de modo a envolverem-se em projetos e agirem ativamente no mundo e a realizarem-se pessoal e socialmente. Dá-se importância ao controlo que a criança deve ter sobre os processos de aprendizagem, de modo a adquirir consciência do processo necessário para a obtenção de resultados. Assim, o conhecimento constrói-se através da consciência do percurso da própria construção (Folque, 2012). Importa ainda salientar o característico *conselho* diário e semanal, realizados no final de cada dia/semana, uma vez que são considerados uma “instituição formal de regulação social da vida escolar” (Niza, 2013, p.146), onde é feita uma revisão partilhada do dia, revelam-se experiências e tem lugar uma reflexão que incide nos progressos, bem como nas dificuldades e meios a focar, a partir dos instrumentos de pilotagem: o *Plano de Atividades*, a *Lista Semanal dos Projetos*, o *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas* de manutenção da

sala e de apoio às rotinas, o *Mapa de Presenças*, o *Diário* de grupo e os *Inventários*.

Nesta abordagem é valorizada a interação com a comunidade e a articulação com as famílias, salientando Niza (2013), que: “conta-se com o envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas do quotidiano de organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (p. 40), permitindo a concordância com o princípio pedagógico de cooperação entre a família e a restante equipa educativa, consagrado num dos objetivos da creche: “Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança” (Portaria n.º262/2011).

Nesta linha de pensamento, esta abordagem desafia a visão individualista do desenvolvimento da criança, propondo assim, uma perspetiva social que sustenta que o desenvolvimento se traça através de práticas sociais, desta forma, o grupo constitui-se um lugar ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças.

A pedagogia de projeto consiste numa metodologia que se centra na promoção da autonomia, criatividade, socialização e capacidade de resolver problemas (Proença, 1993).

De acordo com Teresa Vasconcelos, os projetos encontram-se divididos em quatro fases. A primeira corresponde à definição do problema; a segunda à planificação e desenvolvimento do trabalho; a terceira fase corresponde à execução; e a quarta fase diz respeito à divulgação/avaliação (2012).

Na primeira fase é caracterizada pelo surgimento da questão problema ou das questões que se desejam investigar, onde é efetuada uma partilha de experiências relacionadas com os conhecimentos que as crianças já possuem sobre o assunto e aquilo que pretendem explorar. Do ponto de vista do educador as expectativas iniciais permitem direccionar a sua atenção, “do ponto

de vista das crianças, as expectativas funcionam como um motor da motivação, do levantamento de hipóteses, da produção de ideias e da negociação” (Araújo, 2013, p.56). A segunda fase diz respeito ao estabelecimento de um plano de ação. A terceira fase corresponde à execução do que previamente foi planejado. Nesta etapa o grupo reflete sobre as experiências, discutindo as reflexões e confrontando-as com as ideias prévias. A última fase, quarta, é a divulgação das atividades realizadas e conclusões retiradas durante o projeto e a avaliação do mesmo.

No desenvolvimento de projetos em creche, o educador deve estar atento ao interesses e motivações, através de observação e interpretação, uma vez que estes dados “permitem averiguar acerca da sua problematicidade e possibilidades para uma investigação experiencial (Gambôa, 2011, cit. Araújo, 2013, p.58).

Em todas as fases são feitas aprendizagem pelas crianças, sendo que aquilo que aprendem através do projeto, estabelece-se uma aprendizagem para a vida recheada de significado.

Todos os modelos/abordagens curriculares aqui abordados dão particular relevância à aprendizagem pela descoberta e experimentação, uma vez que a criança é co-constructora do seu conhecimento. Perfilam o educador como: estimulador da autonomia e responsabilização do educando, auditor ativo, suporte da tomada de consciência, promotor da organização cooperada de aprendizagem, animador cívico e moral e ainda facilitador das aprendizagens, num grupo de educação cooperada.

2.CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo, a formanda realizará uma caracterização da instituição de estágio e do grupo que acompanhou durante a sua prática pedagógica, e da metodologia de investigação utilizada, designada por Investigação-Ação.

2.1.CARACTERIZAÇÃO GERAL DO MEIO DE INSERÇÃO

Tendo como referente Bronfenbrenner, o contexto deve ser entendido “como uma sucessão de esferas interpenetradas de influência que exercem a sua acção combinada e conjunta sobre o desenvolvimento” (Palacios, 2004, p.35). Deste modo, torna-se crucial o educador conhecer o meio social, económico e cultural em que a criança está inserida, com vista a reforçar a sua intencionalidade educativa.

O Colégio Novo da Maia, sendo esta a instituição onde a mestranda realizou a sua prática pedagógica acompanhada, é um estabelecimento de ensino privado, em funcionamento desde 12 de setembro de 2001, integrando as valências de creche, educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.ºCEB e ensino secundário. Situa-se na Avenida Carlos Alberto Teixeira Azevedo, freguesia de Milheirós, a qual é parte integrante do concelho da Maia, distrito do Porto. Importa mencionar que a presente instituição se encontra legalizada pelo Ministério da Educação através do alvará n.º68 da DREN, de 14 de janeiro de 2002 e pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, através do alvará n.º03/2002, de 18 de março de 2002.

O meio social envolvente – localidade de onde provêm as crianças que frequentam um determinado estabelecimento e a própria inserção geográfica do estabelecimento - tem também influência, ainda que de forma indireta, no quotidiano da criança (ME, 1997).

Inserida na cidade da Maia, a freguesia de Milheirós, ocupa uma dimensão de 3,42Km² e alberga cerca de 5000 habitantes. O seu topónimo “Milheirós” deriva possivelmente, segundo a Junta de Freguesia, da importância dada ao cultivo do milho.

A freguesia passou da ruralidade para o urbanismo, devido essencialmente a investimentos quer da Câmara Municipal, quer de particulares, construindo assim novos acessos e urbanizações. No que concerne ao tipo de construção, verifica-se a predominância de vivendas e apartamentos.

Recorrendo ao Projeto Educativo da Instituição, encontrando-se este em vigência até ao final do quadriénio de 2015, o Colégio Novo da Maia afirma distinguir-se por “uma filosofia de transparência, de diálogo, de participação na construção da democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica, participativa,” capaz de dar respostas devidamente ajustadas aos mais variados contextos. Como eixos orientadores de todo o Projeto Educativo, demarca-se de forma explícita a educação para a liberdade, responsabilidade e solidariedade, sendo que um dos seus princípios é: “Formar Cidadãos do Mundo: Livres, Responsáveis e Solidários”.

A prática pedagógica dos agentes educativos deve assentar na coconstrução do conhecimento e no aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo a articulação de vários modelos curriculares (Metodologia de Projeto, MEM e High/Scope). Estes modelos preveem uma resposta educativa conducente à aquisição das capacidades, conhecimentos e atitudes enunciadas tanto nos documentos emanados pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e pelo Ministério da Educação, como também nos documentos elaborados pela equipa pedagógica

da instituição, que vão ao encontro das necessidades individuais da mesma. Estes são idealizados no sentido de criar uma referencia pedagógica de desenvolvimento e uma mais-valia para o desenvolvimento global das crianças pertencentes a esta instituição.

Na dinâmica institucional enquadram-se os serviços de psicologia; nutrição, alimentação e saúde; desporto, atividade física e bem-viver; e um vasto leque de atividades de enriquecimento curricular e atividades de complemento curricular.

De acordo com Bronfenbrenner, “o desenvolvimento ocorre por meio de processos de interação (...) entre uma criança em desenvolvimento e os processos ambientais diários e imediatos” (Papalia et al, 2009, p.36).

O Colégio Novo da Maia tenta propiciar “Uma Educação Para toda a Vida”, que passa pela promoção de momentos de bem-estar físico e emocional, e, do comportamento e atitudes positivas no quotidiano dos alunos.

A creche e a educação pré-escolar funcionam no polo I da instituição, sendo este o primeiro a ser inaugurado. O polo II, desde 1 de julho de 2005 que abrange todo o Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º CEB). Já no polo III funciona desde 12 de setembro de 2011 o Ensino Secundário.

O polo I apresenta 3 pisos, sendo que no piso inferior podemos encontrar o ginásio, a toca dos sons (sala de expressão musical e dramática), ateliê de culinária e oficina das ciências, refeitório e estruturas de apoio; o piso 0 é constituído pela entrada principal, a secretaria, 7 salas de creche, 4 salas de Educação Pré-Escolar, instalações sanitárias, uma sala de reuniões, uma sala de isolamento e um vestiários para os funcionários; no piso 1 funciona uma biblioteca/ludoteca e duas salas de Educação Pré-Escolar. Neste edifício existem diversos espaços exteriores que possibilitam o contacto diário com a natureza.

Relativamente aos recursos humanos desta instituição, divide-se em pessoal docente, pessoal não docente, pessoal administrativo, técnicos

especializados, direção e alunos. A direção é composta por 2 membros. O pessoal docente é constituído por 9 educadoras de infância, coadjuvadas por 2 professoras de enriquecimento curricular, 18 professores do 1.ºCEB, 32 professores do 2.ºCEB, 3.ºCEB e Ensino Secundário, 4 assessores pedagógicos no Ensino Secundário e 3 coordenadores pedagógicos. O corpo não docente é formado por 22 elementos. A equipa administrativa é organizada por uma chefe de serviço, 7 administrativas, 1 gestora financeira e 1 advogado. Existem alguns colaboradores que funcionam como técnicos especializados em áreas como a Psicologia, a Saúde, da Nutrição e Educação Especial.

Segundo o organograma da instituição (Anexo 1), cada nível de ensino tem um coordenador pedagógico que orienta e reúne com toda a equipa pedagógica, sendo que a creche e a Educação pré-escolar têm apenas um coordenador. São realizadas reuniões com as educadoras para planejar, organizar e avaliar as atividades e discutir qualquer assunto inerente a tal. Cabe ao coordenador transmitir as decisões tomadas pela equipa pedagógica à direção.

Preconizam uma creche e educação pré-escolar onde as atividades são planificadas, dinamizadas e avaliadas partindo das competências, capacidades, ritmos de aprendizagem e interesses de cada criança, realçando o valor da diferenciação pedagógica.

2.2.CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E DO AMBIENTE EDUCATIVO

No que concerne ao grupo que a mestrandia acompanhou (2B), este é composto por 15 crianças, sendo que 7 elementos são do sexo feminino (fazendo dele parte 1 par de gémeas) e 8 elementos do sexo masculino, é portanto um grupo equilibrado na relação numérica entre os dois sexos. A faixa

etária varia entre os 2 e 3 anos, sendo que 5 crianças completam os 3 anos perto do final do ano. Convém acrescentar que algumas crianças já fizeram parte da Creche desta instituição.

No que diz respeito ao agregado familiar, o grupo é bastante homogêneo, a maior parte das famílias são nucleares simples, residem quase todas nas imediações da instituição e o grau de habilitações é elevado.

O grupo tem vindo a revelar motivação para aquisição de capacidades como a autonomia, independência e aceitação de contrariedades/ tolerância à frustração, manifestando facilidade na interação entre os seus pares, utilizando a comunicação e participação de uma forma progressiva.

Partindo da observação, denota-se que ao nível da linguagem oral, nomeadamente na expressão, produção e compreensão do discurso oral, o grupo encontra-se numa fase de aquisição de competências verbais e fonéticas que lhes permitam assumir um discurso fluido e coerente, sendo portanto uma área de investimento por parte da equipa educativa.

No que diz respeito ao desenvolvimento motor, este grupo apresenta um desenvolvimento característico das crianças desta faixa etária, embora apresente algumas dificuldades na realização de movimentos complexos que exijam coordenação motora, óculo-manual e óculo-pedal.

Fazendo referência à sala de atividades de creche, na qual a formanda estagiou, importa mencionar que se sente a necessidade de mais espaço conforme o projeto de sala – Quinta e Floresta – vai sendo desenvolvido, já que este projeto é ambicioso e o grupo estabeleceu uma teia de projeto com vários conceitos a explorar. É desejável que haja mais espaço para o conforto e aconchego, partilha de sentimentos e mero divertimento e espaço para sonhar e vaguear (Laevers & Portugal, 2010), uma vez que o espaço educacional limita e promove momentos de concentração e de prazer na descoberta, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pleno das crianças.

O ambiente físico e material deve transparecer o respeito pela abordagem sensoriomotora da criança, a crença na capacidade de participação da criança e facilitar múltiplas oportunidades ao nível dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, promovendo sempre a interação social e a aprendizagem cooperativa. Na sala de atividades, existe uma delimitação clara do espaço através da sua organização em seis áreas de interesse, nomeadamente a área da biblioteca, a área da casinha (“Quinta da Vaca”), área das expressões, área dos jogos lúdico-didáticos, área das construções (“Estábulo”) e área de expressão musical (desenvolvida pela mestrandia).

Na área da biblioteca existe uma estante com livros, um tapete, almofadas e um puf (“ovelha Rosa”). Pretende-se que esta seja uma área calma, que permita algum sossego às crianças e simulação da leitura a partir de imagens.

A área das expressões é uma área onde a criança pode realizar desenhos, pinturas, colagens, pasta de farinha e outros. É uma área muito utilizada na realização de atividades e jogo espontâneo.

A área dos jogos lúdico-didáticos é um espaço onde as crianças têm à sua disposição jogos de encaixe, puzzles (fotografia de cada elemento do grupo, criados pela formanda, no âmbito de uma necessidade de desenvolvimento revelada pelo grupo, indo de encontro aos objetivos do projeto curricular de turma) e jogos de correspondência. Os jogos de encaixe são periodicamente alterados por outros para que as crianças mantenham o interesse e a vontade de explorar os diversos jogos.

A área das construções foi recentemente transformada num estábulo para o cavalo “pintas”, decorrente do desenvolvimento do projeto de sala. Estão disponíveis vários tipos de materiais que permitem desenvolver noções topológicas e espaciais.

A área da casinha é um local onde as crianças, sozinhas ou em pequenos grupos, praticam o “faz de conta”, imitando atitudes e atividades do quotidiano,

que tomaram como modelo através de observação. Esta área foi transformada numa quinta – “Quinta da Vaca” e a rodeá-la tem flores com fotografias relativas à vida familiar de cada um dos elementos do grupo.

Na área de expressão musical existem vários instrumentos musicais construídos pelas crianças, sob orientação da equipa educativa, e um jogo de discriminação e perceção auditiva (Anexo B1). É uma área que tem como principal objetivo permitir a exploração das potencialidades de objetos sonoros, da manipulação de instrumentos musicais, das diferenças entre timbre, intensidade, altura e duração dos sons.

A estrutura organizativa do grupo de crianças da sala 2 anos B, permite que se desenvolvam diversos tipos de interações, importantes e significativas para o desenvolvimento holístico da criança - momentos de atividade em grande grupo, em pequenos grupos e momentos de atividades individuais, já que apesar de todas as crianças pertencerem à mesma faixa etária, não têm o mesmo ritmo de desenvolvimento, as mesmas necessidades, motivações ou aptidões.

Ao longo da semana, o grupo tem oportunidade de frequentar outros espaços que não a sala de atividades. À terça-feira há a hora do conto da biblioteca, sendo dinamizada pela educadora coadjuvada pela psicóloga da instituição, explorando um livro, com o objetivo de propiciar um momento de educação linguística e literária. Na quarta-feira o grupo tem expressão musical e dramática na *toca dos sons*, orientada pela professora de Expressão Musical e Dramática da instituição. E no último dia da semana, sexta-feira, o grupo tem uma sessão expressão motora no ginásio, orientada pela educadora ou estagiárias.

A rotina tem como intuito favorecer e propiciar a autonomia do grupo e fomentar a diversidade das interações e das experiências, imbuindo um ambiente estável, que transmissor de segurança e bem-estar. Assim, no que concerne à organização temporal, as crianças chegam ao Colégio entre as 8:15h

e as 9:00h da manhã, ficando uma auxiliar de educação, na sala dos 2 anos A. Às 9:00 as crianças dirigem-se para a sala dos 2B, a sua sala de atividades. Por volta das 9:30 inicia-se o primeiro momento da implementação da rotina diária, o momento dos bons dias (definem o responsável do dia de acordo com uma tabela, cantam a música dos bons-dias, marcam a sua presença, identificam o estado de tempo presente, antecipam as atividades que irão realizar ao longo do dia). Seguem-se as atividades orientadas ou jogo espontâneo, onde a educadora e/ou estagiárias e auxiliar trabalham cooperativamente, em pequeno ou grande grupo consoante o tipo de atividade a realizar, utilizando o reforço positivo como estímulo para uma organização espaço-temporal adequada e harmoniosa, no sentido de consolidar a rotina. Segue-se o momento dos cuidados de higiene, no qual as crianças lavam as mãos, antes de almoçarem. Dirigem-se então para o refeitório para almoçar. No final da refeição dirigem-se novamente para a casa de banho para mais um momento de higiene pessoal, antes da hora da sesta que se inicia por volta das 12:30. A partir dessa hora vão adormecendo cada uma a seu ritmo, sendo um momento calmo e de relaxamento, com música jazz e intensidade luminosa reduzida. Começam a levantar-se por volta das 14:45, sendo que a equipa educativa apela à autonomia do grupo quando se vestem e no momento da higiene. Depois dá-se início a uma nova atividade orientada. Às 15:30 descem novamente ao refeitório para lancharem. Quando terminam regressam à sala onde ficam acompanhadas da auxiliar.

Desta forma, a criança não precisa de estar ansiosa porque sabe o que a espera, através da constante e estável rotina, a qual é por ela prevista e apropriada, uma vez que “o começo e o fim de cada tempo de rotina são assimilados por meios conhecidos da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007a).

Torna-se essencial que a equipa educativa crie um ambiente educativo favorável às crianças. Por isso é importante que estejam em sintonia (educadora/auxiliar de educação/estagiárias) para que haja uma melhor

dinamização das atividades, assim foram realizados vários momentos de reflexão sobre os momentos que necessitam de análise e por forma a realizar uma planificação integrada e integradora.

Gabriela Portugal (2000) refere que “se pretendemos oferecer à criança um ambiente educativo de qualidade, promotor do seu desenvolvimento e aprendizagem, há que pensar naquilo que (...) as crianças muito pequenas necessitam”, sendo isso, “atenção às suas necessidades físicas e psicológicas; uma relação com alguém em quem confiem; um ambiente seguro, saudável e adequado ao desenvolvimento; criar oportunidades para interagirem com outras crianças; liberdade para explorarem utilizando todos os seus sentidos” (p.89), tendo em conta os diferentes níveis de interação do ambiente educativo.

2.3.METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Sendo que não existe “ação sem investigação, nem investigação sem ação” (Kurt Lewin, cit. por Sanches, 2005, p. 127), por forma a proporcionar uma reflexão sobre a ação da mestrandia e as motivações e necessidades reveladas pelo grupo foi necessário o envolvimento em e a adoção de processos investigativos, no sentido de desenvolver a competência de “examinar com sentido crítico e sistematicamente a sua atividade prática” (Stenhouse, 1984, cit. por Formosinho & Machado, 2009, p.110)

Ribeiro (2006) afirma que a investigação-ação é entendida como

“uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa que remete para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma *praxis* crítica permite, porque é informada e compreendida como uma ação social transformadora” (p.69).

Katz e Chard (1997) mencionam que esta metodologia tem como cerne a necessidade de intervir numa dada situação e de progredir, implicando, portanto, a investigação dessa conjuntura. É essencial mobilizar conceitos teóricos para a prática, através “de uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.20).

Tendo como referente o processo de investigação-ação, enquanto estratégia formativa, o Ministério da Educação definiu um ciclo de quatro etapas que conferem intencionalidade educativa à prática do educador: observar, planejar, agir e avaliar (ME, 1997). Inerente a todas as etapas deste ciclo, a formanda concede igual relevância ao processo de reflexão, que visa a produção de conhecimento sobre a realidade. Por essa razão, a reflexão tem um valor epistemológico, atribuindo assim, rigor científico e objetivo à prática do educador.

Sendo que a pedagogia se organiza “em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes)” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 26), o educador ao questionar-se e ao refletir contínua e sistematicamente sobre os contextos/ambientes de aprendizagem em que está inserido desencadeia um processo dinâmico, motivador e inovador entre os vários intervenientes do processo educativo (Sanches, 2005, p.130).

3.DESCRICÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“O educador deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a sua atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como [também] para poder integrar nela os resultados da investigação” (Estrela, 1994, p.26), pelo que neste capítulo a mestranda irá descrever e analisar algumas situações da prática pedagógica supervisionada, expressando o plano de ação para o desenvolvimento do perfil de futura profissional de Educação.

Este processo contínuo de formação revela toda a ação inerente à prática pedagógica realizada, que permanentemente contribuiu e potenciou o alcance das competências pessoais e profissionais que a mestranda hoje manifesta. Desenvolvida na sala dos 2 anos do CNM, a formanda desempenhou uma observação participada e participante, naturalista e direta (Estrela, 1994), com base na metodologia de investigação-ação e tendo sempre como intuito, construir um perfil de educador de infância de acordo com o Decreto-lei n.º 241/2001. A mestranda considera que o processo de observação se tornou essencial, já que permitindo “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), possibilitou-lhe compreender o ambiente educativo, bem como as interações desenvolvidas entre todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, “se soubermos observar, saberemos compreender, se soubermos compreender, saberemos intervir e se soubermos intervir, saberemos melhorar, [pelo que] estaremos a conferir ao exercício de observação e análise da relação educativa o seu verdadeiro estatuto de instrumento de desenvolvimento pessoal/profissional do formando”

(Gonçalves, 2006, p.72). Torna-se assim importante, observar cada criança individualmente para perceber-se o que é capaz de fazer “sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 59), por forma a elaborar uma planificação que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem, interesses, motivações e necessidades de desenvolvimento. Todos estes aspetos foram considerados pela díade de formação, nos momentos de planificação com a educadora cooperante, sustentando assim uma planificação “integrada [, integradora] e flexível” (Decreto-Lei n.º241/2011) promovendo sempre a aprendizagem pela ação. Nestas reuniões foram, assim, analisadas informações relativas ao grupo e a cada criança individualmente, no que concerne à definição de objetivos e à referenciação de necessidades de desenvolvimento evidenciadas, de interesses demonstrados e de resultados de aprendizagem verificados.

Intimamente relacionado com a observação, assim como da planificação emerge o processo de reflexão, inerente a todo o processo de investigação-ação, que deteve uma enorme relevância em todo o percurso da prática pedagógica supervisionada da mestranda. A reflexão é comprovadamente uma etapa decisiva na formação, uma vez que permitiu à formanda analisar as suas práticas para a ação, na ação e sobre a ação, com vista à melhoria da *práxis* educativa.

O educador de infância “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação” (Decreto-lei nº 241/2001), sendo que a avaliação compreende o desenvolvimento de estratégias de mediação, tendo como cerne a observação dos progressos do grupo, para recolher dados capazes de sustentarem a planificação e a adequação da ação (Circular n.º4/ 2011).

Importa conjuntamente destacar a importância dos documentos homologados pelo MESS e pelo Ministério da Educação, na conceção,

desenvolvimento e integração do currículo, já que se constituíram um recurso de orientação de toda a prática educativa para conferir coerência e intencionalidade educativa à mesma.

A mestranda considera importante salientar a intencionalidade que tentou conferir na integração de todos os processos educativos, sendo, no entanto, uma componente que foi aperfeiçoando do decorrer do percurso formativo.

No sentido de desenvolver a competência de promoção do envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação, a mestranda salienta, que sendo uma prática já recorrente da instituição, procurou influir um papel ativo às crianças, integrando-as sempre na construção colaborativa de conhecimentos, já que “a aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre adultos e crianças” (Hohmann & Weikart, 2004, p.6) e “ambientes imbuídos de amor e auto-estima, [respeito pelo criança,] segurança emocional e que permitam um sentimento de controlo, são facilitadores do desenvolvimento emocional e cognitivo dos mais pequenos” (Recomendação n.º3/2011).

Considerando o ambiente educativo determinante no desenvolvimento do grupo, o educador deverá organizar um ambiente estimulante, refletindo sobre as suas intenções educativas e promovendo a participação do grupo nesse processo. Hohmann e Weikart (2009) referem que “a estimulação da iniciativa das crianças e das suas tendências para relações interpessoais positivas num contexto de aprendizagem activa afecta determinantemente o desenvolvimento das crianças” (p. 13). Neste sentido, foi com base na conceção de criança como um ser ativo, produtor de cultura e possuidor de uma agência, considerando as abordagens/ modelos curriculares que orientam a prática educativa da instituição (Pedagogia de Projeto, Movimento Escola Moderna, Modelo Curricular High/Scope) e ainda aqueles que constituem os objetivos da creche consignados na legislação analisada e nas orientações ministeriais, que a mestranda fundamentou as suas opções educativas.

Depois de identificadas as necessidades, interesses e resultados de aprendizagem, resultantes do processo de observação da mestrandas, estas eram analisadas, constituindo o ponto de partida para o processo de planificação.

Na primeira infância, as crianças aprendem através da sua própria ação, recolhendo “informação sobre o mundo através dos seus sentidos” Post & Hohmann, 2011, p.23), ou seja, explorando e experimentando os materiais que as rodeiam. Partindo do princípio que as crianças “aprendem através da ação física” Post & Hohmann, 2011, p.23), a formanda centrar-se-á em duas atividades que dinamizou. Uma delas foi “Isto não é uma caixa” e a outra desenvolveu-se no âmbito de um conjunto de atividades denominado por “Aranha e eu”.

Relativamente à primeira atividade referida, a mestrandas planificou uma atividade integrada no projeto de sala – Quinta e Floresta, decorrente “do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, (...) [por] forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME, 1997, p.14), pois só assim se pode garantir a intencionalidade educativa. Com o intuito de elevar o “grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões” (Bertram & Pascal, p.136), a atividade foi dinamizada no sentido de desenvolver um espírito crítico e democrático no grupo, assim como o reconhecimento da importância da participação de cada um, proporcionando momentos de bem-estar e alegria.

Uma vez que as crianças estavam reunidas em círculo, a estagiária colocou uma caixa de cartão no centro do grupo, surgindo a curiosidade estampada no rosto das crianças. Depois das crianças explorarem a caixa, resultando do “desejo natural pela exploração sensorial” (Post & Homann, 2007, p.114), descobriram que estava um livro guardado dentro da mesma, consolidando a noção topológica “dentro de”. Assim, a mestrandas deu início à leitura do livro “Isto não é uma caixa” de Antoinette Portis, ressaltando que a

caixa que trouxera também deixaria de ser uma caixa, sempre tentando criar suspense para o que apareceria na página seguinte. Este álbum narrativo atribui diversas funções ao mesmo objeto – caixa, tal e qual como acontece com o grupo de crianças que a formanda acompanhou. Neste momento o grupo revelou-se bastante motivado e “se o bem-estar e implicação das crianças aumentam, o educador sabe que está no caminho certo” (Portugal, 2009, p.20).

Estimulando “a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (Decreto-lei nº241/2001), os educadores devem permitir que as crianças exerçam a sua *agência*, pelo que quando a leitura terminou, a mestranda anunciou que, se o grupo iria transformar a caixa num animal, teriam que decidir em qual seria. Construindo um histograma (Anexo B2), as crianças deram as seguintes sugestões: potro, coelho, leão e galo. Depois de cada uma votar, o grupo comparou os resultados para perceberem qual tinha sido o animal com mais votos - galo. Para este momento vários conhecimentos, da área do desenvolvimento cognitivo (Segurança Social, 2011) foram mobilizados, as crianças contaram quantos votos tinha cada animal e compararam quantidades, utilizando os conceitos de “mais” e menos”.

“Uma prática pedagógica adequada inclui (...) atividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança (...) mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha” (Portugal, 2009, p.14).

Pelo que, durante toda a atividade, a formanda procurou encorajar as crianças a terem ideias próprias e a assumirem responsabilidades, pedindo para escolherem tarefas e definirem quais os materiais que queriam utilizar na construção do animal mais votado (galo). No dia seguinte, o grupo pôs em prática o plano de ação que determinou, pintando, explorando e colando penas, uma criança de cada vez na parte do galo a que se comprometera (Anexo B2).

Este momento foi desenvolvido individualmente, por forma a responder adequadamente a cada uma das crianças, promovendo o confronto de ideias e saberes, e motivando o seu empenho, tendo por base uma aprendizagem cooperada (ME, 1997). Num outro dia em que o galo já estava terminado, foi construído novamente um histograma (Anexo B2) para o grupo escolher o nome do galo, que acabou por ser “Catão”. Também pelo interesse constante evidenciado pelo grupo em conhecer canções novas, a formanda deu-lhes a conhecer a música “O nosso galo é bom cantor”.

A formanda considera, assim, que respeitou a abordagem de aprendizagem pela ação, utilizando os diferentes sentidos, adotando uma “postura de “calma” e “tom de voz sereno” (Post & Hohmann, 2007, p. 71).

Importa referir que todos os materiais construídos no âmbito desta atividade, foram afixados, por decisão do grupo no poleiro da “Quinta da Vaca” (área da casinha). Este aspeto valoriza a opinião de Malaguzzi (1994), “as nossas paredes falam, documentam” o que é desenvolvido na sala de atividades, e nelas se percebem a importância e a valorização dada às criações das crianças.

Fazendo agora referência à outra atividade pedagógica, importa salientar que resultou de um conjunto de atividades, que teve como ponto de partida o álbum narrativo “Aranha e eu”, escrito por Fran Alonso, ilustrado por Manuel G. Vicente, da editora Kalandraka. “O álbum é um tipo de livro complexo e multiforme que levanta questões diversas” (Gomes, 2011), desta forma cabe ao educador tirar partido do mesmo para promover o desenvolvimento holístico do grupo.

Por forma a contextualizar o trabalho desenvolvido até à atividade que irá ser descrita e analisada, refere-se aqui os momentos que a anteciparam:

- Exploração de uma aranha (“de brincar”) peluda que emitia uma vibração e leitura do álbum “Aranha e eu”;

- Classificação das frutas quanto ao seu tamanho e quanto à sua cor (Anexo B3; B4);
- Investigação, com o auxílio dos familiares, sobre uma fruta das frutas que constam no álbum, à escolha de cada criança (Anexo B5 – exemplar);
- Apresentação das investigações ao grupo, exploração das diferentes frutas e preparação de uma sobremesa – salada de fruta;
- Pintura a lápis de cor, de uma aranha e colagem das cascas de fruta na mesma (Anexo B6);
- Sessão de expressão motora, focando as diversas cores das frutas;
- Consolidação do álbum “aranha e eu” com um fantoche de uma aranha (Anexo B7), criado pela estagiária, que o grupo decidiu colocar no estábulo e introdução da música “Há uma aranhinha, que é muito pequenina”;
- Pintura com técnica de sopro do esquema corporal (Anexo B8; B9);
- Exploração do esquema corporal (Anexo B8; B9);
- Introdução e interpretação dramática da lengalenga “Pela rua abaixo” (Anexo B10) - a formanda adaptou a lengalenga original, para uma nova em que focasse as frutas e as partes do corpo humano;

Depois de múltiplas aprendizagens significativas interdisciplinares, o grupo revelou uma forte motivação por explorar instrumentos musicais, numa sessão de expressão musical e dramática. Todavia, em posterior reflexão mestranda considerou que era sempre em tempo reduzido e a exploração era condicionada. Por forma a criar condições em que o grupo pudesse explorar, experimentar e experienciar, desafiando e amplificando o seu mundo, a formanda planificou em conjunto com a equipa educativa (incluindo a professora de expressão musical e dramática) esta atividade. Neste sentido,

“quando os adultos trabalham em conjunto para estabelecer e manter contextos de aprendizagem ativa para as crianças, os efeitos são inúmeros. Ao colaborarem, os elementos da equipa obtêm reconhecimento, um sentido de trabalho bem-sucedido e um

sentimento de pertença a um grupo de indivíduos que pensam de forma semelhante” (Hohmann & Weikart, 2001).

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem” (ME, 2007, p.57). Surgiu assim a pertinência de dinamizar uma área de expressão musical para fornecer, às crianças, possibilidades de explorar, manipular e utilizar diariamente diversos instrumentos musicais. “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre” (ME, 2007, p.63) as diversas características do som (intensidade, altura, timbre, duração).

Uma vez que esta atividade surgiu no decorrer do conjunto de atividades denominado por: “Aranha e eu”, cada instrumento construído pelas crianças representou a fruta que investigaram e exploraram neste processo. Assim, esta atividade dividiu-se em quatro momentos: a construção dos instrumentos que representaram as frutas de tamanho grande; a construção dos instrumentos que representaram as frutas de tamanho médio; a construção dos instrumentos que representaram as frutas de tamanho pequeno; e, inauguração da área de expressão musical.

Nos três primeiros momentos, a estagiária utilizou sempre o quadro construído anteriormente (Anexo B4), para o grupo compreender quais seriam as crianças a construir o seu instrumento. Levou sempre um exemplar original dos instrumentos que iriam construir, para que as crianças conseguissem ser mais autónomas no processo de construção dos instrumentos musicais. Estas estratégias foram seleccionadas a partir da “necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9).

A mestranda irá debruçar-se no segundo momento, já que foi alvo de supervisão e reflexão com a equipa educativa e com a supervisora da ESE-IPP. Para iniciar a atividade e reunir o grupo na área de reunião de grande grupo, a estagiária recorreu a uma das estratégias que desenvolveu ao longo do processo de formação – cantar uma música em que as crianças participassem. Depois das crianças estarem dispostas no seu lugar, a estagiária dispôs o quadro supracitado, para o grupo recapitular as ações decorridas e as vindouras. Com os instrumentos construídos previamente (tambores, adufes e pau-de-chuva) e os que a estagiária levou para a sala – tamboretes de guitas, pandeiretas – o grupo cantando a música “Há uma aranhinha, que é muito pequenina...”, tentou produzir o ritmo da canção, sendo que era uma necessidade de desenvolvimento apresentada por todas as crianças (a formanda quer ressaltar que promoveu também, o desenvolvimento desta competência em diversos momentos da rotina diária).

Em seguida, questionou quais eram as crianças que investigaram as frutas de tamanho médio, uma vez que no primeiro momento ficou decidido que seria esta a ordem, pelo que as crianças que investigaram as frutas de tamanho médio se dirigiram para uma das mesas da sala de atividades. Importa salientar que uma das gémeas neste momento, por estar muito agitada e a perturbar o restante grupo foi tentar acalmar-se com a ajuda da terapeuta ocupacional da instituição. Em diversas atividades, a formanda utilizou como estratégia tentar dedicar especial atenção às gémeas nos momentos de mais tranquilidade, pois percebeu que era apenas num ambiente de serenidade, que ambas se sentiam à vontade para explorarem.

Na respetiva mesa já constavam diversos materiais para auxiliarem a construção dos instrumentos, pelo que devido à curiosidade por parte das crianças, foi dado tempo às mesmas para explorarem e manipularem os materiais. Com a ajuda dos diferentes elementos da equipa educativa, cada criança construiu o instrumento correspondente à fruta que investigou

(tamborete de guitas (Anexo B11) - pêssgo; tamborete de guitas (Anexo B11) - ameixa; bateria com recipientes de plástico (Anexo B12) - pera; pandeireta (Anexo B13) - maçã; bateria com recipientes de metal (Anexo B14) - kiwi. Durante este processo foram escutadas as obras o Carnaval dos Animais, de Camille Sain Sãens; e as Quatro estações, de Vivaldi, para estimular a acuidade auditiva. Uma das estratégias da equipa educativa para promover este objetivo, foi em todos os momentos da sesta, ouvir música jazz.

No final, a estagiária reuniu o grande grupo novamente para as crianças apresentarem os instrumentos que construíram e permitir que o restante grupo os manipulasse.

Em reflexão com o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora, a mestranda concluiu que um dos seus “erros”, foi utilizar apenas uma mesa durante a construção dos instrumentos, sendo que por vezes se sentiu a necessidade de maior espaço e o outro, foi estender a construção dos instrumentos durante três semanas. Todavia e citando Powell (n.d) “o único erro verdadeiro é aquele com o qual nada se aprende”, e sem dúvida que em todas as atividades que a formanda dinamizou, pode afirmar afincadamente que aprendeu, mobilizando assim todas as aprendizagens para os momentos seguintes.

Depois de todos os instrumentos construídos (tambores, adufes, pau-de-chuva, tamboretos de guitas, baterias, pandeireta, clavas, maracas com guizos, castanholas e luva com guizos), foi inaugurada a área de expressão musical (Anexo B1 – construído em março; Anexo B15). Salientando o elevado grau de implicação e motivação por parte das crianças, a estagiária assumiu na sua postura o papel de estimular e desafiar o grupo a compreender as diferenças entre as características dos sons e dos diferentes instrumentos musicais, e o de proporcionar momentos bem-estar e implicação.

Sendo que a estrutura organizativa do grupo de crianças da sala 2 anos B, permite que se desenvolvam diversos tipos de interações, importantes e

significativas para o desenvolvimento holístico da criança - momentos de atividade em grande grupo, em pequenos grupos e momentos de atividades individuais, a formanda tentou definir, nas diferentes planificações, a dimensão do grupo, consoante o tipo de atividade, já que apesar de todas as crianças pertencerem à mesma faixa etária, não têm o mesmo ritmo de desenvolvimento, as mesmas necessidades ou aptidões.

Importa acrescentar que o desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada em responsabilidade partilhada entre a díade de formação e a educadora cooperante, contribuiu, de forma positiva, para o desenvolvimento das competências perfilhadas na ficha curricular da unidade curricular. O trabalho colaborativo promoveu a reflexão entre ambas, sendo que a “colaboração em diálogo e na ação fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática” (Hargreaves, 1998, p.279). Deste modo, a estagiária salienta a relevância da promoção de um trabalho de equipa, onde existe uma postura democrática, ética e deontológica, entre os diversos intervenientes do processo de ensino e aprendizagem das crianças, sendo que “o trabalho de equipa baseado numa relação de apoio entre os adultos é uma base sólida para a educação da criança” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.71).

As atividades que as estagiárias da ESSE-IPP desenvolveram em conjunto, contribuíram acima de tudo para desenvolver a competência de evidenciar iniciativa em interações pedagógicas de natureza colaborativa com diversos atores da equipa e da instituição educativa.

A avaliação na educação pré-escolar é “um elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino, implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular n.º4/2011). Assim, os processos de avaliação do percurso de formação, contribuíram, em larga escala, para o processo de aprendizagem da formanda. Estabelecendo uma relação de reciprocidade entre o processo de avaliação e

reflexão, a formanda tentou avaliar estratégias, processos e resultados para mobilizar todas as conclusões da reflexão enquanto “capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p.175), para a melhoria da sua prática.

Nesta linha de pensamento, a mestranda considera a avaliação “como [um] elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Em suma, importa salientar a importância de todas as experiências para a evolução da mestranda e dos progressos alcançados, que conferiram maior valor e enriquecimento da sua formação, tanto a nível profissional e académico, como pessoal, defendendo assim que a experiência não se obtém meramente através da teoria, mas sim na articulação da prática com a teoria.

REFLEXÃO FINAL

Para concluir, a mestranda pretende apresentar uma breve análise reflexiva sobre o processo de formação que foi a prática pedagógica supervisionada, identificando também as potencialidades e constrangimentos que acompanharam o seu percurso no desenvolvimento de competências, quer a nível profissional, como pessoal.

O processo formativo teve como fio condutor a metodologia investigação-ação, por forma a permitir uma atitude, por parte da mestranda, de questionamento contínuo da prática que desenvolveu e do contexto onde esteve inserida, constituindo esta, “uma estratégia de formação reflexiva adequada ao contexto de estágio pedagógico” (Alarcão, 1996, p.122)

Neste sentido, a

“prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p.358).

Com o intuito de planificar atividades respeitando os interesses e necessidades de desenvolvimento do grupo, definiram-se objetivos e estratégias no projeto curricular de grupo, construído pela díade, onde através de uma observação sustentada pela reflexão, foram avaliadas as necessidades e prioridades de ação da equipa educativa, permitindo sustentar as intenções de trabalho.

Com os dados recolhidos através da observação, devem emergir as planificações semanais, que são na opinião da formanda um reflexo dos processos inerentes à investigação-ação, já que permitem “contextualizar e projetar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.49) de forma ajustada ao contexto em que o educador se insere. Este processo de

planificação, tendo como cerne as características e escolhas das crianças, sem dúvida, que auxiliou e permitiu desenvolver a capacidade de articular de forma adequada, articulando a diferenciação pedagógica com a diversificação de atividades integradas e integradoras, para as quais necessitou de recorrer a estratégias e recursos variados, com vista a uma maior estimulação e implicação das crianças.

A equipa educativa procurou refletir regularmente, colocando questões, discutindo-as e tentando apresentar possíveis hipóteses, este processo permitiu à formanda praticar sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, já que procurou identificar os pontos críticos da sua prática, potenciando a intenção da mestrandade de assumir progressivamente uma atitude reflexiva. Considerando a reflexão como uma necessidade e potencialidade para a orientação da prática, “assegurar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à aprendizagem ao longo da vida é o principal desafio que se levanta às instituições de formação” (Portugal, 2009, p.18).

A prática pedagógica supervisionada desenvolvida no contexto de atendimento à primeira infância possibilitou à mestrandade constatar que todos os momentos que integram a rotina diária, são pedagógicos e se revelam momentos recheados de potencialidade, no sentido de aquisição de aprendizagens. Nesta linha de pensamento, existiu, uma preocupação latente, por parte da formanda, em promover interações pedagógicas de qualidade e ter como referentes para a sua postura indicadores como a estimulação, autonomia e sensibilidade.

Para compreender a quantidade de aprendizagens que emergiram no contexto constantemente, a formanda recorreu ao recurso de referenciais teóricos, para compreender a ação das crianças e para ser dinâmica e pertinente, propondo atividades com o intuito de potenciar a aprendizagem ativa do grupo, promovendo assim uma maior implicação do mesmo e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Enquanto suportes para a orientação da ação pedagógica, os guiões de pré-observação, as narrativas colaborativas, as planificações e as grelhas de avaliação reguladora, evidenciam-se como os recursos que mais contribuíram no seu processo formativo, assim como a reflexão constante entre a equipa educativa e a supervisora da Escola Superior de Educação do Porto.

Apesar de todas estas potencialidades verificadas no decorrer do processo formativo, a mestranda não deixa de ponderar os constrangimentos por ela sentidos. Deste modo, não podia deixar de identificar como um deles a dificuldade que sentiu em realizar uma adequada gestão temporal, um obstáculo que tentou superar ao longo do estágio. Apesar de ter encontrado algumas estratégias, para contornar a rigidez de horários que sentia por questões institucionais, esta não deixou de constituir um constrangimento. Em diversas situações, a mestranda sentiu a necessidade de uma maior liberdade na sua ação, já que diversas vezes não podia ser tão autónoma devido à rotina, «um instrumento que falsifica o tempo natural e subjetivo das crianças e dos adultos» (Malaguzzi, n.d. citado em Edward set al, 2008, p. 96).

Outro constrangimento à prática profissional da mestranda constitui a impossibilidade institucional de interagir com mais frequência com as famílias, no momento de entrega e recolha das crianças, devido ao facto de esta ser feita na receção e ser um processo no qual as estagiárias não podiam assumir responsabilidade. Procurou explorar esta situação recorrendo a outras estratégias de interação com os familiares, consoante os momentos em que contactava com os mesmos, sendo uma delas a participação na elaboração das newsletters enviadas mensalmente. Esta é uma forma de documentação, onde são narradas “as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano da creche [e] que torna possível escutar a criança, observar e registar o seu processo de aprendizagem” (Parente, 2012, p.15), dando prova disso às famílias, através da comunicação (Gandini & Goldhaber, 2002). Relativamente aos pais, “para além de permitir um maior conhecimento acerca dos produtos

que resultam do trabalho dos filhos, a documentação traz a vantagem de lhes permitir o acesso aos processos que encontraram na base de tais produtos” (Araújo, 2013, p. 65).

Considerando todo o processo formativo significativo e determinante para o desenvolvimento das competências enumeradas tanto na ficha curricular da UC Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, como no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, um “profissional enquanto pessoa evolui como um sistema em interação com outros sistemas que o modificam e sobre os quais exerce reciprocamente sua influência” (Simões & Ralha Simões, 1997, p.52).

Concluindo, a formanda defende que o educador deve refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei nº. 240/2001), tendo subjacentes competências como saber, saber fazer, saber ser e saber estar (Tavares, 1997).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Araújo, Sara B. (2013). Dimensões da pedagogia em creche: Princípios e práticas ancorados em perspectivas pedagógicas de natureza participativa. In *Educação em creche: Participação e diversidade*, 29 - 74. Porto: Porto Editora.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). *A educação pré-escolar em Portugal: Contributos para uma perspectiva histórica*. Inovação, 10 (1), 7-19.
- Bertram, T. & Pascal, C.; Coord. Oliveira-Formosinho, J. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa: Ideias para apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coelho, A. (2004). *Educação e Cuidados em Creche: Conceptualizações de um grupo de educadoras*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (Coord. Isabel Alarcão). Estudos e Relatórios. Lisboa: CNE.
- Coutinho, C.P. et al. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. (Vol. XIII) Braga: Revista Psicologia, Educação e Cultura.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed.
- Erikson, E. H. (1950). *The life cycle completed*. Nova York: Norton.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Evans, E. D.(1982). Curriculum models and early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education* (107-134). New York: Macmillan Publishing Company.
- Folque, M. d. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Gandini, L. & Goldhaber (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In L. Gandini e C. Edwards (org.), *Bambini: A Abordagem Italiana à educação infantil*. Porto alegre: Artmed.
- Giddens, A. (2007). *Sociologia*, 5ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: McGraw-Hill.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In: W. Damon & N.Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology*. V.3. (5th ed), 553 - 617. Nova York: Wiley.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Laevers, F & Portugal, G. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto Editora.

- Lewis, M. (1997). The self in self-conscious emotions. In: S. G. Snodgrass & R. L. Thompson (Ed.) *Annals of the New York Academy of Science*. V.818. New York: The New York Academy of Science
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: ME.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal. Relatório dos Estudos da OCDE* (coord. Teresa Vasconcelos). Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). O contributo do projeto Infância na sua contextualização do Modelo High/Scope (pp.52-73). In *A construção social da moralidade pela criança pequena*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância -Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 43-92). Coleção Infância. 3.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). *Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas*. In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. F. (2011). O espaço na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (9-70). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelo Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Palacios, J. (2004). Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (Eds.) *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva*. Volume 1, 2.^a Edição. (Traduzido por Moraes, D. V.). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2009). *O Mundo da criança – da infância à adolescência*. 11.^a Edição. McGraw-Hill.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. CNIS: Porto
- Pires, C. M. (2007). *Educador de infância – Teorias e práticas* (1^a Edição). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1998). Crianças, famílias e creches – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche - Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação. Investigação e Práticas/ Revista do GEDEI*, nº1, 85-106.
- Portugal, G. (2002). *Dos primeiros anos à entrada para a escola – transições e continuidades nas fundações emocionais da maturidade escolar* (pp.9-16). *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, nº 26.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* *Exedra*, n.º1, 9-24.

- Portugal, G. (2010). *As questões do atendimento e educação da 1ª infância: Investigação e práticas*. Comunicação apresentada no seminário: *Educação das crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: CNE
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. CNIS: Porto.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011) *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. 4.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Proença, M. C. (1993). *O trabalho de projecto como estratégia pedagógica*. Texto policopiado.
- Ribeiro, D. (2006). Um estudo no contexto da Educação de Infância. Tese de Doutoramento não publicada. In *A Investigação-Ação na Formação de Supervisores*. Braga: Universidade do Minho.
- Segurança Social (s.d.). *Manual de processos-chave creche*. [Versão electrónica]. Recuperado em 7 dezembro de 2010, de http://www1.seg-social.pt/preview_documentos
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir – Da investigação-ação à educação inclusiva* (nº. 5, pp. 127-142). Lisboa: Revista Lusófona de Educação.
- Santos, J. dos (1983). *Ensaio sobre Educação II – O Falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Simões, C. & Ralha Simões, H. (1997). Maturidade pessoal: Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Spodek, B. & Brown, P. (2002). *Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica*. In: Spodek, B. (org.). (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. (1998) (Ed.). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Outros documentos consultados

Decreto-Lei nº5/1997, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-escolar. Diário da República, I Série A, n.º 34.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Definição do Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República, I Série A, n.º 201.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Definição do Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico*. Diário da República, I Série A, n.º 201.

Recomendação n.º3/2011. *A Educação dos 0 aos 3 anos*. Diário da República, II Série, n.º 79.

Ribeiro, D. (2013). *Ficha Curricular – Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.

Parecer n.º 8/2008, de 21 de Outubro. *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Diário da República, 2.ª série – N.º 228 – 24 de Novembro de 2008. Conselho Nacional de Educação. Lisboa.

Portaria n.º262/2011, de 31 de agosto. Diário da República, I Série, n.º201.

ANEXOS TIPO A

ANEXO A1 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (24 A 28 DE MARÇO)

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 24 A 28 DE MARÇO DE 2014					
Necessidades de desenvolvimento evidenciadas	Instituição: Colégio Novo da Maia Grupo: 2B		Equipa Educativa Educadora: Joana Vaz dos Santos Assistente Técnica: Helena Moreira Estagiárias: Adriana Martins e Ana Luísa Eça		
	Objetivos de desenvolvimento: * Realizar, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia-a-dia (como por exemplo, vestir-se/despir-se; calçar-se/descalçar-se; utilizar a casa de banho e comer utilizando os talheres; etc.). * Colaborar em atividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenvolver da atividade e/ou na elaboração do produto final. * Potenciar as capacidades de motricidade fina e destreza manual; * Estimular o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático; * Estimular a imaginação e criatividade; * Impulsionar um espírito democrático no grupo; * Promover a confiança em propor ideias, falar num grupo familiar, manifestar opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam; * Planificar atividades e gerir os recursos disponíveis para levá-las a cabo; * Produzir uma composição plástica, utilizando diversos materiais; * Utilizar os conceitos "mais" e "menos" para comparar quantidades; * Reconhecer o esquema corporal; * Produzir plasticamente a representação da figura humana integrada em cenas do quotidiano;				
*Área de Formação Pessoal e Social Uma grande parte do grupo não consegue gerir as suas emoções negativas, recorrendo quase sempre ao choro; O grupo apresenta dificuldade no respeito do uso da palavra pelo outro;	PLANO DE AÇÃO				
*Área de expressão e comunicação: Domínio da Expressão Musical: Algumas crianças têm dificuldade em associar dois sons iguais;	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	M A N H Á	* Acolhimento ¹ * Bons dias ² Domínio da Expressão Plástica: * Construção do estábulo: porta e toldado ³ * Brincadeiras espontâneas ⁴ * Conclusão da	* Acolhimento ¹ * Bons dias ² Domínio da Expressão Plástica: * Construção do Domínio da Linguagem Pessoal e Social e Oral: * Hora do conto: "Há coisas assim" ⁵ Domínio da Expressão Plástica:	* Acolhimento ¹ * Bons dias ² (A) Domínio da Expressão Plástica: * Construção de uma qualificação ³ (AL) Domínio da Expressão Motora: * Jogo da lagartixa; Movimentos com bola;	* Acolhimento ¹ * Bons dias ² (AL) Domínio da Expressão Plástica: * Construção de uma qualificação ³ (AL) Domínio da Expressão Motora: * Jogo da lagartixa; Movimentos com bola;
Domínio da Linguagem Oral: O grupo apresenta algumas dificuldades no desenvolvimento da linguagem; V. e Diogo - Não produzem fonemas bilabiais;					
Domínio da Matemática: R., L., Carolina, F., V. - ainda têm dificuldade em montar o puzzle de 4 peças; M., A.L., e Diogo - demonstram dificuldade a resolver o puzzle de 8 peças.					

Algumas crianças ainda não conseguem contar até ao 4;	construção das árvores da floresta ⁵	* Registo do conto (decoração de uma árvore com flores) ³ * Continuação da construção do estábulo: porta e telhado ³	Escolha do animal que em que irá ser transformada a caixa; Escolha do nome do animal; Planificação da construção ¹⁰ (A)	Oral e Expressão Dramática: * Registo de observação da dramatização (colagem dos animais no estábulo) ¹⁴	Relaxamento (em pares) ¹⁵
<u>Domínio da Expressão Motora:</u> Parte do grupo é incapaz de concretizar um circuito sem ajuda;			Domínio da Expressão Musical e Dramática: * Primavera na quinta ¹¹		
<u>*Área do conhecimento do mundo:</u> O grupo de crianças não distingue os dias da semana; Algumas crianças não associam as palavras "chova" e "solado" ao seu significado;					
R. – Não distingue o azul do verde;					
Interesses evidenciados Continuar a construção do estábulo: fazer a porta, o telhado e pintar os muros; Construir uma ovelha; Recomeçar a construção do cavalo;					
Resultados de aprendizagem evidenciados Algumas crianças já se vestem autonomamente (ão precisam da confirmação do sapato que corresponde a cada pé); O grupo identificou dois novos estados de tempo (nublado e chuva); Carolina e F – já sobem as escadas alternadamente; A.L. – utiliza a faca					
T A R D E					
	* Brincadeiras espontâneas ⁴ Domínio da Linguagem oral: * Jogo dos sapatos disparatados ⁶	Domínio da Expressão Plástica: * Construção do cavalo ⁷ * Brincadeiras espontâneas ⁴	Domínio matemático: Registo do "Ovelhinha dá-me lá" (colagem dos adesões no sítio corpo) ¹² (AL) * Brincadeiras espontâneas ⁴	* Brincadeiras espontâneas ⁴ Domínio da Expressão Plástica * Continuação da atividade "Isto não é uma caixa" ¹⁰ (A)	Área de Formação Pessoal e Social: * Assembleia: Projeto de sala (asinalar atividades concluídas e escolha das próximas). ¹⁷
LANCHE					
BRINCADEIRAS LIVRES					

durante a refeição; M – identifica a letra A; A.L. – identifica todas as partes <u>da</u> cara, confundindo apenas sobrancelhas com pestanas; M – identifica todas as partes constituintes <u>da</u> face; A.L., M. – distinguem as cores corretamente; Todo o grupo consegue segurar uma garrafa para caminhar uma flor; Todo o grupo identifica todas as <u>várias</u> partes do corpo; Diogo – tem conhecimento de que o pelo da ovelha se transforma em lã; Diogo, L., F., M., A.L. – concretizam um circuito sem ajuda; M – reconhece que o Varão vem depois da Primavera; Diogo – conhece os <u>procedimentos e elementos constituintes</u> de uma quinta; Após a exploração do conto “Ovelhinha dá-me lã”, a maior parte do grupo reconhece que são as ovelhas que dão lã.		Comentário [U1]: 46 minutos
		Comentário [U2]: 45 minutos
Recursos pedagógicos: Gestão do grupo: Individual: 8 Pequeno grupo: 3, 5, 7, 9, 14, 15 Grande grupo: 1, 2, 4, 6, 10, 11, 12, 13, 16, 17		Comentário [U3]: 45 minutos

• Gestão do espaço: Biblioteca: 7 Toca dos sons: 11 Ginásio: 12, 16 Sala 2B: Área de reunião de grande grupo: 2, 10, 15, 17 Mesas: 5, 8, 9, 13, 14 Todas as áreas: 1, 4, 6 Área das construções: 3 • Gestão dos materiais: 2- quação de presenças, fotografias 3 - cartão, cola, fita-cola, tesoura, tintas, pinças 5 - folhas de papel, tintas 7- Livro "Há coisas assim" 8 - folhas de papel, cola, flores de cartolina 9 - fitas-cola, jornal 10 - 2 Histogramas feitos com papel de cenário - "Qual é o animal em que se vai transformar a caixa" e "Como se irá chamar o animal"; 2 Fotografias de cada elemento do grupo; Livro: Portia Antónia (2010). Isto não é uma caixa. Editorial Presença 12 - folha de papel, imagens dos acessórios de lá, cola 13 - folha, máscaras dos diversos animais 14 - folha de papel A3, imagens dos vários animais, cola 15 - pano tecido branco, algodão, cola, tesoura 16 - bolinhas	
Responsável pela dinamização das atividades: (A) - atividade orientada pela Adriana (AL) - atividade orientada pela Ana Luísa (E) - atividade orientada pelas estagiárias (ESE e ESEPF)	

ANEXO A2 – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO (5 DE JUNHO)

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Semana 26 a 30 de maio

Semana 02 a 6 de junho

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: Joana Vaz Santos **Sala:** 2B

Grupo: Adriana Martins, Ana Luísa Eça

Data da observação 2014/05/30; 2014/06/05

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

Nas sessões de expressão musical e dramática (na toca dos sons) dinamizadas pela Professora Cátia, as crianças demonstram particular motivação quando lhes é permitido explorar instrumentos musicais, no entanto eu considero que é sempre em tempo reduzido e a exploração é condicionada. Para criar condições em que a criança possa explorar, experimentar e experienciar, desafiando e amplificando o seu mundo, planifiquei em conjunto com a equipa educativa esta atividade.

“O domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem” (ME, 2007, p.57). A área de expressão musical fornecerá, às crianças, possibilidades de explorar, manipular e utilizar diariamente os instrumentos. “A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre” (ME, 2007, p.63) as diversas características do som (intensidade, altura, timbre, duração).

Uma vez que esta atividade surgiu no decorrer do projeto: “Aranha e eu”, os instrumentos construídos pelas crianças irão representar a fruta que investigaram e exploraram neste processo.

Atividade pedagógica – “Dinamização da área de expressão musical”

1.º Momento – Recapitulação das frutas e dos seus tamanhos; Construção dos seguintes instrumentos – tambor (melancia); tambor (melão); adufe (papaia); adufe (manga); pau de chuva (coco)

A estagiária solicita que o grupo se reúna na área de reunião de grande grupo e dispõe o quadro construído no decorrer deste projeto, que representa os diferentes tamanhos das frutas – grande, pequeno, médio.



A estagiária seleciona os seguintes instrumentos para as crianças explorarem previamente à construção dos mesmos – tambor, pau de chuva e adufe. Cantando “Há uma aranhinha, que é muito pequenina...”, o grupo tenta produzir o ritmo da canção.

Em seguida explica que as crianças que irão construir primeiro os instrumentos, serão as crianças que investigaram as frutas de tamanho grande. Questionando, quem foram essas crianças, pede que se dirijam para as mesas da sala de atividades.

Neste momento irão ser construídos os instrumentos relativos ao conjunto {Frutas de tamanho grande}, pelo que inicialmente as crianças devem explorar os materiais que irão ser utilizados para tal.

Com a ajuda dos diferentes elementos da equipa educativa, cada criança constrói o instrumento correspondente à fruta que investigou.

2.º Momento – Construção dos seguintes instrumentos – tamborete de guitas (pêssego); tamborete de guitas (ameixa); bateria com recipientes de plástico (pera); pandeireta (maçã); bateria com recipientes de metal (kiwi)

A estagiária solicita que o grupo se reúna na área de reunião de grande grupo e dispõe o quadro construído no decorrer deste projeto, que representa os diferentes tamanhos das frutas – grande, pequeno, médio.

A estagiária seleciona os seguintes instrumentos para as crianças explorarem previamente à construção dos mesmos – tamboretas de guitas, pandeiretas e todos os instrumentos que foram construídos no momento anterior. Cantando novamente a canção “Há uma aranhinha, que é muito pequenina...”, o grupo tenta produzir o ritmo da canção.

Em seguida explica que as crianças que irão construir os instrumentos neste dia, serão as crianças que investigaram as frutas de tamanho médio. Questionando, quem foram essas crianças, pede que se dirijam para as mesas da sala de atividades.

Neste momento irão então ser construídos os instrumentos relativos ao conjunto {Frutas de tamanho médio}, pelo que inicialmente as crianças devem explorar os materiais que irão ser utilizados para tal.

Com a ajuda dos diferentes elementos da equipa educativa, cada criança constrói o instrumento correspondente à fruta que investigou.

Nota: durante este processo, irá ser reproduzido o Carnaval dos Animais, de Camille Sain Sæens; e as Quatro estações, de Vivaldi.

Área(s) e domínio(s) de conteúdo predominante(s)

Área da Expressão e Comunicação: Domínio de Expressão Plástica.

Domínio de Expressão Música.

Área do Conhecimento do Mundo.

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- * Potenciar a delicadeza, as capacidades de motricidade fina e destreza manual;
- * Apelar à aprendizagem pela abordagem multissensorial;
- * Colaborar em atividades cooperando no desenrolar da atividade;
- * Proporcionar situações de bem-estar físico e emocional;
- * Utilizar a percussão corporal e instrumentos musicais diversos para marcar a pulsação de canções;
- * Explorar as potencialidades de timbre, intensidade, altura (agudo, grave, subida e descida) e duração (sons longos e curtos) da voz, de objetos sonoros e de instrumentos musicais;
- * Consolidar os conceitos – pequeno, médio, grande.

Comentário [U1]: Não acha que são muitos objetivos para esta atividade?

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

No início de cada momento é necessário reunir em grande grupo por forma a explicar o que irá acontecer em seguida. Por forma a ajudar cada criança na construção dos instrumentos, é necessário dividir o grupo em pequenos grupos (5 elementos).

Irão ser utilizados diversos materiais no decorrer desta atividade – instrumentos musicais; material de desperdício, feltro, goma eva, papel autocolante colorido, guizos, cartolinas, caricas, latas, luva vermelha, cola, tesoura, papel de cenário, tintas, pincéis, entre outros.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

Sim, no auxílio que é necessário prestar por forma a orientar individualmente cada criança na construção do instrumento musical. Para colmatar essa dificuldade, conto com os restantes membros da equipa educativa para proporcionar atenção individualizada.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

- * Os indicadores - satisfação, relaxamento, vitalidade, abertura, autoconfiança;
- * A envolvimento, implicação e o interesse demonstrado pelas crianças;
- * O empenhamento do adulto tendo em conta as seguintes categorias de ação: estimulação, sensibilidade e autonomia.

ANEXO A3 – PRIMEIRA NARRATIVA COLABORATIVA

Episódio observado: “Isto não é uma caixa”

Data: 26/03/2014

Comentário da Observadora Ana Luísa Eça	Comentário da Observada Adriana Martins	Comentário da Educadora Cooperante Joana Santos
“Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” faz parte dos objetivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar. Posso afirmar com certeza que a estagiária Adriana conseguiu proporcionar ao grupo de crianças, momentos de liberdade de expressão, valorizando cada uma. Além dos saberes e conhecimentos científicos, um educador tem de ter atenção também à sua postura, à forma como comunica, o tom de voz que utiliza, a firmeza das suas ações e o ambiente que cria com o grupo. Nestes aspetos, a Adriana esteve bastante bem, uma vez que conseguiu captar a atenção de todas as crianças, manter um ambiente de bem-estar e	A intencionalidade educativa “decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação, desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME, OCEPE, 1997, p.14). Tendo em conta as especificidades de cada criança, planeei esta atividade no sentido de desenvolver um espírito crítico e democrático no grupo, assim como o reconhecimento da importância da participação de cada um, proporcionando momentos de bem-estar e alegria. Depois da rotina dos bons dias, dinamizado por mim, dei início à atividade que tinha planeado. Coloquei uma caixa de cartão no centro do grupo e de repente surgiu a perplexidade e a curiosidade estampada na face das crianças acerca o que estaria perante eles. Para as	Definido na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, refere que esta constitui “(...)a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)”, sendo o educador responsável pela dinamização e enriquecimento das experiências de aprendizagem das crianças. Cabe ao educador proporcionar uma “formação e desenvolvimento equilibrado da criança”. Estes princípios são a principal referência para a pedagogia pensada e estruturada pelo educador. Assim, o educador organiza as atividades e as suas intenções educativas, tendo sempre os interesses e necessidades das crianças como os itens estruturantes do seu trabalho. A observação, registo e reflexão surgem como suporte do planeamento de uma prática pedagógica adequada.

Comentário [U1]: Bibliografi??

Comentário [U3]: Ministério Educação.....

segurança em que todas as crianças se sentissem à vontade para intervir, encorajando-as a “refletir, a planear soluções alternativas, prever as respetivas consequências e avaliar a eficácia das suas ideias” Evans (2002) Uma criança curiosa tem mais interesse em explorar novas realidades e superar novos desafios, e durante esta atividade o interesse e motivação para concretizar a mesma foi notório por parte de todos. No início da atividade, quando as crianças não conseguiram responder de imediato que o objeto que se encontrava no centro da roda era uma caixa, a Adriana conseguiu com sucesso contornar este pequeno obstáculo conduzindo o grupo a dar a resposta sem que esta lhes dissesse o que era. Esta atividade, permitiu também, concretizar o primeiro princípio básico da abordagem curricular High-Scope (planear – fazer – rever), uma vez que através da comunicação, o grupo	crianças uma caixa é um objeto com uma função, não souberam responder o que era porque nunca tinham refletido sobre o próprio objeto em si. Ao confrontarem-se com outra caixa que tinham na área dos jogos, as crianças disseram: “é um puzzle” e não: “é uma caixa que guarda um puzzle”. Assim, em diálogo com as crianças e comparando com outras caixas que conhecem, chegaram à conclusão do que é uma caixa e que algumas guardam objetos. Este momento foi uma verdadeira aprendizagem, já que aprender “implica uma significativa dinâmica pessoal de elaboração e de mobilização, trazendo algo mais e novo ao indivíduo. (...) As ideias iniciais (...) modificam-se quando o indivíduo aprende” (Giordan, 1998, cit. por Portugal, 2009, p.15). Uma vez que concluíram que um dos propósitos das caixas é guardar coisas, perguntei se naquela caixa estaria guardada alguma coisa. A L. foi espreitar e retirou o livro das caixas, foi o	De facto, a estagiária Adriana mostra-se muito atenta às necessidades, dúvidas, interesses e conquistas das crianças. Fez a sua reflexão a partir do que foi observando, e tem conseguido estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com todas e cada uma das crianças. Daí surgiu a sugestão desta atividade, a qual desenvolveu com grande cuidado, adotando um tom de voz positivo e estabelecendo contato visual com o grupo e cada criança. Conseguiu adaptar-se aos imprevistos motivando as crianças a pensar e descobrir as respostas sozinhas. Mesmo com crianças tão pequenas, a estagiária Adriana conseguiu motivar o grupo, estimular o diálogo e a participação de todos. Teve o cuidado de integrar as gémeas no diálogo e escolha de tarefas, respeitando o seu ritmo e grau de interação e atenção/concentração. Depois da leitura da história, a estagiária Adriana permitiu às crianças escolherem e votarem no animal que iriam construir
---	--	--

Comentário [U2]: Pág.?

idealizou e planeou um animal (galo) para incorporar no projeto curricular de sala. A Adriana teve o cuidado e delicadeza de dar especial atenção à Catarina e à Daniela, valorizando e respeitando a decisão de ambas, adequando a atividade às suas potencialidades. Por fim, considero que a atividade foi dotada de intencionalidade educativa visando a aprendizagem da criança pela ação, pois esta pode construir o seu próprio conhecimento acerca do objeto mencionado (a caixa) através de experiências diretas imediatas, bem como através da reflexão.	momento em que as crianças ficaram mais interessadas e motivadas para o que iria acontecer. Assim, dei início à leitura do livro “Isto não é uma caixa”, sempre tentando criar suspense para o que apareceria na página seguinte. Considero que este momento foi um sucesso no meu percurso enquanto futura educadora, uma vez que “se o bem-estar e implicação das crianças aumentam, o educador sabe que está no caminho certo” (Portugal, 2009, p.20) Quando terminei a leitura anunciei que, se iríamos transformar a caixa que eu levei para a sala num animal, as crianças teriam que decidir em qual seria. Pedi sugestões, as quais foram: potro, coelho, leão e galo. Foi curioso perceber que algumas crianças dão uma sugestão e depois não votam nesse animal. Os educadores devem permitir que as crianças exerçam a sua agência, pelo que todas as crianças votaram e compararam os resultados para perceberem qual tinha sido o animal com mais votos - galo. Depois da reflexão	com aquela caixa, apoiando todas as suas escolhas. Durante toda a atividade, encorajou as crianças a terem ideias próprias e a assumirem responsabilidades, pedindo para escolherem tarefas na construção do animal mais votado (galo). A atividade decorreu dentro do tempo previsto num ambiente calmo e positivo respeitando verdadeiramente o pensamento e escolha das crianças.
---	---	---

	com a supervisora cooperante, percebi que falhei a nível científico na construção do histograma, não previ que maior parte das crianças pudesse escolher o mesmo animal. Esta conclusão servir-me-á para o futuro como recomendação de que todos os pormenores são essenciais para desenvolver uma prática pedagógica adequada. “Uma prática pedagógica adequada inclui (...) atividades escolhidas pelas crianças e um acompanhamento por parte de um educador responsivo, que apoia, informa, modela, explica, questiona, canaliza o interesse da criança (...) mas que não domina o pensamento da criança nem interfere na sua liberdade de escolha” (Portugal, 2009, p.14). Desta forma, pedi à educadora cooperante que desenhasse um galo numa folha branca A4 e as crianças planificaram qual a parte que queriam pintar do galo e como queriam fazê-lo (tinta e penas). Ao mostrar o desenho à Catarina, focou-se na área da cabeça do galo, pelo que assumi que ela gostaria de	
--	---	--

	pintar essa mesma parte. Já a Daniela não evidenciou foco em nenhuma parte específica, pelo que esperei que as crianças estivessem a pintar (na sessão seguinte) para que decidisse quando estivesse preparada, e assim aconteceu. Quando demonstrou interesse em pintar, ajudei-a a sentar-se e pintou uma pata do galo. No fim de todos identificarem a parte que queriam pintar, terminamos a sessão para que as crianças pudessem ir para a aula de expressão musical. “Assegurar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à aprendizagem ao longo da vida é o principal desafio que se levanta às instituições de formação” (Portugal, 2009, p.18). Tenho tentado seguir estes princípios no percurso da prática pedagógica supervisionada, questionando o que irei fazer, o que estou a fazer e o que fiz, por forma a melhorar a minha ação. Também considero que os diálogos construtivos com a educadora cooperante e estagiária Ana Luísa têm sido importantes uma vez que me	
--	---	--

	fazem ponderar outras hipóteses e opiniões.	
--	---	--

Referências Bibliográficas

Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, nº1, 9-24.

Falta 1 autor referido ao longo do texto

Deveria ter enriquecido a narrativa com mais autores

ANEXO A4 – GRELHA DE AVALIAÇÃO FINAL



ESE
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2013-2014

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

Nota explicativa: A – Excelente; B – Muito Bom; C – Bom; D – Suficiente; E – Insuficiente

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.			X			
	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.			X			
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.			X			
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.					X	
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.					X	

1

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO						
Competências	Dimensões	Observações				
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.		X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.		X			
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.		X			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.			X		
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.		X			
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica, sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.		X			

DOMÍNIO DA AÇÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.		X			
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.		X			
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).		X			
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.		X			
Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.		X			
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.		X			
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto polo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.			X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.		X			
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.		X			

DOMÍNIO DA REFLEXÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Prática sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.				X	
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.				X	
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.				X	
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co construção do saber profissional.				X	
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.				X	

Ano 2013/2014

Sara Pereira

Isa Pina

Adriana Martins

Ana Luisa Eco

Equipa de estagiários/as

Supervisor/a da ESE

Juliana Fontenele

Educador/a cooperante

Joana Duarte

Formando/a

Adriana Martins

Porto, 25 de junho de 2014

de 2013

NM