

Marisa Alexandra Nogueira Ferreira

**Relatório de Estágio em Educação
Pré-Escolar**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**13**

Marisa Alexandra Nogueira Ferreira

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação

Doutora Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**13**

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste relatório foram vários os intervenientes que contribuíram direta e indiretamente, os quais merecem uma palavra especial de gratidão.

Ao grupo de crianças do Jardim de Infância do Sol, que acompanhei durante este ano, por todo o trabalho desenvolvido e todas as novas aprendizagens adquiridas e afetividade proporcionada.

Aos meus pais, pelo amor, apoio, incentivo que me transmitiram. Pelo seu esforço e dedicação, que tornaram possível o meu percurso formativo, bem como as várias conquistas a nível pessoal.

À minha orientadora cooperante pela sua disponibilidade, pela partilha do seu conhecimento científico, carinho e pelo constante encorajamento.

À minha supervisora institucional de prática pedagógica pelo seu apoio, orientação e por ter contribuído, com o seu saber e profissionalismo, para o ultrapassar de mais uma etapa do meu processo formativo.

Ao meu par pedagógico pelo seu companheirismo, disponibilidade, apoio demonstrado em diferentes momentos de dificuldade, pelas horas de reflexão que passámos juntas e, principalmente, pela sua amizade.

À minha família, namorado e amigos pelo incentivo de todos os dias, compreensão, dedicação, disponibilidade e apoio incondicional, pelos momentos de escuta que me ajudaram a prosseguir, pela força demonstrada para que concluísse esta etapa da minha vida e, especialmente, pela compreensão da minha ausência.

E, por fim, a todos aqueles que sempre me apoiaram e acreditaram em mim.

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge com o intuito de descrever e analisar o trabalho desenvolvido pela mestranda, ao longo da prática pedagógica. Neste sentido, para os futuros educadores é essencial a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais na concepção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentam o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem. A Educação Pré-Escolar pressupõe, também, a capacidade de pensar e agir nos contextos educativos, com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação.

Sendo assim, estes são considerados aspetos centrais para a co construção e o desenvolvimento das competências profissionais do futuro docente. Este relatório de estágio foi, então, sustentado na metodologia de investigação-ação, levando assim à utilização de diversas técnicas e instrumentos para recolher dados, de forma a ser possível atingir os objetivos propostos, nomeadamente uma melhoria das práticas e uma melhor compreensão das mesmas.

De facto, as estratégias utilizadas surtiram efeitos que possibilitaram a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão, tal como a ficha curricular da unidade curricular pressupõe. Possibilitou, também, a co construção de saberes profissionais, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as competências socioprofissionais e pessoais à luz de princípios emanados no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, assim como a aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Competências profissionais, Investigação-Ação, Reflexão.

ABSTRACT

This report stage of qualification arises in order to describe and analyze the work of the master's degree, along the pedagogical practice. Thus, for a future educator is essential to mobilize scientific knowledge, pedagogical and cultural in the design, development and evaluation of educational programs and curriculum in the light of appropriate and rigorous conceptual models that foster the intellectual work of the subject of learning. The Preschool Education also implies the ability to think and act in educational contexts, with different teaching strategies in order to respond to the diversity of actors in an equitable and inclusive vision of education

Therefore, these aspects are considered central to the co construction and development of the professional skills of future teachers. This internship report was then sustained in the action-research methodology, thus leading to the use of various techniques and instruments to collect data in order to be able to respond, reflexively to the issues outlined, and achieve the proposed objectives, including improved practices and comprehension of them.

In fact, the strategies used have produced effects that allowed the construction of a professional reflective and investigative attitude, facilitating of decisions in contexts of complexity of teaching practice, by the systematic exercise of reflection, as the record of the course curriculum requires. It has also enabled the co building professional knowledge, developing and consolidating, in a reasoned and reflective way, socio-professional and personal skills in the light of principles set forth in the general profile of the professional performance of kindergarten teacher, as well as lifelong learning.

Keywords: Pre-School Education, Professional Skills, Action-Research, Reflection.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1. Enquadramento Teórico e Legal.....	3
A investigação-ação como metodologia.....	4
Etapas que conferem intencionalidade educativa à ação do educador de infância.....	5
Modelos/Perspetivas Curriculares para a Educação Pré-Escolar.....	9
CAPÍTULO 2. Caracterização geral da instituição de estágio.....	17
CAPÍTULO 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação.....	21
REFLEXÃO FINAL.....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
WEBGRAFIA.....	50
DOCUMENTAÇÃO LEGAL.....	50

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A. SUPORTE PAPEL.....	51
Anexo A.1 - Exemplar de uma planificação semanal.....	51
Anexo A.2 - Exemplar de uma narrativa reflexiva individual.....	57
Anexos A.3 - Grelhas de avaliação intercalar sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada	63
Anexo A.3.1 - Avaliação intercalar dos processos de desenvolvimento.....	63
Anexo A.3.2 - Avaliação final dos processos de desenvolvimento.....	67
ANEXOS TIPO B. SUPORTE DIGITAL.....	71
Anexos B.1 - Planificações semanais	
Anexos B.2 - Narrativas reflexivas individuais	
Anexos B.3 - Projeto curricular de grupo	
Anexo B.3. 1 - Primeira Versão do Projeto Curricular de Sala	
Anexo B.3. 2 - Projeto Curricular de Sala Reformulado	
Anexos B.4 - Registos fotográficos	
Anexo B.4. 1 - Mudanças na organização do espaço da sala de atividades	
Anexo B.4. 2 - Atividades Pedagógicas	

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, o qual tem o intuito de descrever e analisar o processo formativo e evolutivo da estudante, desenvolvido ao longo do estágio. Esta UC é parte integrante do plano de estudos no Mestrado em Educação Pré-Escolar, o qual confere habilitação profissional para a docência.

Assim, no sentido de dar cumprimento às disposições do artigo 18º do Decreto-lei N.º 43/2007 e, em simultaneidade, aos conteúdos e objetivos da UC, realizou-se uma parceria formal entre a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e o Agrupamento Alexandre Herculano, onde durante o processo de observação e cooperação, se seguiu a metodologia da investigação-ação. Importa salientar que este trabalho de terreno ocorreu, segundo uma organização em díade, sendo que, posteriormente, foi formada uma tríade, na sala dos 3 anos do Jardim-de-Infância do Sol, todas as segundas, terças e quartas-feiras, num total de 300 horas de contacto em terreno.

Por sua vez foram problematizadas questões emergentes das práticas em contexto, percecionadas pela observação sistemática dos processos de ensino e de aprendizagem, devidamente sustentada no quadro concetual da educação pré-escolar. Neste sentido, as estratégias e metodologias adotadas, de cariz integrador, envolveram todos os atores do processo de formação profissional, para apoiar e acompanhar os formandos na construção de ferramentas a ele intrínsecas, numa ótica de construção colaborativa dos saberes profissionais para a educação pré-escolar. O educador deve assumir uma atitude simultaneamente reflexiva e investigativa, pressupondo sempre uma articulação dialética entre teoria e prática (Diogo, 2007).

O presente relatório de estágio está dividido em três capítulos centrais que se denominam enquadramento teórico e legal; caracterização geral da instituição de estágio; e, por fim, descrição e análise das atividades desenvolvidas. No final dos capítulos surge uma reflexão final.

No primeiro capítulo constam, então, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação profissional da formanda, através de fontes acedidas de forma orientada ou pesquisadas autonomamente, como recursos predominantes para pôr em prática os requisitos necessários no decurso do estágio. O referido capítulo encontra-se dividido em subcapítulos, sendo que o primeiro diz respeito ao processo de investigação-ação, na perspetiva de melhorar os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na sala de atividades (Arends, 1995). Segue-se o segundo subcapítulo que contempla as etapas referidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente: a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a

comunicação e a articulação. O último subcapítulo diz respeito aos modelos curriculares que inspiraram a ação da mestranda e da equipa educativa ao longo deste ano letivo.

Por sua vez, no segundo capítulo, de forma breve e geral, procede-se à caracterização da instituição de estágio e a uma contextualização do meio sociocultural onde o centro de estágio se insere, bem como das interações promovidas no mesmo, pela equipa educativa e pelo grupo de crianças; e da organização e gestão do tempo, espaço, materiais e parcerias.

No terceiro capítulo explana-se a descrição e análise sucinta e reflexiva sobre as ocorrências verificadas no decorrer das atividades, acompanhadas pela exploração dos conceitos abordados no primeiro capítulo, de forma a propiciar uma melhor compreensão dos seus conteúdos.

De forma a concluir, a reflexão final, contempla uma análise transversal ao processo de formação dando relevância à importância e ao contributo do estágio para todo este processo. Sendo assim, a formanda identifica e evidencia as potencialidades e constrangimentos experimentados, tal como a contribuição do estágio para o desenvolvimento das suas competências profissionais e pessoais, mobilizadas em articulação com pressupostos teóricos relevantes, para o desenvolvimento das atividades. Retrata ainda os resultados decorrentes das diferentes estratégias utilizadas.

CAPÍTULO 1. Enquadramento Teórico e Legal

No decorrer deste capítulo serão expostos os conceitos teóricos e legais que apoiaram e fundamentaram toda a ação da mestranda ao longo deste ano letivo, bem como o processo de desenvolvimento de competências profissionais.

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (nº5/97 de 10 de fevereiro), “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”. É importante considerar este processo como o resultado de uma interação dinâmica entre o adulto e a criança, onde a criança descobre, cria e aprende, sendo o centro da educação e o adulto tem o papel de orientar segundo os interesses, necessidades e ritmo da criança, promovendo, assim, o desenvolvimento das potencialidades da mesma, estimulando as capacidades de expressão, de comunicação e a socialização.

Neste sentido, a mestranda apoiou o desenvolvimento da sua prática pedagógica em pilares essenciais como: a observação e análise da organização do ambiente educativo; a planificação; a colaboração/cooperação com intencionalidade pedagógica e formativa com os diferentes atores no contexto educativo; a ação; a avaliação e a constante atitude crítica e reflexiva, numa ótica de progresso profissional dos formandos em prol do seu desempenho como futuros docentes. Neste seguimento, é importante salientar a influência do construtivismo no desenvolvimento da prática da mestranda. Sendo assim, todo o processo ensino-aprendizagem é construído com base numa visão construtivista, tendo em conta que as crianças, quando entram no jardim-de-infância, já possuem os seus próprios conhecimentos e competências (Vasconcelos, 1997, p. 38). Neste sentido, torna-se fundamental abordar a conceção construtivista, a qual consiste num conjunto articulado de princípios, onde é possível ao professor/educador diagnosticar, estabelecer juízos e tomar decisões fundamentais sobre o ensino (Solé & Coll, 2002, p.8). De facto os professores/educadores necessitam de referentes que guiem, fundamentem e justifiquem a sua ação, tendo em conta que no construtivismo, segundo Piaget, a criança é a construtora do seu conhecimento.

Sendo assim, a construção do conhecimento no contexto escolar, segundo Coll (2008, pp. 120-122), é feita através de um triângulo interativo, constituído pelas crianças que aprendem, pelos conteúdos que são objeto de ensino e de aprendizagem, e pelo educador que orienta e ajuda a criança a construir significados e a atribuir sentido ao que faz. No entanto, é importante salientar que aprender não é copiar ou reproduzir a realidade, é necessário que a criança aprenda significativamente, isto é que construa um significado próprio e pessoal (Solé & Coll, 2002, p.16). Sendo assim, “o fator-chave na aprendizagem não reside na quantidade de conteúdos

aprendidos, mas no grau de significatividade com que os alunos os aprendem e no sentido que lhes atribuem” (Coll, 2008, p. 123).

Neste sentido, podemos afirmar que o ensino-aprendizagem é um processo no qual está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano. Este relacionamento é necessário na atuação na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), proposta por Vygotski, a qual se define por um espaço em que, devido à interação e a ajuda de outros, uma criança pode realizar uma tarefa, que não seria capaz de a fazer sozinha (Onrubia, 2002, pp. 104-105). Sendo assim, destaca-se o papel do educador, sendo que este, ao atuar na ZDP, “ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35).

A investigação-ação como metodologia

De forma a possibilitar a reflexão sobre as práticas e compreender os interesses e necessidades das crianças foi necessário o envolvimento em processos investigativos, pois de facto não existe “nem ação sem investigação, nem investigação sem ação” (Kurt Lewin, cit. por Sanches, 2005, p. 127).

A investigação-ação fundamenta o modo como o estágio é desenvolvido e esta consiste numa metodologia de trabalho, ao serviço da construção de conhecimento social relevante, simultaneamente útil para a resolução de problemas concretos e, também, como uma estratégia para a promoção do desenvolvimento profissional do docente (Vieira, 2011, p. 56). De acordo com Carr e Kemmis (1988) a investigação-ação fomenta o questionamento autorreflexivo que deve ser realizado pelos próprios docentes num quadro de referência ético, tendo como principais objetivos, melhorar as práticas, a compreensão das mesmas e as situações institucionais em que se inserem.

Sendo assim, o educador ao interrogar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem em que se insere e, conseqüentemente, as suas práticas numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática estará, assim, a utilizar a informação recolhida para fundamentar as estratégias de aprendizagem adotadas, desencadeando assim um processo dinâmico, motivador e inovador entre os vários intervenientes do processo educativo (Sanches, 2005, p.130). Neste âmbito, é importante salientar que o conceito de investigação-ação varia consoante a ideologia que se adota, visto que segundo Máximo-Esteves (2008) não é encontrado nenhum consenso, por vários autores, na definição do mesmo. No entanto, todos possuem algo em comum, pois adotam a metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação (Vieira, 2011, p.57). Sendo assim, o primeiro passo no processo de investigação é a

identificação e a formulação do problema de uma forma objetiva, sendo que posteriormente à recolha de informação deverá ser realizada uma análise dos dados, para que se compreendam os factos. O passo seguinte é o desenvolvimento das ações, sendo necessária a realização de uma planificação flexível, uma vez que a última fase é a avaliação da ação (Sanches, 2005).

Desta forma é possível operar mudanças nas práticas, tendo em vista o alcance de melhorias de resultados. Normalmente esta sequência de fases vai-se repetindo, pois existe necessidade por parte do docente, de explorar e analisar todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo (Coutinho, 2008). Em suma, a investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala (Arends, 1995, cit. por Sanches, 2005, p.139). Os formandos são apoiados através de instrumentos de investigação-ação, a mobilizar no contexto, como por exemplo registos diários elaborados autonomamente, narrativas reflexivas, entre outros.

Etapas que conferem intencionalidade educativa à ação do educador de infância

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto, no seu anexo nº 1, ponto II, está definido o modo como cada educador de infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através de planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (...) organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular”. Neste sentido, o educador é, então, o “gestor do currículo” tendo como apoio as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE constituem, então, “um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática, ou seja, a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

Desta forma, as OCEPE determinam quatro fundamentos: “o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo; a construção articulada do saber; a exigência de dar resposta a todas as crianças” (Ministério de Educação, 1997, p. 14). Como suporte a estes fundamentos, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar distinguem três áreas de conteúdo, como forma de pensar e organizar a planificação, a intervenção e a avaliação da aprendizagem, sendo elas a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo. Assim, as OCEPE contribuíram para a clarificação de áreas curriculares numa perspetiva pedagógica estruturada, com uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, nas quais a criança é tida como construtora do seu próprio conhecimento e aprendizagem. Logo, a intencionalidade do processo educativo assenta na

participação da criança, o que lhe permite desenvolver competências de iniciativa e de autonomia, numa diversidade de benefícios e aprendizagens significativas. Neste sentido considera-se “que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Neste documento encontram-se, também, as orientações globais para o educador, que serão explanadas seguidamente. Estas declaram que o mesmo deve ter uma intervenção que “passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe”: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997, pp. 25-28).

A observação deve ser o primeiro processo a ser utilizado pelo educador, na intervenção pedagógica, de forma a verificar se a ação desenvolvida no seu dia-a-dia é adequada. Sendo assim, a observação constitui-se naturalmente como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Neste sentido, torna-se claro que “a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base de avaliação de diagnóstico e formação” (Estrela, 1978, p. 57). É neste âmbito que se torna importante que a criança seja sempre o centro das atenções, nunca descurando o ambiente educativo, tendo em conta objetivos e estratégias de observação que depois de uma interpretação e análise dos dados recolhidos vai permitir, posteriormente, uma intervenção pedagógica. A observação consiste, então, num “processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objetivos, isto é, que não variem de observador para observador” (Trindade, 2007, p. 39).

Sendo assim, no contexto educativo em que a mestranda se inclui tem principal enfoque a observação participada e participante, desarmada mas sempre naturalista, direta e indireta, segundo as definições de Albano Estrela (1994). A posição do observador será participante, visto que participa nas ações do observado sem deixar de representar o seu papel e sem perder o seu estatuto (Estrela, 1986). Relativamente ao processo de observação, este poderá classificar-se de naturalista, pois resulta da “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias habituais do seu quotidiano” (Trindade, 2007, p. 47) e também é considerada uma observação desarmada e instrumental, pois o registo não acontece de imediato, sendo a memória do educador o suporte para a construção desse registo (Estrela, 1994; Trindade 2007). Desta forma, o registo deve, então, ser contínuo abarcando, também, as observações “sobre o contexto e sobre

as pessoas envolvidas” (Parente, 2002, p. 183). Neste caso, o instrumento utilizado foi o registo diário ou caderno de anotações. Para além da observação indireta, é também realizada uma observação direta, visto que existe interação direta com o grupo alvo, dentro do mesmo contexto (Trindade, 2007).

Além do processo de observação, a formação e a ação de um educador também passa pela planificação, segunda etapa apresentada nas OCEPE para um educador ser intencional na sua ação, em que este tem que “prever o modo como vai decorrer a ação que se vai implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p. 64). Perante isto, torna-se necessária a planificação, desenvolvimento e avaliação de estratégias de intervenção e interação com intencionalidade e adequabilidade educativas, por parte do educador (Tyler, 1973, cit. por Zabalza, 2003). Ainda nesta linha de pensamento e segundo Ander-Egg (1989, citado por Diogo, 2010, p. 64) planificar significa realizar uma previsão e “utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objetivos, tendo em conta a limitação dos recursos”. Neste sentido, as planificações das intervenções educativas devem ter sempre em conta um conjunto de fases, tais como a avaliação das necessidades, a análise da situação e estabelecimento de prioridades, a seleção de objetivos, a seleção e organização dos conteúdos, a definição de estratégias de ensino e o plano de avaliação (Diogo, 2010, p. 65). Assim, o educador deve construir a sua planificação “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001: Anexo n.º 1, II, ponto 3). Surge, daqui, a experiência de planificação como instrumento poderoso para o Educador – precisamente dependente da qualidade dos processos anteriormente descritos.

A terceira etapa do processo diz respeito à concretização na ação das intenções educativas, tendo sempre em atenção as propostas das crianças, que podem levar a situações e oportunidades que não estavam previstas. É, também, importante salientar que a educação pré-escolar complementa a ação educativa da família com a qual deve estabelecer estreita cooperação. O educador assume-se, então, como o elo de ligação entre o espaço educativo, a família e a comunidade. Como tal, o educador necessita o apoio dos diferentes agentes educativos, devendo para isso existir uma verdadeira colaboração/articulação entre todos os parceiros educativos, pois desta forma as crianças poderão usufruir de uma educação de qualidade e de um desenvolvimento equilibrado.

Retomando, novamente, as etapas presentes nas OCEPE, importa abordar precisamente a importância da avaliação. De facto podemos afirmar que a avaliação está inserida no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de contribuir com a sua regulação e permitir tomar medidas ainda em tempo útil para favorecer o progresso e a aprendizagem das crianças (Diogo, 2010, p. 128). Desta forma, é fulcral que o educador sustente a avaliação numa prática reflexiva, já que esta lhe permite reorganizar as suas ações, promovendo assim a qualidade das aprendizagens. Sendo assim, o facto de “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p.27). Também, a Circular n.º4/DGIDC/2011 do Ministério da Educação define a avaliação em educação como: “elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades”. Neste sentido, não nos devemos centrar apenas no resultado final apresentado pela criança, mas sim em todo o processo desenvolvido, devendo realizar e valorizar a autoavaliação das crianças.

Já, segundo o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância, Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, compete ao educador: “avaliar, numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”. Neste sentido, “a sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver em cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte de planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p.27)

Quanto à comunicação, uma das etapas que serve como orientação para o educador, esta faz referência à partilha do conhecimento, que o educador adquire das crianças e do modo como estas evoluem, aos pais e a membros da equipa educativa. De forma a proporcionar um melhor e maior envolvimento da comunidade educativa no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças é fundamental que se faça uma comunicação de resultados e, também, a divulgação das atividades realizadas pelas mesmas.

A última etapa presente nas OCEPE diz respeito à articulação, visto que cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo que retrata não só a entrada para a educação pré-escolar, mas também a transição para a escolaridade obrigatória. Efetivamente, a aprendizagem é um processo contínuo e continuado do indivíduo ao longo da vida, pelo que a continuidade educativa, condição de um desenvolvimento equilibrado, harmonioso e de qualidade, implica uma articulação sistémica e sistemática entre os diversos subsistemas educativos. Em suma, uma educação de qualidade deve assentar numa continuidade devidamente

articulada, resultante da coordenação conjunta e da valorização de experiências anteriormente adquiridas que, comungadas num processo de reflexão-ação serão o elemento aglutinador de uma nova perspectiva educativa, de uma educação de efetiva qualidade. Sendo assim, o educador de infância assume uma importante parte, já que é da sua competência criar “condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p. 28).

Em suma, é importante salientar que as etapas descritas com base na intencionalidade educativa que caracteriza a intervenção profissional do educador estão, continuamente, interligadas, pelo que se vão sucedendo e aprofundando, sendo algumas transversais ao longo de todo o processo.

Modelos/Perspetivas Curriculares para a Educação Pré-Escolar

De forma a o educador fundamentar todas as suas ações, este deve utilizar na sua prática os quadros de referência teóricos, construindo assim as suas próprias teorias. Exemplo desses quadros são os modelos curriculares, que se baseiam “num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34). Sendo assim, o foco é a ação educativa e estes situam-se ao nível do processo de ensino-aprendizagem e explicitam orientações para a práxis quotidiana nas várias dimensões curriculares. Importa, então, salientar os modelos curriculares que influenciaram a prática pedagógica da mestranda, sendo eles o modelo *High-Scope*, a perspectiva pedagógica de Reggio Emilia e o modelo curricular da educação pré-escolar do Movimento da Escola Moderna (MEM). Estes modelos fundamentam-se no construtivismo, já que o sujeito tem uma participação ativa na construção do seu conhecimento.

Sendo assim, o currículo *High-Scope*, inspirado nas teorias de Jean Piaget, apoia situações educacionais para a criança, que disponibilizam “campos de ação” que possibilitem à criança explorar (Oliveira-Formosinho, 2007). No entanto, para que esta exploração se transforme em aprendizagem significativa, os campos de ação têm de responder aos interesses, necessidades, curiosidades de cada criança.

A “roda da aprendizagem” Pré-Escolar *High-Scope* ilustra os princípios curriculares que orientam os educadores envolvidos nesta abordagem na prática do seu trabalho diário com as crianças. Sendo assim, existem cinco princípios básicos discriminados, estando no centro a aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6). Através da aprendizagem pela ação,

ou seja, da criança viver experiências diretas e imediatas e retirando depois delas significado através da reflexão, elas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo. Sendo assim, o poder da aprendizagem ativa está na iniciativa pessoal da criança, que ao perseguir as suas intenções envolve-se em experiências-chave, ou seja em interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). Esta aprendizagem pela ação depende das interações positivas adulto-criança, estando presente a importância do encorajamento pelo adulto e não reforço, visto que este está incorporado no comportamentalismo, e de uma abordagem de resolução de problemas. Sendo assim, permite que a criança aprenda a lidar com situações diárias da sala, resolvendo autonomamente os seus problemas com o auxílio do adulto (Hohmann & Weikart, 2009, p. 7).

O contexto de aprendizagem é, também, um importante fator nesta abordagem, tendo em conta que este é organizado por áreas de atividades que possuem materiais educacionais, que criam as condições-base necessárias para uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 71). O educador parte do que as crianças já sabem para prosseguir com novas aprendizagens, gradualmente mais complexas. Sendo assim, é nessas áreas e nas interações que proporciona, que o educador constrói a rotina diária. Este é outro princípio presente na “roda da aprendizagem”, que inclui o ciclo *planear-fazer-rever*, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflitam naquilo que fizeram. O tempo em pequeno grupo encoraja a criança a explorar e experienciar materiais novos, selecionados pelo adulto com base nos seus interesses e necessidades. Durante os tempos em grande grupo são realizadas atividades pela iniciativa conjunta das crianças e dos adultos (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 71).

Por último, surge a avaliação, sendo que dentro da abordagem pré-escolar *High-Scope* “avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). É necessário que a equipa educativa reúna informações válidas sobre as crianças através da observação, da interação com elas e do registo diário acerca das observações realizadas. Avaliar pressupõe, então, “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 9).

Não se assumindo como um modelo curricular, Reggio Emilia assume-se antes como uma perspectiva educativa. Neste sentido, esta perspectiva, que teve como principal impulsionador Loris Malaguzzi, dá ênfase a alguns princípios, no entanto apenas alguns serão abordados neste capítulo. As teorias psicológicas de Piaget e de Vygotsky são fonte de inspiração para o

desenvolvimento desta perspectiva, pois ambas valorizam a participação da criança na construção do seu conhecimento. Malaguzzi é, também, guiado pela necessidade de diferentes teóricos que orientem a caracterização da imagem da criança (Lino, 2007, p. 95). De facto, a perspectiva pedagógica de Reggio Emilia desenvolve-se em torno da construção da imagem da criança, pelo que “a criança é conceptualizada como activa, competente, construindo o seu conhecimento no âmbito de uma rede de interacções e relações que estabelece com o outro – as crianças e os adultos – com quem interage na escola, na família e na comunidade” (Lino, 2007, p. 102). As interacções e relações assumem-se, assim, como preponderantes nesta perspectiva, pois estabelecem-se entre o adulto-criança, uma vez que “a educação é um processo de constante interacção que decorre dentro e fora da escola e na qual ‘nos educamos’ mais do que ‘se educa’” (Spaggiari, 1998, cit. por Lino, 2007, p. 102). Tal como referem Oliveira-Formosinho e Araújo (2004), de facto o adulto procura integrar a perspectiva das crianças no conceito de qualidade, no que diz respeito à sua escuta e ao desenvolvimento de estratégias. De facto, dar voz às crianças é uma expressão de opção pedagógica, a qual “encerra uma imagem de criança competente e com direito à participação”, sendo também uma estratégia para a melhoria da qualidade dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2008, p.79).

O educador deve ter, ainda, um papel ativo na organização do contexto educativo para que se potencie as ocasiões de “as crianças se expressarem e escutarem mutuamente no seio do grupo (...) favorecendo o confronto de perspectivas e a emergência das diferenças individuais” (Lino, 2007, p. 110). Nesta perspectiva, a organização do espaço pretende promover a interacção social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre as crianças. De acordo com o Decreto-Lei nº. 240/2001 de 30 de agosto, Anexo III-2, o educador deve promover aprendizagens significativas, desenvolvendo, assim, as competências essenciais e estruturantes que integram o currículo. Nesta perspectiva pedagógica é, também, enfatizada a *pedagogia das relações*, visto que as relações, as interacções e a comunicação entre os protagonistas do processo educativo, crianças, educador e pais, são entendidas como elementos centrais (Lino, 2007, p. 102). Neste sentido, a colaboração é o elemento que faz a diferença no processo educativo das crianças, visto que a aprendizagem através de partilhas de temas e discussões em grande grupo permitem que surjam projetos.

Já, o Movimento da Escola Moderna (MEM), tendo também a criança no centro da aprendizagem, assenta numa dimensão democrática, a qual pretende que o jardim-de-infância seja um local de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade (Niza, 2007, p. 127). Outro princípio deste modelo é a criação de um clima de livre expressão das crianças, vinculado pela valorização pública das suas opiniões e ideias. Assim, pressupõe-se que o educador estimule

e registre as produções orais, técnicas e artísticas da criança, enfatizando os benefícios de expor e comunicar. E torna-se, também, necessário disponibilizar, às crianças, o tempo lúdico da atividade exploratória dos mais variados elementos, para que surja a interrogação (Niza, 2007, p. 131), que incite a realização de novos projetos de pesquisa, tanto decorrentes das necessidades e interesses das crianças, como do educador.

O espaço, em MEM, é organizado por áreas básicas, normalmente seis, e por uma área polivalente que se encontra no centro da sala de atividades destinada ao desenvolvimento de atividades em grande grupo. Desta forma, o ambiente da sala de atividades deve estar organizado de forma estimulante e com sentido estético, sendo importante valorizar as produções das crianças, “utilizando as paredes como expositores permanentes onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Niza, 2007, p. 133). Com efeito, ainda nas paredes é importante que se afixem mapas de registo – como o plano de atividades, a lista semanal de projetos, quadro de tarefas/responsabilidades, mapa de presenças e o diário de grupo – auxiliares na planificação, gestão e avaliação da atividade educativa. Já, a organização diária no MEM integra o acolhimento; as atividades e projetos; a refeição da manhã; as comunicações; o almoço; a sesta; o recreio; o tempo de atividade cultural coletiva; e a avaliação. Este modelo valoriza, ainda, as visitas ao exterior considerando ser “a forma mais eficaz de estabelecer e garantir uma ligação constante com o meio envolvente da escola e de assegurar a colaboração da comunidade no alargamento dos conhecimentos das crianças” (Niza, 2007, p. 138).

A avaliação formativa, considerada pelo MEM parte integrante no processo de desenvolvimento da educação, consiste na observação espontânea e recurso à análise dos instrumentos de registo supramencionados. Sendo assim, a utilização dos mesmos “permite uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens” (Niza, 2007, p. 140). De facto, a implementação do último modelo abordado, nas salas de atividades da educação pré-escolar, revela-se bastante vantajosa e eventualmente mais produtiva, devido à metodologia de trabalho de projeto.

Neste contexto pedagógico específico, o trabalho de projeto pode, então, ser considerado uma abordagem pedagógica centrada em problemas, ou um estudo em profundidade sobre determinado tema ou tópico (Vasconcelos, 2012, p. 10). Já, Katz e Chard (1997) definem um projeto como a exploração em detalhe de um assunto ou tópico realizado por um grupo de crianças ou por uma criança em conjunto com o educador. De facto os objetivos da educação na Pedagogia-em-Participação são os de apoiar o envolvimento da criança e a construção de uma aprendizagem através da experiência interativa e contínua. A motivação da criança para essa aprendizagem experiencial ocorre através da identificação dos interesses com intencionalidade,

sendo o papel do educador o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e estender esses interesses à cultura (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 18). Sendo assim, no que diz respeito à organização do ambiente educativo, este deve promover a co construção das aprendizagens significativas, sendo que os materiais devem promover o aprender com bem-estar.

No que concerne à duração do projeto ambas as perspectivas pedagógicas, Reggio Emilia e MEM, estão de acordo que o tempo é flexível, sendo que um projeto mais curto poderá durar uma semana e um mais longo poderá acontecer ao longo de todo ano, sendo, por isso, importante salientar que, na sala de atividades, poderão estar a acontecer diversos projetos em simultâneo (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 105). A criança é assim encarada como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas. A criança demonstra ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, é autora de si própria com a ajuda dos outros (Vasconcelos, 2012, p. 18). No que diz respeito à imagem da criança, esta trata-se de uma criança-cidadã, membro de uma sociedade democrática, que aprende a gostar de aprender desde que nasce até ao fim da sua existência. O grande desafio para os profissionais de educação será, então, o de tornarem as suas práticas pedagógicas estimulantes sob o ponto de vista intelectual para servir uma criança-cidadã que quer aprender ao longo da vida. Neste sentido, no desenvolvimento do projeto o papel do educador é fulcral, pois este deve assumir-se como um apoio e um facilitador das crianças incentivando-as a explorarem, a descobrirem e a construírem novos conhecimentos. Sendo assim, com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é “capazes de saber fazer em ação”.

Segundo Vasconcelos (2012), o trabalho de projeto pode surgir dos mais variados elementos e intervenientes, passando por quatro fases: I) definição do problema; II) planificação e desenvolvimento do trabalho; III) execução; IV) divulgação/ avaliação. Na primeira fase as crianças debatem e representam, partilhando com o adulto os seus saberes que as ajuda a formular ideias e estratégias. Para tal, elaboram-se com a ajuda do educador, mapas conceituais sobre o que se sabe e o que se aspira saber, devendo ser discutidos os possíveis desenvolvimentos do projeto (Vasconcelos, 2012, p. 14). Na segunda fase importa que as crianças tomem consciência do percurso a traçar e que definam quais os recursos necessários; por onde começar e a distribuição de tarefas segundo capacidades e potencialidades (Vasconcelos, 2012, p. 15). Na terceira fase as crianças partem para o processo de pesquisa por meio da experiência direta e pela ação, proporcionando-se, assim, visitas de estudo, pesquisas documentais, medições, comparações, discussões, desenhos e registos. Ao longo deste processo

o educador promove a interação e a comunicação para que todos se inteirem das atividades desenvolvidas com o objetivo de discutir e reformular o projeto sempre que necessário (Vasconcelos, 2012, p. 16). E, na fase final, é feita a divulgação final que pressupõe a ajuda do educador, na análise do trabalho desenvolvido, na construção de uma síntese compreensível a apresentar aos outros e na definição do meio a usar para o efeito. Por fim, as crianças devem avaliar o trabalho desenvolvido de acordo com: a qualidade das tarefas realizadas; a interação entre todos e o conhecimento adquirido, podendo daqui resultar um novo projeto (Vasconcelos, 2012, p. 17).

De facto, torna-se importante salientar a importância da reflexão como processo transversal na Educação Pré-Escolar. Sendo assim, na ação de um educador é fulcral problematizar as informações recolhidas durante a observação, utilizando o processo de reflexão, em prol de atuações intencionais e em conformidade, no contexto de educação. O precursor do conceito de “reflexão”, ou “pensamento reflexivo” em educação, foi John Dewey, em concordância com a “prática reflexiva” defendida por Donald Schön. De acordo com Dewey (1910, cit in Alarcão, 1996), a função do pensamento reflexivo é o de transformar uma situação complexa, numa “situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa”. Este considera, também, três atitudes necessárias promotoras da ação reflexiva, nomeadamente a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento. Estas atitudes são na opinião de Dewey as componentes centrais do pensamento reflexivo, que serão responsáveis pela aprendizagem (Silva, 2011, p. 23).

Schön (2000) defende três momentos de reflexão que podem auxiliar o professor na sua atividade: a “reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”, sendo que a primeira decorre, ainda na prática e as restantes ocorrem fora do contexto. A “reflexão na acção” ocorre, então, quando o educador reflete no decorrer da própria ação e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que poderão surgir. Já a “reflexão sobre a ação” acontece quando o docente reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente, tendo em conta que é “ao reflectir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento (...) e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4). É, então, neste contexto que se torna imprescindível a reflexão acerca da ação, pois a reflexão de um professor “sobre a sua prática é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.83). É neste momento que o educador toma consciência do que não correu como esperado e do que poderá melhorar no futuro, utilizando sempre, uma prática reflexiva, como expressão da consciência profissional (Perrenoud, 2002, p. 50). A terceira, ou seja, a “reflexão sobre a reflexão na ação” é

aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e “a construir a sua própria forma de conhecer” (Silva, 2011, p. 25). Este tipo de reflexão permite ao educador olhar retrospectivamente a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podem atribuir ao que se sucedeu (Schön, 2000). Desta forma, esta pode ajudar a determinar as ações futuras do educador, a compreender futuros problemas e a descobrir novas soluções (Alarcão, 1996, p. 17).

Enquanto práticas de construção, as narrativas reflexivas assumem uma função não apenas documental, mas também indagatória. O processo de escrita é, em si mesmo, um processo reflexivo ao serviço da compreensão da ação (Vieira, 2011, p. 40). As narrativas são, então, uma estratégia para demonstrar aquilo que o formando percebe, inicialmente, para si e depois para com os outros. Frisando-se, assim, o carácter benéfico da complementaridade entre a ação individual e a colaborativa, na medida em que promove a co construção de saberes; o diálogo e confronto de perspetivas que contribuem, conseqüentemente, para o processo de desenvolvimento de competências profissionais.

CAPÍTULO 2. Caracterização geral da instituição de estágio

A instituição onde foi realizado o estágio de qualificação profissional é o Jardim de Infância do Sol e situa-se na freguesia da Sé, na cidade do Porto. Tendo em conta que, tal como refere o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, (Secção II, Artigo 6º), um “agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”, o Jardim de Infância do Sol pertence ao Mega Agrupamento Alexandre Herculano. Este Mega Agrupamento integra a Escola Secundária Alexandre Herculano como sede do mesmo, assim como seis escolas do 1º ciclo do ensino básico com Jardim-de-Infância e duas escolas de 2º e 3º ciclo do ensino básico (cf. Câmara Municipal do Porto, 2013). É importante, também, salientar que apesar da recente entrada no mega agrupamento, a escola continua a reger-se de acordo com o projeto educativo do agrupamento elaborado para o triénio 2010/2013, o qual assume como principal objetivo a função socializadora dando, assim, continuidade ao projeto educativo anterior. Sendo assim, as principais preocupações são: o cumprimento de regras; a higiene; a participação dos Encarregados de Educação; o sucesso escolar; a alimentação; e os recursos materiais, físicos e humanos. No que diz respeito ao projeto curricular de sala, este desenvolve-se em torno do tema, “Brincar no tempo dos meus avós” e tem como principal objetivo dar a conhecer às crianças os brinquedos do tempo dos avós promovendo, assim, a interação com a tradição e o envolvimento familiar.

Tal como refere o Decreto-Lei n.º 75/2008, este agrupamento visa “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitem explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país”. Alicerçado no mesmo decreto, mais concretamente na última alínea do artigo 4º, este estabelecimento acolheu, através de orientadoras cooperantes, a iniciativa de observação e intervenção promovida pela Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e assumida por diádes do Mestrado em Educação Pré-Escolar, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada.

No que diz respeito à freguesia da Sé, esta compõe o Centro Histórico do Porto juntamente com outras três, São Nicolau, Miragaia e Vitória. A Sé ocupa uma área de 4 km² e alberga cerca de 3437 habitantes (cf. censos 2011). No entanto na última década, esta freguesia sofreu uma quebra, na ordem dos 52%, no número de habitantes com menos de 14 anos, enquanto nos cidadãos com mais de 65 anos a diminuição é menor (14%). Os movimentos migratórios têm sido notórios nesta zona, nomeadamente os imigrantes provindos da Ásia que se instalam em habitações e abrem os seus próprios negócios. Devido à reduzida área e a grande compactação

urbana, a habitação tornou-se num dos grandes problemas da freguesia, que conta com 1181 edifícios (2721 alojamentos) em fraco estado de conservação (cf. censos 2011).

Relativamente aos equipamentos sociais da freguesia, pode-se constatar que a população dispõe de vários serviços mínimos e indispensáveis. Esta dispõe de edifícios comerciais, como os mercados, mini mercados, as feiras alimentares, as lojas asiáticas e as lojas de comércio tradicional. Ao nível cultural é possível encontrar locais de interesse para a população, como o Teatro Nacional de S. João, a Estação de S. Bento, entre outros. A riqueza monumental da chamada “zona histórica” é tal que a UNESCO lhe conferiu, nos finais de 1996, o estatuto de “Cidade Património Mundial”. Nesta destaca-se a Sé Catedral e o Edifício Episcopal, tanto pela sua grandiosidade arquitetónica, como também pelo lugar de destaque que ocupa, dominando toda a cidade. A Casa do Museu Guerra Junqueiro, a Catedral da Sé, o Paço Episcopal, a Igreja de S. Lourenço, a Rua D. Hugo e o Largo do Colégio são apenas uma pequena amostra dos monumentos que orgulham a população da Sé. Esta terra guarda a história e representa um povo que é fiel às suas origens, orgulhoso do património de que é detentor.

No que diz respeito ao Jardim-de-Infância do Sol, este situa-se na Rua do Sol, num edifício partilhado com o 1º ciclo do ensino básico, construído em 1958 e remodelado em 2006 (cf. Câmara Municipal do Porto, 2013). O edifício escolar ocupa uma área coberta de 1690 m², possuindo ainda duas grandes áreas de recreio distintas. Este encontra-se em bom estado de conservação mas permanentemente em manutenção. As divisões distribuem-se por quatro pisos e há a registar duas entradas, uma a poente e outra a Sul, sendo uma reservada ao jardim-de-infância. É constituído pela cave onde funciona a cantina escolar e a cozinha, servindo diariamente cerca de oitenta refeições. No 1º andar funciona a biblioteca, que pertence à rede de bibliotecas e no rés-do-chão o jardim-de-infância. Este último encontra-se ao nível dos recreios, sendo constituído por cinco salas amplas, arejadas, bem iluminadas e com mobiliário adequado: três salas de atividades (uma para o grupo de três anos, uma para um grupo heterogéneo de três, quatro e cinco anos e outra para um grupo de crianças com quatro e cinco anos), uma sala que funciona como laboratório e outra como componente de apoio à família (CAF) ou recreio em dias de chuva. Possui ainda um corredor que termina com uma ampla casa de banho, totalmente remodelada recentemente, com ótimas condições para as crianças. Neste piso encontra-se ainda uma pequena cozinha, construída recentemente e uma pequena arrecadação para arrumos. A ligação entre os pisos é feita por escadas interiores que estão dotadas de elevador adaptado para pessoas que se desloquem em cadeira de rodas.

As crianças do Jardim-de-Infância partilham o recreio com os alunos do 1º ciclo em horários distintos, contudo só as crianças mais novas beneficiam de algumas bolas e triciclos que

se encontram arrumados na sala da CAF. Relativamente ao 1º andar é composto por diversas salas destinadas ao 1º Ciclo, o gabinete do coordenador de estabelecimento, sala dos professores, casas de banho e uma arrecadação. No que diz respeito às condições do jardim-de-infância é de referir que está bem equipado e que possui bastantes materiais pedagógicos e didáticos.

No que consta aos horários da componente letiva, desta instituição, o seu horário de funcionamento em regime normal é das 9h00 às 12h00, com pausa para o almoço, e das 13h30 às 15h30 (cf. Câmara Municipal do Porto, 2013). No entanto, tal como prevê o Decreto-Lei nº 147/97, os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem garantir uma flexibilidade no horário com o intuito de responder às necessidades das famílias (capítulo III, artigo 13º) existindo, então, um horário de componente de apoio à família, que se realiza no início da manhã, na hora de almoço e das 15h30 às 17h30. Este estabelecimento de educação é constituído por três educadoras e, respetivamente, três assistentes operacionais e, ainda, duas assistentes técnicas, que apoiam o trabalho nas salas e prestam serviço de apoio à família. Esta equipa educativa e técnica do jardim-de-infância permite o apoio às salas, o desenrolar das atividades, a segurança e o conforto de todos.

No que diz respeito ao tópico referente às parcerias que o agrupamento ostenta destaca-se as parcerias com a Câmara Municipal do Porto, nas deslocações realizadas nas visitas de estudo, e com a Escola Superior de Educação do Porto. A articulação de escolas, jardim-de-infância e parques de educação ambiental, também, pôde ser visível ao longo do ano letivo, nomeadamente nas saídas à Escola Secundária Alexandre Herculano, Escola E.B. 1 com Jardim-de-Infância do Campo 24 de Agosto, Quinta da Bonjóia e Parque das Fontainhas.

O grupo de crianças é composto por oito crianças do sexo feminino e quatro do sexo masculino contabilizando, desta forma, um total de doze crianças, com a idade de 3 anos. Este é um grupo ativo, curioso e crítico, embora com algumas dificuldades no cumprimento de regras, sendo o seu funcionamento influenciado pelas características individuais das crianças e sua participação ativa em todo o processo educativo. Neste sentido, a construção de regras da sala tornou-se imprescindível, para a sua utilização aquando de situações de conflito, indispensáveis à vida em comum. Na mesma linha de pensamento importa salientar alguns aspetos sobre o desenvolvimento das crianças observados ao longo do estágio. Efetivamente, a área da Formação Pessoal e Social revelou-se como prioridade de ação no início do estágio, pois algumas crianças demonstravam insegurança com a presença de pessoas estranhas, neste caso as mestrandas, na sala e também pela necessidade de interiorização de regras. Sendo assim, inicialmente verificou-se que o grupo, na sua generalidade, não revelava capacidade de empatia, visto que demonstravam dificuldades em se rever no papel do outro, como por exemplo quando se

apropriavam de um material não o partilhando com as outras crianças. No entanto, deve-se ter em conta que as crianças encontram-se numa fase egocêntrica, normal nos 3 anos, em que existe uma maior dificuldade de descentração, pelo que a educação para os valores é indispensável. Durante as atividades dinamizadas, o grupo revelava, também, dificuldades em escutar o outro, não deixando os colegas falar ou interrompendo o seu discurso, aspeto que foi melhorando com o tempo.

Após observação e reflexão acerca da sala onde foi desenvolvida a ação constata-se que é uma sala visualmente agradável e espaçosa, de fácil mobilidade, que permite o rápido acesso da educadora a qualquer uma das áreas, bem como o desenvolvimento da autonomia da criança. O modo como a sala está disposta é fundamental, pois “o conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p. 25), pelo que está equipada com material didático e decorativo, adequado não só à faixa etária como também às motivações, interesses e necessidades das mesmas. Relativamente a divisão da sala, esta encontra-se dividida em seis áreas distintas, nomeadamente a área da leitura/biblioteca, área dos jogos e construções, área do jogo simbólico, área da expressão plástica, área da garagem e área do acolhimento.

As referências temporais implícitas na rotina diária dão segurança às crianças e ajudam-nas a compreender melhor o tempo, passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual (Ministério da Educação, 1997). Assim, o dia começa com um momento de grande grupo, com a canção dos bons dias. Neste momento são ainda partilhadas situações importantes ao nível individual, é efetuado o registo das presenças e a “Hora do Conto”. Quando este momento termina, as crianças vivenciam as suas escolhas individuais, com atividades espontâneas. Às dez horas e trinta minutos, após a higiene pessoal, é realizado o lanche matinal. Em seguida, é levada à prática uma atividade orientada, até à hora de recreio no exterior que acontece sempre que as condições atmosféricas o permitem, sendo um momento de partilha de materiais, autorregulação na gestão da partilha e conflitos. Antes da refeição existe outro momento de higiene pessoal. Pelas treze e trinta é realizada uma atividade orientada, sendo que o último momento do dia consiste numa reflexão feita pelas crianças sobre aquilo que mais gostaram, bem como o que menos gostaram no dia que passou.

Neste sentido, o Jardim-de Infância é o ponto fulcral no desenvolvimento das aprendizagens das crianças que o frequentam, apresentando-se como um “ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”, e proporcionador de “(...) ocasiões de formação de adultos que trabalham nesse contexto” (Ministério da Educação, 1997, p. 31).

CAPÍTULO 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação

A formação inicial é de facto a primeira etapa para a construção e desenvolvimento do perfil de futuros profissionais de Educação. Esta é dotada de uma especificidade profunda, porquanto proporciona o desenvolvimento de conhecimentos, hábitos, atitudes, valores, capacidades e competências a mobilizar, e concede sentido a vivências pessoais e experiências profissionais. Neste sentido, o processo de formação desenvolvido no decorrer deste ano letivo está assente numa metodologia de investigação-ação, de forma colaborativa permitindo ao par pedagógico uma participação ativa como investigadores e como educadores reflexivos.

Tal como fundamentado no capítulo 1, segundo Trindade (2007), ao longo da prática pedagógica supervisionada, efetuada na sala dos 3 anos do Jardim-de-Infância do Sol, relativamente a este alicerce a formanda desempenhou essencialmente uma observação participada e participante, desarmada mas sempre naturalista e direta, segundo as definições de Albano Estrela (1994), com base na metodologia de investigação-ação e ambicionando construir um perfil de educador de infância de acordo com o legislado no Decreto-lei N.º 241/2001. Deste modo, como base inicial de todos os processos intrínsecos à educação, apresenta-se a observação da organização do ambiente educativo. Essa observação permitiu efetuar registos de possíveis atividades a desenvolver, algumas anotações-chave de certas situações ocorridas, bem como a identificação de necessidades, interesses e as aprendizagens evidenciadas, patentes posteriormente nas planificações semanais (cf. Anexo B.1). Neste sentido a mestranda recolheu, progressivamente, informação sobre o contexto familiar e meio sociocultural e observou cada criança, individualmente, em pequeno e grande grupo, com vista à planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades, interesses.

Quando o educador tem a seu cargo, um grupo de crianças pela primeira vez, os seus esforços devem centrar-se em conhecer o grupo no seu todo, ou seja nas suas interações, e em cada criança individualmente, de forma a conseguir identificar facilmente os interesses e necessidades. Neste sentido, a observação “constante e cuidadosa dos interesses é, conseqüentemente, da maior importância para o educador” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 45), em todas áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O educador adquire, então, estes conhecimentos a partir de uma observação contínua que posteriormente analisa, compreendendo desta forma o processo de cada criança. Sendo uma condição fundamental para a educação pré-escolar, o educador promover um ambiente estimulante, este tem de ter em conta que, para planear o processo educativo é necessário que reflita acerca das suas intenções educativas, que promova a participação das crianças nesse

planeamento, que exista uma adequação às suas características, tornando-as desafiadoras para o grupo, de forma a interessar e estimular cada criança.

De facto acresce a importância das interações, visto que, sendo este um grupo homogéneo de 3 anos, é neste momento que a maior parte das crianças tem o seu primeiro contacto com o Jardim-de-Infância. Sendo assim, a organização do ambiente educativo e as interações adulto-criança adquirem uma importância acrescida. É importante, também o educador preocupar-se em estabelecer interações adulto-criança positivas, com o objetivo de criar um clima de apoio e de funcionar como um facilitador da aprendizagem ativa da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

Sendo assim, o primeiro desafio foi, precisamente, ganhar a confiança das crianças. Inicialmente, a área privilegiada pela díade foi a Formação Pessoal e Social, sendo que a fase de adaptação do grupo à presença das estagiárias, na primeira semana de estágio, foi de facto complexa devido à insegurança que algumas crianças sentiam na presença de pessoas estranhas. De modo a perceber a personalidade de cada uma e promover uma maior aproximação, a formanda auxiliou e participou nos vários jogos que as crianças realizavam em situação de jogo espontâneo. Neste sentido, de forma a favorecer o processo de familiarização, no segundo dia no Jardim-de-Infância, foi realizado um “Baloço Humano”, elaborado pelo par pedagógico. Esta atividade permitiu que existisse contacto físico entre as crianças e a díade, pois o baloço pressupunha uma distância do chão, que possibilitou a existência de um voto de confiança, por parte das crianças. No entanto, uma das crianças recusou fazer a atividade, pelo que a mestranda considerou que a estratégia adequada seria o diálogo, de forma a favorecer uma relação mais próxima a fim de observar quais os seus interesses.

Neste âmbito, é possível comprovar que numa primeira fase, a observação foi, de facto, indispensável devido à sua importância para o conhecimento das rotinas do grupo de crianças, bem como das suas características pessoais e a identificação das necessidades, interesses e níveis de aprendizagem de desenvolvimento das mesmas. Desta forma, é possível regular as atividades propostas de modo intencional, a fim de integrar objetivos e estratégias, que irão permitir a aprendizagem significativa. A intencionalidade no desenvolvimento das ações provém da reflexão elaborada pela mestranda, sobre, na e após a ação, tal como defende Alarcão (1996), realizando uma avaliação do processo. De facto, um educador que observa de forma atenta e reflexiva as ações e interações das crianças não revela dificuldade na construção da planificação ou na avaliação dos resultados de aprendizagem, uma vez que o processo reflexivo permite a recolha de informações acerca da sua ação. Natural e decursivamente a mestranda praticou a auto e hetero observação sobre/com todos os atores do processo e evidenciou adequabilidade das

atitudes ao nível dos procedimentos de observação pois ponderou e avaliou informalmente com a equipa educativa, as suas lacunas.

Note-se, conquanto e em suma que o processo de observação está presente no decurso de toda a prática pedagógica profissional, sendo imprescindível recorrer a este para a construção de outros processos, como por exemplo, as planificações semanais.

Tal como referem Oliveira-Formosinho e Lino (2008, p. 70) “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio e inovação em pedagogia”. Nesta linha de pensamento a dÍade teve preocupação em, por vezes, planificar com o grupo uma vez que “a participação das crianças permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador de aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

As planificações das ações eram realizadas semanalmente, procurando sempre fazer uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdo, para que desta forma nenhuma delas ficasse descurada, respeitar as opiniões do grupo, motivações, temáticas ou curiosidades momentâneas. Embora se definisse uma intencionalidade, as planificações eram suscetíveis a qualquer alteração, ou seja, eram bastante flexíveis. Entende-se agora que, na planificação de atividades, o conhecimento e recurso a documentos como as Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar bem como os pressupostos introdutórios da Lei de Bases do Sistema Educativo não garante a concretização das atividades e o seu sucesso, ainda que lhes confira organização, intencionalidade e fundamentação.

É importante salientar que nas primeiras planificações é possível verificar que, no que diz respeito à identificação de necessidades a dÍade se centrava bastante na área de Formação Pessoal e Social, descuidando um pouco as outras áreas (cf. Anexo A.1). No entanto, esta falha foi colmatada à medida que o processo de observação se foi aprofundando, permitindo um olhar mais focado e transversal. Neste sentido, além de conhecer as crianças e o contexto da ação educativa, a formanda sentiu também necessidade de aprofundar progressivamente os seus conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que, subjacentes à Educação, fundamentam a ação educativa. Nomeadamente, no procedimento de a planificar de forma congruente e articulando adequadamente objetivos, estratégias e avaliação. Esta articulação era, também, uma das principais dificuldades sentidas no processo de planificação, que foi sendo ultrapassada (cf. Anexo B.1.1).

Na Área de Formação Pessoal e Social era visível que o grupo apresentava dificuldades no cumprimento de regras básicas que garantem o bom funcionamento da sala de atividades, designadamente a de arrumação dos materiais que são utilizados. De facto, revela-se essencial

que as crianças comecem a interiorizar esta noção de responsabilidade pela arrumação dos materiais, uma vez que “a arrumação, no fim do trabalho, ajuda as crianças a sentirem-se responsáveis pelos materiais que utilizam e a terem consciência do seu efeito no ambiente da sala” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 118). Neste sentido, a díade considerou imprescindível a construção do quadro de regras, de forma a dar resposta às necessidades evidenciadas no grupo, na área de Formação Pessoal e Social, nas primeiras semanas de estágio. Tendo em conta também a dificuldade de autorregulação de algumas crianças procedeu-se à co construção de regras, tendo em mente que “a criança contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las” (Ministério da Educação, 2010). Sendo assim, o objetivo seria regular o grupo para que uma futura dinamização de atividades decorresse de forma organizada e estimulante. O facto de existir um instrumento físico presente na sala, que permita a sua consulta a qualquer momento do dia, é uma mais-valia. A construção do quadro decorreu da melhor forma, tendo em conta que o utilizavam, para corrigirem a postura dos colegas e a própria, demonstrando qual a regra que não cumpriram comprovando, assim, a aprendizagem efetuada através da atuação da díade na sua *zona de desenvolvimento próximo* (Siraj-Blatchford, 2005, p.16).

De facto, é importante que exista um desenvolvimento de competências nas diferentes áreas de conteúdo descritas nas OCEPE, pelo que é da competência do educador planificar “atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais” (Decreto-Lei n.º241/2001, Anexo II, Alínea 3). No entanto, o educador deve ter em atenção a seleção de objetivos para as atividades, visto que este deve registar apenas os objetivos principais que fundamentam as opções realizadas. Uma das principais lacunas iniciais da díade, aquando da realização da planificação, consistia também, na formulação errada de objetivos, confundindo-os com estratégias.

As leituras realizadas no decorrer da prática permitiram identificar as lacunas na planificação supracitadas. Estas foram sendo colmatadas, na medida em que existiu uma complexificação do olhar crítico. No entanto, neste processo a observação por si só é insuficiente, pelo que é essencial que se analise, interprete e reflita acerca dos dados recolhidos de forma a adequar na ação. Neste âmbito, as planificações foram refinadas a cada produção, sendo notória progressão, desde a primeira à última, sendo para isso imprescindíveis comentários de orientação, emanados da supervisora institucional.

Com efeito, e relacionadas com a planificação, devem ser pensadas estratégias para a efetivação da ação, com sucesso, refletindo na prospeção intelectual das crianças, tendo em conta o quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos (Decreto-

Lei n.º 240/2001, Anexo- alínea III). Ou seja, estratégias pedagógicas diferenciadas, centradas nos processos, como foi possível incrementar. São outros exemplos destas o facto de se complexificar, sempre que possível, as tarefas propostas, logo desde início, para se perceberem até que ponto as crianças seriam capazes de as realizar. De facto, é da competência do educador “planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 26), sendo que não assume dificuldades a este nível, o profissional que observa atentamente e conhece cada elemento do seu grupo de crianças.

Assim, foram planificadas atividades considerando as crianças e as suas especificidades como impulsionadores do desenvolvimento da ação pedagógica, de modo a implicá-las direta e ativamente, na capacidade de co construir o seu conhecimento, com base na participação, na experimentação e na reflexão, de modo a criarem aprendizagens significativas e pertinentes. Por conseguinte, recorreu-se, então, a um leque diversificado de estratégias, nomeadamente: diferentes tipos de exploração de leitura de contos infantis; recorte e colagem, pintura, construções em 3D; dramatizações; canções e audições ativas; entre outras que irão ser descritas.

No decorrer deste processo de planificação foram convocadas competências ao nível da reflexão, nomeadamente, a reflexão sobre a ação, pois esta consistia na fase em que a equipa educativa pensava e analisava todos os dados recolhidos traçando possíveis estratégias de implementação, com o intuito de colmatar necessidades ou responder a interesses fundamentando, sempre, as suas opções. Sendo assim, é importante referir que a reflexão sobre todo o processo de ensino-aprendizagem é essencial para o desenvolvimento de competências profissionais.

A organização do ambiente educativo é importante para o desenvolvimento do currículo, pois permite a construção de aprendizagens integradas. É neste sentido que se deve ter em conta a organização do espaço e dos materiais. Quanto à organização do espaço é indispensável dizer que a sala encontrava-se dividida em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes atividades e a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais, a qual proporciona a existência do ciclo «encontra-brinca-arruma», o qual se enquadra no modelo *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2009). Só assim é possível proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem ativa em que a criança tem a possibilidade de manipular objetos e de realizar escolhas e tomar decisões. Deste modo devemos ainda acrescentar que o “espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 2003) que se torna mais significativa quando a própria criança tem um papel ativo na sua organização. A sala possui, então, diversas áreas de jogo, tais como a área da leitura/biblioteca, área dos jogos e construções,

a área da garagem, a área de jogo simbólico que inclui a cozinha e o quarto de bonecas, a área de expressão plástica e a área do acolhimento. Foi possível verificar que as crianças se distribuem uniformemente por todas as áreas. No entanto, verificou-se um maior interesse das crianças na área de jogo simbólico e das construções, surgindo por vezes pequenos conflitos, devido à dificuldade, própria da idade, em partilhar. Neste sentido, é possível verificar que este grupo apresenta, também, dificuldade em respeitar as opiniões dos outros, sendo frequentes situações de conflito que nem sempre conseguem gerir autonomamente.

No que diz respeito à organização do espaço pedagógico, a mestranda teve sempre em conta os interesses e necessidades das crianças, aspeto que se reflete na criação de três áreas da sala diferenciadas, que permitiram atividades plurais, sendo estas o ponto de água, o “fantocheiro” e a área delimitada para a divulgação/exposição do projeto desenvolvido nos últimos meses, intitulado “As árvores” (cf. Anexo B.4.1). No que diz respeito à primeira área referida, esta surgiu com base no interesse das crianças em brincarem com a água e, também, da necessidade das crianças usufruírem de um local em que pudessem desenvolver atividades no âmbito da área de Conhecimento do Mundo, nomeadamente no contexto da sensibilização para as ciências. De facto, são vários os tópicos que podem ser abordados e as experiências que podem ser exploradas, a partir de algo tão simples e puro como a água, tornando essas brincadeiras em potencial para aprendizagens significativas. Neste sentido, a criação desta área faz todo o sentido, pois enquanto futura educadora cabe à mestranda conceber e dinamizar atividades promotoras de literacia científica, com vista ao “desenvolvimento de cidadãos mais competentes nas suas dimensões pessoal, interpessoal, social e profissional” (Martins, 2009, p. 15).

O “fantocheiro” surgiu com base nos interesses das crianças, tendo em conta que a expressão dramática é considerada como “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997, p. 60) e, também, porque foi verificada pela díade a pouca variedade de materiais que sustentem o jogo simbólico na sala. É neste sentido que a díade construiu com as crianças um “fantocheiro” para que estas se possam exprimir, construindo personagens novas.

Por último, foi criado um espaço em que as crianças podem consultar e observar os diversos materiais construídos e recolhidos para o projeto. Neste sentido, cabe à formanda apoiar a criança para que esta demonstre ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem e ser autora de si própria com a ajuda dos outros (Vasconcelos et al, 2012, p. 18). É importante, também, salientar a intervenção na área da Biblioteca com a criação do canto do sossego, o qual

é de facto uma área mais calma, onde as crianças podem usufruir de um espaço para ler e explorar as várias histórias existentes ou apenas ficarem sozinhas. Sendo assim, tornar a biblioteca mais acolhedora e atrativa para as crianças possibilita a “oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (Ministério da Educação, 1997, p. 72).

Posteriormente, em situação de jogo espontâneo, foi possível observar que as crianças revelaram um maior interesse na área da Biblioteca, mais precisamente no canto do sossego, constituído por um *dossel* dotado de um tecido que em termos pedagógicos é uma mais-valia devido à sua transparência, permitindo que o educador consiga observar a criança e que esta se mantenha “isolada” no seu espaço. Este *dossel*, bem como a área da biblioteca, foram decorados pelas crianças com desenhos referentes às diversas personagens de histórias que se podem encontrar na sua biblioteca, o que vai ao encontro do modelo curricular Movimento da Escola Moderna, visto que a organização do espaço deve primar pela valorização das produções das crianças, resultando num ambiente agradável e estimulante (Niza, 2007).

Efetivamente, a aprendizagem realizada, através da experimentação, está ligada ao facto de o educador de infância ter um papel central em toda a dinâmica da sala, sendo da sua competência, observar cada criança identificando as suas características adequando, se necessário, o espaço e os materiais de modo a proporcionar o bem-estar a todos os elementos do grupo. Desta forma, assume-se que a gestão do ambiente educativo da sala de atividades deve ser flexível, não sendo necessário que tudo permaneça igual ao longo do ano letivo (Cardona, 1992). No processo de aprendizagem profissional da mestranda foi possível compreender que é dever do educador apresentar novos e diferentes materiais com o objetivo de cativar o interesse das crianças, visto que estas perdem facilmente o interesse naquilo que é rotineiro. Deste modo, e de forma a potenciar as opções que as crianças tinham para desenvolver as suas atividades de jogo espontâneo, as estagiárias investiram na conceção e construção de materiais, que ficaram acessíveis na sala para uma exploração livre por parte das crianças. No caso do jogo do tabuleiro gigante foram criadas peças gigantes com números e questões relativas à alimentação saudável, no entanto, atualmente, as crianças em situação de jogo espontâneo, utilizam as mesmas peças para outras brincadeiras criadas por elas mesmas. O jogo da memória com animais que vivem nas árvores, que vai ao encontro do trabalho de projeto desenvolvido na sala foi outro material construído para a sala.

Foram construídos, também, com as crianças diversos materiais, como por exemplo fantoches, o “fantocheiro”, a decoração do *dossel* utilizado no canto do sossego, o chuveiro utilizado no ponto de água, bem como outros concebidos por nós como o jogo das adivinhas, o já

mencionado jogo de tabuleiro gigante e jogo da memória de animais, entre outros. Destaca-se, ainda, os fantoches, pois “a sua abordagem propícia ao desenvolvimento de várias aprendizagens, como a concentração, a coordenação óculo-manual, a capacidade de observação, para além da expressão oral, da imaginação e do autodomínio” (Reis, 2004, p. 35). Sendo assim, a criança projeta no fantoche os seus sentimentos e vivências, vendo neste um meio de não ser julgada ou intimidada pelos outros.

É importante salientar que a construção de todos estes materiais teve, sempre, em conta os interesses e as necessidades manifestadas pelas crianças, para que esses materiais fossem integrados na sala de atividades de forma contextualizada e fundamentada. Neste sentido, estes aspetos associam-se ao que modelo curricular *High-Scope* defende, visto que o ambiente educativo deve ser propício a aprendizagens pela ação, onde “as crianças são livres de seguir os seus interesses pessoais. Os adultos preenchem o espaço com materiais apropriados ao desenvolvimento e interagem com as crianças para as apoiar na prossecução dos seus objectivos” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 53).

A estruturação temporal é um dos pilares para a segurança da criança e conseqüente desenvolvimento das suas potencialidades. Para isso, procura-se estabelecer uma rotina diária na vivência do dia-a-dia. Assim, o dia começa com um momento em grande grupo, com a canção dos bons dias. Neste momento são ainda partilhadas situações importantes ao nível individual e é dinamizada a “Hora do Conto” diária, sendo que “o educador é, em simultâneo, contador-leitor e, proporcionando um ambiente familiar, em círculo, deve aproximar-se mais das crianças durante a leitura, reforçando a atenção e interesse das mesmas” (Gomes, 1996). Em seguida, é feito o registo das presenças, processo iniciado pela educadora e continuado pela díade. Neste sentido é possível referir que aqui o papel da mestranda foi apenas o de mediadora, tendo em conta que todas as evoluções no quadro de presenças foram sugeridas pelo grupo. Sendo assim, o intuito da formanda foi, ainda, o de criar alguma equidade no grupo e, também, o de associar crianças mais autónomas com as menos autónomas, tendo em conta que o educador de infância “fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-Lei n.º241/2001, Anexo N.º1, II, Alínea 4).

Aquando da introdução do projeto de Matemática, “De Miró à Geometria” (cf. Anexo B.4.2.1), em que o conteúdo abordado seria o ponto e a linha, presenciou-se um avanço considerável no quadro de presenças. As crianças, inicialmente, colavam a sua fotografia onde queriam numa folha de papel branca A3. No dia seguinte colavam novamente, sem separação de dias, onde queriam, embora fossem sempre questionadas “O que podemos fazer para separar o dia de ontem do dia de hoje?”, no entanto a mestranda não obtinha resposta. Sendo assim, após a

implementação de algumas atividades do projeto de matemática, foi obtida resposta para a questão colocada: “Podemos desenhar uma linha para separar os dias da semana”. Esta associação é bastante importante, tendo em conta que as crianças assimilaram os conteúdos trabalhados e os implementaram no seu quotidiano, permitindo assim uma aprendizagem significativa. Outro dos avanços verificou-se aquando do fim das fotografias para colar, pelo que a formanda questionou: “Como podemos fazer o registo se não temos mais fotografias?”, à qual a C. respondeu “Posso desenhar-me”. No entanto, o registo de presenças desse dia demorou muito tempo, o que resultou em que as crianças não tivessem tempo, antes do lanche, para brincar. Sendo assim, no dia seguinte em conversa de grupo as crianças concluíram que teriam de fazer um desenho pequeno e simples para que não demorasse tanto e que as identificasse facilmente.

Este processo de tentativa-erro permite que as crianças procurem alternativas até encontrarem a mais adequada, o que vai de encontro com o modelo curricular Reggio Emilia. Também o modelo *High-Scope* estava presente na prática pedagógica da sala, tendo em conta que a criança é um aprendiz ativo que, continuamente constrói teorias acerca de si próprio e do mundo que a rodeia. Sendo que estas são encorajadas a explorar o seu ambiente, expressando-se através da linguagem, tomando decisões e fazendo as suas próprias escolhas. Estes aspetos vão, então, ao encontro da teoria construtivista de Piaget, a qual refere que a criança é o sujeito ativo na construção do seu conhecimento, devendo-se privilegiar as interações sociais de uma criança com outras ou com adultos. Neste sentido, a mestranda, no dia-a-dia, incentivou sempre a criança a pensar, a resolver problemas e a ultrapassar obstáculos com que se depara, adquirindo, assim, autonomia nas suas decisões e capacidades. A estagiária, enquanto futura educadora, considera fundamental adotar esta postura, visto que favorece o desenvolvimento da autonomia da criança.

Desta forma, através da exploração de diversos materiais as crianças vivem experiências diretas e imediatas e retiram delas o significado através da reflexão. Este aspeto está presente na rotina diária do grupo, na medida em que, no final do dia, existe sempre um momento reservado para a reflexão acerca do que gostaram mais de fazer. Referem, também, a sua opinião, no que diz respeito às atividades desenvolvidas. É neste sentido que as crianças mais novas, seguindo os seus interesses, constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Oliveira-Formosinho, 2007). Em suma, no que diz respeito à organização do tempo, esta é realizada de “forma flexível e diversificada” e são disponibilizados diferentes materiais, de forma a estimular o desenvolvimento da criança. Estes aspetos refletem-se no perfil específico do desempenho profissional do educador de infância, presente no Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 1 – II.

Neste domínio importa, ainda, salientar o processo de autonomização da ação das estagiárias, uma vez que o estágio se desenvolveu inicialmente em díade e nos últimos meses em tríade, devido à integração de uma colega oriunda do mesmo centro de estágio, por motivos de ausência da educadora. No entanto, era fundamental que existisse em cada uma, um processo de desenvolvimento de competências individual, que contribuiu para a construção de aprendizagens significativas por parte da formanda. Esta foi dinamizando inicialmente atividades em par, sendo que de forma progressiva, as dinamizou individualmente e posteriormente, assumiu a rotina diária por completo. De facto é essencial para o desempenho da mestranda enquanto futura profissional, a obtenção gradual de uma maior autonomia, que lhe permita no futuro ter uma maior flexibilidade para expandir as atividades, realizando diferentes variantes, partindo das necessidades das crianças. Esta evolução foi, sem dúvida, um desafio para a mestranda, tendo em conta que foram assumidas e geridas diversas dimensões pedagógicas, como a organização do espaço, materiais e do grupo, por exemplo.

No domínio da ação a mestranda direcionou o seu empenho tanto no estímulo da curiosidade da criança, fomentando o pensamento crítico e capacidades de descoberta do mundo físico e social (através do questionamento e problematização de situações) e incentivando a autonomia da criança na construção e vivência de regras democráticas e na resolução de problemas. A formanda integrou e estimulou, ainda, situações de jogo espontâneo com as crianças, através de atividades de transição, pela formação de rodas ou comboio: do silêncio; das rimas infantis em jogos, fórmulas de seleção, lengalengas e adivinhas (“pimponeta”; “pim pam pum”); das canções ou imitações (“o rei manda”); entre outros. Já no recreio, além de observar e integrar as brincadeiras da autoria de cada um, ou do grupo, introduziu jogos de roda e coletivos (“mamã dá licença”, “bichinho que está no meio”; “macaquinho chinês”; “lencinho”, “bom barqueiro”, entre outros), pela reflexão do que observou (cf. Anexo B.4.2.2).

Ao longo deste ano letivo, a ação educativa centrou-se numa lógica de articulação de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo, pelo que no decorrer do trabalho a formanda enfatizou conteúdos transversais e uma abordagem globalizante/integrada, além de ter orientado a sua intervenção no sentido de permitir o desenvolvimento de projetos pedagógicos complexos que ampliassem os saberes das crianças e implicassem momentos de aprendizagem. Neste sentido, existiu sempre a preocupação de melhorar o ambiente educativo de forma a torná-lo mais funcional e acessível a todas as crianças, promovendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas e apreço pelo local de educação.

Importa, também, referir que o trabalho colaborativo entre a equipa educativa, e não apenas entre as estagiárias, teve grande importância no que diz respeito ao desenvolvimento das

competências da formanda. Efetivamente, o feedback recebido por quem observa a ação, seja esse composto por opiniões contrárias ou por opiniões que complementam o parecer do observado, funciona como um promotor da reflexão sobre a ação, de acordo com Alarcão (1996), visto que este assinala possíveis falhas que a pessoa observada não conseguiu notar e salientam aspetos positivos. Como por exemplo numa atividade de expressão dramática, a díade apresentou um teatro de fantoches, intitulado “Bolinha Estranha”, ao grupo de crianças da sala e, também, a outra sala dos 4 e 5 anos (cf. Anexo B.4.2.3). Esta história pretendia passar a mensagem que não importa como somos fisicamente, mas sim como somos no nosso interior. Sendo assim, o par pedagógico teve o cuidado de adaptar a história para diálogo, com um misto de humor e, também, que proporcionasse interação dos fantoches com as crianças. Neste sentido, no final da apresentação do teatro, a formanda realizou a seguinte pergunta: “O que aprenderam?”. A resposta a esta pergunta tardou em aparecer e quando surgiu foi dada por uma criança da sala dos 4 e 5 anos. Após o diálogo com a supervisora institucional, que esteve presente naquele momento a observar a atividade, esta alertou as estagiárias para a relatividade da pergunta, incitando antes à utilização de várias questões relacionadas com a ação decorrida na história, para que levassem as crianças a concluir, desta forma, o que retiraram desta atividade. Sem dúvida que todas as reflexões realizadas oralmente, nomeadamente, a reflexão sobre a ação e, também, a reflexão para a ação, são essenciais para o desenvolvimento das competências e para melhorar a ação de um profissional de educação.

Também as reflexões escritas assumem grande importância. É neste contexto que surgem as narrativas reflexivas individuais, nas quais foi possível observar o processo de desenvolvimento de competências profissionais na prática (cf. Anexo B.2). Estas narrativas reflexivas permitiram à estagiária manifestar e manter uma atitude indagadora e crítica sobre a sua ação fundamentando-a com os referentes teóricos, procurando sempre meios que possam promover o desenvolvimento das competências pessoais e sociais das crianças (cf. Anexo A.2). Efetivamente, a necessidade de fundamentar teoricamente as questões emergentes, que foram surgindo ao longo do ano, levou a que a estagiária diversificasse e aumentasse o seu quadro de referências teóricas. Sendo assim, tal como Freire (1996, p.52) refere, a estagiária enquanto futura profissional da educação deve saber que “sem a curiosidade que [a] move, que [a] inquieta, que [a] insere na busca, não aprende nem ensina”. Neste sentido ser educador exige que a mestranda proceda a uma pesquisa contínua, a qual contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, tal como mencionado.

A interação adulto-criança é uma dimensão pedagógica essencial, que exige uma atenção especial. Sendo assim, ao longo do estágio a mestranda demonstrou sempre preocupação nas

necessidades físicas e emocionais das crianças. No que diz respeito à comunicação desenvolvida entre as crianças e destas com os educadores a estagiária promoveu sempre uma boa comunicação, incentivando sempre as mesmas. No decorrer destes meses foram surgindo alguns conflitos entre as crianças, pelo que a formanda incentivou-as sempre a resolvê-los autonomamente, recorrendo aos diálogos. Em situações de jogo espontâneo apoiou sempre as crianças acompanhando-as e problematizando as suas escolhas, através do questionamento. Estas situações, decorridas em situação de jogo espontâneo, contribuem definitivamente para o processo de desenvolvimento de competências profissionais, tendo em conta que tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 1 – II, o educador de infância deve “estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas”.

Efetivamente, a criança é concetualizada como ativa e competente, visto que constrói o seu conhecimento com base nas interações adulto-criança, na escola, na família e na comunidade. De facto, as interações assumem um papel preponderante na vida dos diferentes intervenientes, pois estabelecem-se de forma recíproca uma vez que “a educação (...) decorre dentro e fora da escola e na qual ‘nos educamos’ mais do que ‘se educa’ ”. (Lino, 2007, p. 102). Estas interações são fundamentadas no diálogo e no trabalho de grupo onde existe uma partilha de cultura e onde as “crianças são encorajadas a dialogar, criticar, comparar, negociar, levantar hipóteses, resolver problemas no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 103). Também as estagiárias, enquanto futuras educadoras, no contexto foram inspiradas no modelo Reggio Emilia, visto que defende que a “colaboração é a «chave» do sucesso da pedagogia das relações e é o elemento que marca a diferença no processo educativo” (Lino, 2007, p. 102). A existência dessa colaboração é visível na sala, pois existe uma grande cooperação e respeito com os diferentes intervenientes que compõem a equipa educativa, mas também com as próprias famílias.

O conceito de empenhamento do adulto, proposto por Laevers em 1994, distingue três categorias, nomeadamente “a sensibilidade (...), a estimulação (...) e autonomia que os adultos concedem às crianças” (Ministério da Educação, 2009, p. 50). Este conceito é imprescindível de forma a avaliar e melhorar a prática profissional. Sendo assim, a sensibilidade relaciona-se diretamente com a atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança, incluindo também sinceridade, empatia, capacidade de resposta e afetividade. Assim, e tendo em conta que esta é das competências que se desenvolve com mais facilidade, é possível afirmar que a este nível a estagiária não assumiu fragilidades.

No que diz respeito à estimulação, esta está relacionada com o modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção. No

decorrer do estágio, mais precisamente no início do mesmo, a formanda sentia mais dificuldades e mais insegurança, pois não tinha ainda a flexibilidade de ir mais além do que a atividade planificada. Esta situação foi refletida pela formanda na segunda narrativa reflexiva (cf. Anexo B.2.2), na atividade intitulada “A chuchar não se pode falar”, em que no final da atividade planificada a díade não conseguiu dar continuidade a esta, acabando a educadora por assumir a gestão da mesma. Desta forma, esta situação revelou-se um momento muito importante de aprendizagem, na medida em que a educadora estimulou as crianças através da exploração do material utilizado para a atividade, neste caso o lenço. Com este material, a educadora desenvolveu a motricidade fina, aproveitando o momento em que uma criança estava a enrolar o lenço, pedindo que todos o tentassem fazer. Posteriormente, a educadora estendeu a atividade para a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente no domínio de Expressão Motora, em que as crianças dançaram, ao som de uma música, com os lenços. Sendo assim, são várias as formas que possibilitam a estimulação das crianças, sendo que apoiar o desenrolar da atividade, de forma a estimular a ação é essencial, bem como a existência de um meio estimulante e agradável. Não esquecendo, que também é importante, estimular o pensamento da criança através do questionamento, propiciando um desafio às estruturas cognitivas da criança.

No que concerne à autonomia, esta relaciona-se com o grau de liberdade que o adulto dispõe para a criança “experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões” (Ministério da Educação, 2009, p. 136). Abrange também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento. Efetivamente, a autonomia pode perder-se aquando da estimulação, visto que a estimulação envolve questionamento e pode limitar a autonomia da criança. Sendo assim, é essencial que exista uma ligação equilibrada entre estas duas categorias, para que a criança esteja num nível de empenhamento elevado, na atividade que está a realizar. Neste âmbito, a formanda conseguiu, gradualmente, equilibrar as duas categorias, tendo em conta que aquando da estimulação, esta permitia que a criança expressasse livremente a sua opinião e experimentasse autonomamente, os diferentes recursos.

A metodologia de trabalho de projeto, conhecida através da perspetiva pedagógica Reggio Emilia e do modelo curricular Movimento da Escola Moderna, foi uma das mais importantes aprendizagens realizadas. De facto, a experimentação desta metodologia é uma mais-valia tanto para as crianças como para a mestranda, sendo que este é um processo educativo riquíssimo para ambos os intervenientes. Neste sentido, esta experimentação revelou-se bastante vantajosa e interessante para desenvolver com as crianças, pois permite a co construção de vários conhecimentos e capacidades, por parte das mesmas. Sendo assim, estas aprendizagens são

construídas através da experiência interativa e contínua, pelo que o envolvimento por parte da criança no tema a desenvolver no projeto deve ser elevado.

Neste sentido, com o intuito de aprofundar conhecimentos acerca de uma temática que é de interesse comum do grupo, o trabalho de projeto foi iniciado em torno da temática da Natureza (cf. Anexo B.4.2.4). Sendo assim, como motivação para o início do projeto foi apresentada uma pintura de José de Guimarães, com a presença de elementos da Natureza como troncos, aves e folhas. Cada criança teve, assim, a oportunidade de partilhar com o grupo a sua interpretação da pintura, pelo que surgiram ideias bastante diferentes. Após um diálogo com as crianças foi questionada qual a temática envolvida na Natureza que gostariam de ver mais desenvolvida, pelo que a resposta foi unânime: as árvores. Em seguida foram colocadas as seguintes questões, “O que sabemos” e “O que queremos descobrir”. Nesta etapa inicial do projeto, de facto foram superadas as expectativas, nomeadamente no que concerne à resposta à segunda questão, tendo em conta as características do grupo, ou seja de este ser bastante tímido e por vezes pouco participativo. Contrariando estas características, todos tiveram a iniciativa de acrescentar algo e demonstraram-se interessados. Sendo assim, foram recolhidas, através da documentação, as contribuições das crianças, visto que estas são bastante importantes, sendo mesmo colocadas no centro do processo de aprendizagem, para que no final de todo o processo, seja possível fazer o registo de aprendizagem das mesmas. Esta documentação permite, também, ao educador avaliar de forma reflexiva o próprio trabalho. Neste sentido, por último questionamos como seria feita a pesquisa, ensinando o significado desta nova palavra, e, sendo assim, chegaram a acordo que esta seria feita em idas ao exterior, para observar as árvores, em livros, enciclopédias e revistas.

No que diz respeito à organização do grupo, em trabalho de projeto é comum que se formem grupos pequenos, de forma a cada um trabalhar uma questão diferente relacionada com o tema. No entanto, devido ao número reduzido de crianças e ao facto de demonstrarem todos o interesse pelas mesmas questões, a organização em grande grupo foi a escolhida para a metodologia em trabalho de projeto. Sendo assim, no trabalho em grande grupo, a mestrandia fomenta sempre a interação, cooperação e autonomia das crianças. Consequentemente, a tríade teve sempre em consideração a realização de, pelo menos, uma atividade com a organização em pequeno grupo nas atividades dinamizadas e planificadas semanalmente.

Desta forma, na segunda fase de trabalho de projeto, que se denomina planificação e desenvolvimento de trabalho foram dados os primeiros passos como a observação, a escuta e a negociação, inerentes, também, à primeira fase (Ministério da Educação, 2009). Em conversa com as crianças estas decidiram que este projeto deveria começar pela construção de folhas para as árvores, sendo que outras crianças gostariam, também, de saber quais as diferentes formas das

mesmas. De facto, foi necessário ter, constantemente, em atenção se o desenvolvimento do projeto estava a ser imposto às crianças ou se estas estavam, verdadeiramente, envolvidas e a participar ativamente em todo o processo. Sendo assim, após a planificação com as crianças, a tríade procedeu à organização de uma atividade em torno das diferentes folhas que se podem encontrar nas árvores.

Em reflexão acerca das estratégias adotadas pelo trio pedagógico foi concluído que a atividade organizada não se incluía de todo na metodologia de trabalho de projeto, estando esta a ser imposta às crianças. É fulcral que as descobertas acerca da temática a desenvolver do projeto devem ser realizadas pelas crianças, pelo que a pesquisa em casa por parte destas torna-se fundamental para a aprendizagem, tendo em conta que é desta que depende o rumo do desenvolvimento do projeto. Neste âmbito, a estratégia adotada, posteriormente, consistiu na solicitação para que as crianças trouxessem folhas recolhidas em casa para, em grande grupo, estas serem analisadas com o auxílio de livros e enciclopédias. De facto, o envolvimento das crianças e dos pais superaram as expectativas, pois no dia trouxeram, não só folhas como também ramos de várias árvores diferentes, demonstrando bastante empenho. Este aspeto confirmou que o projeto em torno das árvores é um interesse comum em todo o grupo.

No que diz respeito à construção de parcerias com a família, nos últimos meses de estágio, o envolvimento parental no trabalho de projeto permitiu o desenvolvimento de uma maior ligação entre os pais e a estagiária. Sendo assim, existiu um maior à-vontade da parte da formanda na interação com os mesmos, como por exemplo na festa do dia da mãe, na qual a mestranda aproveitou para dar a conhecer às mães os interesses das crianças, na rotina do jardim-de-infância. Estas partilharam também com a mestranda algumas das atividades que costumam fazer, as dificuldades das crianças em casa e, ainda, algumas competências e interesses que esta desconhecia.

A dinamização da terceira fase de trabalho de projeto diz respeito à execução, assim algumas das atividades ficaram à responsabilidade da mestranda. Sendo assim, como interveniente e mediadora do projeto, esta participação contribuiu não só para a aprendizagem significativa das crianças, mas também da mestranda. No entanto, a principal dificuldade com que a formanda se deparou foi, de facto, a regulação do comportamento do grupo, tendo em conta que as crianças dispersavam-se com o fascínio causado pelo material recolhido em casa. Após a reflexão sobre a ação, esta dificuldade na gestão do grupo foi minimizada com estratégias adequadas, nomeadamente, a exploração e manipulação dos recursos em grande grupo.

Nos últimos meses, aquando da experimentação da metodologia de trabalho de projeto foram integradas diversas propostas de atividades feitas pelas crianças. Também, no seguimento

do projeto, “As árvores”, existiu sempre uma preocupação no que concerne à planificação de atividades integradas e integradoras, com atenção ao respeito pela diversidade.

Sendo assim, o projeto desenvolvido com o grupo permitiu diversas aprendizagens experienciais de conteúdos, visto que a tríade teve atenção em considerar as sugestões dadas pelo grupo, nas diferentes áreas de conteúdo descritas nas Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Este aspeto permitiu a utilização de estratégias diversificadas no sentido da diferenciação pedagógica, visto que a formanda tinha que falar em inglês para a F., traduzindo, assim também para o grupo a sua contribuição na atividade. Por vezes, a formanda recorreu, também, à adaptação das perguntas a realizar, de forma a captar a atenção dos mais distraídos, e ainda existiu um aproveitamento de algumas situações para superar algumas dificuldades específicas de algumas crianças. Como por exemplo, no caso do P. que não reconhecia a nomeação das cores e do G. que não pronuncia o fonema <f>. Neste sentido, o desempenho da estagiária revelou-se bastante importante neste processo de aprendizagem. A sua interação foi ao encontro das necessidades das crianças, complexidade dos conteúdos e considerando, ainda, o nível de desenvolvimento destas. Nas atividades dinamizadas foram criadas, também pela mesma, situações de aprendizagem, alterando a dificuldade, motivando e encorajando as crianças e facilitando aquando de dificuldades.

Na área de Expressão e Comunicação foram vários os domínios, considerados de forma intencional, no projeto, como por exemplo no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita foi explorada com as crianças, a história “A Árvore Generosa”. Aproveitando este facto foram realizadas algumas questões orientadoras, com o intuito de explorar as diversas funções da árvore. O questionamento aberto, permitiu o diálogo e a livre troca de opiniões, “no sentido de formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo”, (Lei de Bases do Sistema Educativo, Capítulo I, 2005). No seguimento da atividade descrita anteriormente, no domínio da Expressão Musical, foi ensinada a música da “Árvore Feliz” e no domínio da Expressão Plástica foram feitas com as crianças, folhas e ninhos com técnicas diferentes das que utilizam usualmente, bem como quadros com árvores. Por último, foi também construída uma teia de aranha, com paus e fios de lã, de forma a esta ficar disposta na árvore da sala (cf. Anexo B.4.2.5). Com estas atividades foi, também, incluído o domínio da Matemática, tendo em conta os conteúdos que estavam a ser trabalhados simultaneamente, neste caso o ponto e a linha, chegando, ainda, às formas geométricas (cf. Anexo B.4.2.6). Este resultado surpreendeu a educadora, pois o grupo conseguiu reconhecer e desenhar facilmente algumas das formas, existindo, sempre, um envolvimento ativo por parte das crianças, tal como o Decreto-Lei nº. 240/2001, Anexo III refere. Ainda na área do Conhecimento do Mundo foi realizado com as

crianças papel reciclado (cf. Anexo B.4.2.7), de forma a sensibilizar as crianças para a importância da preservação da Natureza, englobando as árvores. A tríade também recorreu às novas tecnologias da informação e comunicação, já que estas são “(...) formas de linguagem com que muitas crianças contactam diariamente” (Ministério da Educação, 1997, p. 72), de forma a visualizar na Internet, vídeos de uma aranha a construir a teia, bem como também a audição de canções sobre a aranha. Esta estratégia permite captar a atenção da criança, visto este tipo de recurso ser um dos interesses manifestado pelo grupo, que dispõe de computador na sala há relativamente pouco tempo.

Devido à quantidade de folhas recolhidas de diversos tipos, formas e tamanhos, as crianças demonstraram-se bastante empenhadas e curiosas para conhecer os vários tipos de árvores que se podem encontrar na cidade do Porto, através das suas folhas. Sendo assim, foi organizada pela tríade uma visita de estudo ao Parque da Cidade do Porto, para que as crianças conhecessem e tocassem nas diferentes árvores que falamos na sala e vissem e ouvissem os animais que vivem nas árvores, que puderam encontrar nesse parque. De facto, foram várias as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, desde a identificação dos constituintes da árvore, os animais que nela habitam, desses quais os mamíferos e quais os ovíparos, o que ela nos oferece, como a madeira, os frutos, o oxigénio. A divulgação do projeto desenvolvido foi feita através da parede decorada com todos os trabalhos feitos e pesquisas realizadas, bem como a árvore em 3D, disposta na sala (cf. Anexo B.4.1). Neste sentido, os pais têm a oportunidade de observar o desenvolvimento do projeto e as descobertas realizadas pelas crianças.

Neste ano letivo, com a unidade curricular de Projeto Curricular Integrado a díade construiu um Projeto Curricular de Grupo (cf. Anexo B.3). Como já constatado no capítulo atual, além de ser essencial no processo de planificar, a observação é-o também na elaboração do referido projeto curricular de grupo. Este documento é mutável e construído num processo contínuo, sendo considerado um instrumento de planificação, a partir do qual o educador de infância toma decisões quanto ao que e como ensinar e avaliar, tendo como referência o currículo estabelecido, a realidade do meio e as características das crianças (Gairín, s.d.).

Neste foram apresentadas as intenções educativas a desenvolver na sala dos 3 anos do jardim-de-infância do Sol, no ano letivo de 2012/2013, constituindo-se como um instrumento de apoio à equipa pedagógica, que contribui para a construção do processo educativo das crianças. Esta foi uma experiência enriquecedora e, também, um desafio, já que são inúmeros os aspetos, essenciais para a construção e posterior implementação do projeto, que o educador de infância deve saber acerca do grupo e da comunidade envolvente. Para que a díade conhecesse melhor as crianças que frequentavam a sala dos 3 anos, bem como o seu ambiente familiar, foi realizada,

no início do ano, uma recolha de informações específicas, através da realização de um inquérito. Sendo assim, foi pedida a resposta ao questionário por parte dos Encarregados de Educação, também como complemento ao projeto da unidade curricular de Ciências Sociais para a Educação Pré-Escolar. Este questionário revelou-se bastante proveitoso devido às questões realizadas relativamente às habilitações literárias dos pais, às suas profissões e área de residência, à recolha de dados acerca do agregado familiar, bem como as atividades culturais realizadas com as crianças.

Ao longo do ano, o projeto delineado foi-se concretizando, sendo analisado e modificado de acordo com as necessidades e interesses das crianças, no sentido de melhorar a prática educativa, valorizando-as e respeitando-as como seres humanos carregados de vivências contextuais diferentes e promovendo o seu desenvolvimento integral. Em todo este processo, as maiores dificuldades sentidas foram nas questões relacionadas com a caracterização psicológica individual das crianças e o levantamento das necessidades e dos interesses, que não estivessem tão visíveis. As dificuldades assumidas relacionam-se, também, com o facto de, no início a estagiária ainda estar a promover uma relação afetiva, pelo que depois a identificação dos aspetos supracitados foi feita mais facilmente.

Em suma, o Projeto Curricular de Grupo revelou-se um instrumento importante para o desenvolvimento da ação pedagógica, por ser um elemento intrínseco à prática, orientando a ação, bem como pelo facto de, com a sua construção e reformulação, se poder apurar fragilidades, constrangimentos e pontos fortes.

Relativamente às relações com todos os atores (família, equipa educativa e outros), a estagiária evidenciou interações pedagógicas de natureza colaborativa pela solicitação da cooperação direta ou indireta nas atividades, pela vivência de experiências com o grupo e pelo usufruto dos recursos. Assim sendo, pelos mais variados motivos e no que concerne a parceiros educativos, a sala dos 3 anos contactou com instituições como o museu Guerra-Junqueiro, aquando da audição de histórias, com o Programa PASSEzinho – Programa Alimentação Saudável em Saúde Escolar – em que por vezes, uma equipa visitava a sala, a fim de verificar o sucesso das atividades implementadas pela educadora cooperante e, também, pela díade em torno da temática da Saúde. Sendo que a díade realizou duas atividades, “A rodinha das refeições” e “A chuchar não se pode falar”. Também se verificaram parcerias com a Escola Secundária Pires de Lima, em que algumas alunas implementaram atividades com o grupo, com a Escola do Campo 24 de Agosto na realização do encontro com a ilustradora Marta Jacinto, com o Centro Ambiental da Bonjónia e o Parque das Fontainhas em atividades relacionadas com o ambiente, com a escola EB 1 do Sol que se situa no piso superior do jardim-de-infância,

surgindo por diversas vezes atividades em conjunto. Como por exemplo na hora do conto protagonizada pela escritora Manuela Ribeiro e com a preparação de um teatro de marionetas com os alunos da sala do 4º ano, que foi apresentado a todas as salas da EB1/JI do Sol e a alunos da escola Alexandre Herculano. Esta cooperação entre a sala de 3 anos e a turma de 4º. ano resultou bastante bem, na medida em que as crianças mais velhas envolveram os mais novos na realização das tarefas e auxiliaram-nos aquando da apresentação do teatro de fantoches.

De facto, o trabalho colaborativo foi então promovido ao longo de todo o ano, no contexto da prática pedagógica e nas aulas da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, durante as quais a mestrandia sempre foi incentivada e se sentiu interessada e motivada a participar, tornando-se agente ativo na construção do conhecimento próprio e do outro, interpretando e analisando criticamente a informação trabalhada, pelas questões temporais, pela segurança e oportunidade de discutir as estratégias com a turma e respetivos docentes, que proporcionou. Neste sentido, aquando do fim do 2º período foi realizado, em trabalho colaborativo com as duas outras salas do Jardim-de-Infância do Sol, nas quais se encontravam colegas estagiários, a dramatização da história “O Sapo Apaixonado”. Esta dramatização decorreu devido à reunião de avaliação reguladora intercalar, na qual após análise e discussão de todos os tópicos concluiu-se, em conjunto com todos os intervenientes, que seria necessária uma aposta maior por parte da mestrandia no domínio da Expressão Dramática (cf. Anexo A.3.1).

Também, no final do ano letivo esteve presente o trabalho colaborativo, sendo que a equipa de estagiários destacados neste centro de estágio, incluindo a formanda, organizou uma tarde de convívio, lanche e jogos tradicionais entre as crianças e os seus pais/familiares. Desta forma foi proporcionada uma partilha de tradições entre gerações, sendo que as crianças ensinaram aos seus familiares alguns dos jogos e vice-versa. Com esta atividade final foi possível constatar a boa relação e comunicação existente entre todos os intervenientes educativos.

A fim de ver cumprida com sucesso esta etapa, a mestrandia empenhou-se na pesquisa independente, observação cuidada e introspeção imprescindível, para que fosse crível o seu saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber; além do seu desenvolvimento nas competências requeridas nas várias funções da ação do educador de infância: observação, planificação, ação, reflexão, avaliação, comunicação e articulação. É neste seguimento que por último surge a avaliação formativa e reguladora utilizada ao longo do estágio, precisamente sobre os domínios da observação, planificação, ação e reflexão abordados até então, para identificar eventuais sucessos e/ou falhas nos mesmos, como ponto de partida para a sua reformulação a fim de dar resposta às necessidades, anteriormente registadas, em futuros novos ciclos de investigação-ação, que se querem renovados e melhorados.

A avaliação pessoal do educador, neste caso da formanda, reveladora do percurso profissional traçado, emerge de acordo com as competências reveladas ao longo da ação, perante os domínios apresentados e sob critérios de classificação entre A (excelente) e E (insuficiente). Ao longo de todo o processo, deve-se então avaliar o trabalho concretizado, as intervenções dos e entre os elementos do grupo, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas, a informação recolhida e as competências adquiridas, de modo a possibilitar a formulação de novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, o nascimento de novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados (Vasconcelos et al, 2012). Assim, a avaliação intercalar e final da mestranda foram extremamente importantes e úteis, por comportarem o balanço das suas ações e por refletirem, melhor ou pior, aquilo em que deve atentar num futuro próximo (cf. Anexo A.3).

Na reunião de avaliação intercalar propiciou-se a perceção de lacunas a colmatar, durante o tempo de estágio, no que diz respeito a várias dimensões de atuação da estagiária, como por exemplo, na ligação com a família, entre as equipas educativas e com a comunidade envolvente; na assertividade dos conhecimentos teóricos; na planificação de atividades direcionadas para a diferenciação pedagógica; na organização e gestão da rotina diária, do espaço e dos materiais, ainda em curso nesse momento e na implementação de projetos.

Desse modo, a realização da reunião de avaliação reguladora revelou-se verdadeiramente substancial pela concessão de meditações e argumentações, conjuntas e participadas, a fim de ser dada continuidade ao trabalho desenvolvido e de se aprimorar o que de menos positivo sucedeu até então. Com efeito, tendo avaliado reflexivamente o processo de ensino e de aprendizagem/formação própria, a formanda perspetivou a melhoria da qualidade educativa e formativa, pondo em prática, na ação, o descrito ao longo do presente capítulo, melhorando comportamentos e atitudes, assistindo-se a um desenvolvimento profissional, pessoal e social da mesma.

A avaliação não deve centrar-se apenas nos produtos finais produzidos, mas antes em todo o processo desenvolvido, devendo valorizar a autoavaliação das crianças e os pontos de vista de todos os elementos da equipa educativa. Sendo assim, a avaliação feita com as crianças sobre os seus projetos (individuais ou de grupo) é uma das formas de as incluir no seu processo formativo. A avaliação é, pois um elemento integrante, orientador, regulador e auxiliar da prática/ processo educativa/o, que em cada nível de educação e de ensino implica princípios e procedimentos de avaliação adequados à sua especificidade. Esta pode ser realizada de diversas formas, nomeadamente através de diálogos reflexivos no fim do dia onde, em grande grupo, as crianças expressam as dificuldades sentidas, o que mais gostaram e aquilo que lhes suscitou mais interesse. Deste modo, é possível perceber como cada criança vivencia os acontecimentos de forma a melhorar as ações das formandas nas intervenções seguintes. A observação das crianças,

em atividades de jogo espontâneo e orientadas pelo par, constitui, ainda, uma outra forma de avaliar utilizada pela díade. Assim, é possível compreender o nível de participação, empenho e motivação da criança e do grupo. Estas crianças trabalham, refletem, investigam e tomam consciência das aprendizagens realizadas, gostando ainda de as transmitir ao grupo. Nesse seguimento, por vezes, incentivam as restantes, eventualmente menos motivadas, ajudando-as a entender/consciencializar-se que as aprendizagens pressupõem atenção e gosto pelo trabalho.

No que diz respeito ao procedimento de avaliação com a equipa educativa, este realizou-se de diversas formas. De facto, as observações foram indispensáveis nas reuniões formais e informais. Neste sentido é fulcral que, nas reuniões semanais de planificação e nas conversas informais diárias, se dialogue e partilhe as observações realizadas. Assim, após o diálogo e trocas de informações foram apuradas as conclusões, ou seja, quais as aprendizagens realizadas pelas crianças e quais as suas necessidades e interesses. Avaliar é, então, um ato pedagógico que permite desenvolver estratégias adequadas tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo e visando o seu desenvolvimento global e harmonioso.

Ao longo de todo o ano letivo foram elaborados instrumentos de trabalho, tendo por base as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, que permitiram ao educador, em conjunto com a família, equipa e comunidade educativa, proceder à avaliação da sua intervenção, do ambiente e dos processos educativos, bem como do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo, de modo a poder acompanhar as suas evoluções. A documentação que advém deste processo, como elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento/regulação da ação educativa, permite por um lado, analisar o percurso efetuado, na sua globalidade, perspetivando o futuro. Neste sentido, a informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos devem ser comunicadas aos pais ou familiares. Tendo em conta que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43), o envolvimento da família tem um papel preponderante no processo educativo. Sendo assim, o processo de avaliação poderá ser realizado, através de reuniões de pais realizadas no fim do período e de conversas informais que se sucedem diariamente.

Por fim, a avaliação com a comunidade educativa realiza-se através da partilha de informação, através da exposição de alguns trabalhos no exterior da sala e, também, no decorrer das informações transmitidas nas reuniões, de forma a criar um balanço no impacto da informação transmitida à restante comunidade educativa.

REFLEXÃO FINAL

No decorrer deste relatório foi descrito e analisado o percurso da formanda ao longo do estágio, com especial atenção para o desenvolvimento das suas competências profissionais, E, como refletir é um ato exclusivo do ser humano que exige uma introspeção sobre si próprio, é neste sentido, que surge a realização deste momento de reflexão final.

Sendo assim, em retrospectiva, centra-se a ponderação, sobre esta UC, cuja intenção formativa consiste na promoção da construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, em dimensões que se afiguraram essenciais ao longo de toda a vida, como por exemplo, a investigação qualitativa em educação, baseada no paradigma sócio construtivista. Esta construção ocorre tendo em conta que a Prática Profissional Supervisionada sustenta-se em todas as unidades curriculares que compõem o plano de estudos.

O formando é, então, o principal responsável na construção do seu conhecimento. Com efeito, após a observação, importou desenvolver uma planificação, que espelhasse as necessidades a dar resposta, objetivos propostos e metodologia a utilizar, orientando uma ação intencional e estrategicamente desenvolvida. Por sua vez, tal ação necessita de avaliação, que só é conseguida através de um processo de observação, que permite recolher dados que a fundamentem. Para tal, o educador deve criar instrumentos de registo destes processos como suporte para a posterior reflexão, tornando-se assim investigador das suas práticas. A reflexão permite rever e reconstruir o plano conforme as lacunas detetadas, em prol de alcançar os objetivos propostos, indo ao encontro à espiral de ciclos proposta pela investigação-ação. Espera-se, desta forma, que exista uma melhoria, consequente, das suas práticas e formação profissional, bem como da educação.

A pesquisa autónoma de referenciais teóricos que suportaram a prática da formanda revelaram-se, também, essenciais, pois só assim é possível tomar decisões de responsabilidade, em resposta às especificidades do contexto da prática docente. Desta forma foi possível para a mestranda o aperfeiçoamento da mesma, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional. Esta permanente reflexão traduz-se numa incessante busca de saberes, com o objetivo de utilizar como recurso as estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva da educação. Importou, então, analisar retrospectivamente para fomentar a construção do conhecimento e a reflexão, tendo em vista a planificação. Sendo, também, importante a co construção de saberes profissionais através da investigação-ação, disseminando o impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos.

A avaliação deve efetivamente ser partilhada, na medida em que os formandos realizam um constante processo de reflexão e de autoavaliação. De facto é fundamental salientar o papel que a supervisora institucional teve, neste processo de formação, através de todos os *feedbacks* dados após observar a estagiária em ação, ou após ler as narrativas reflexivas individuais e, também, as planificações e no esclarecimento de dúvidas da estagiária. Todas estas ações da supervisora evocaram aspetos que a estagiária não tinha conseguido observar ou para os quais não estava, inicialmente, tão sensível, fomentando assim o pensamento crítico, a necessidade de reflexão e de autoavaliação e a construção e complexificação de novas aprendizagens. Porém a supervisora não fomentava apenas o conhecimento das fragilidades da estagiária, potenciava, de igual forma, a tomada de consciência das suas potencialidades.

Assim, no decorrer do trabalho de terreno foi possível verificar dimensões positivas e negativas, como exemplos das primeiras temos o facto de a educadora cooperante ter revelado sempre uma grande abertura e aceitação de todas as atividades propostas e desenvolvidas, articulando e aceitando criticamente diversos pontos de vistas, valores, saberes e crenças pedagógicas, na perspetiva de co construção do saber profissional, o que facilitou o processo e a implementação de todos os projetos desenvolvidos. O grupo de crianças também se revelou bastante interessado e motivado para aprender e descobrir, o que facilitou o processo de ensino e de aprendizagem e o desenvolvimento dos projetos. Esta motivação e interesse foram notórios nas diferentes perspetivas, ideias e sugestões propostas pelas crianças, sentindo-se assim cada vez mais motivadas, à medida que viam as suas ideias valorizadas e desenvolvidas. De salientar a complexificação gradual das suas aprendizagens, chegando mais além do que inicialmente se propunha para uma sala dos 3 anos. A intervenção da mestranda, neste âmbito, passou sempre por favorecer a segurança afetiva necessária e estimulação da criatividade das crianças, tal como está presente no Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 1 – II. Neste sentido, é importante e indispensável a mobilização de recursos pedagógicos pertinentes, assim como a existência de uma motivação pessoal a qual permite que exista a condição de interação no contexto.

Desta forma, refletindo sobre o estágio em Educação Pré-Escolar, uma das dificuldades presentes no início do mesmo foi a articulação na prática da teoria. Essa dificuldade deveu-se a nunca ter sido experienciada, na prática, por exemplo a problematização da diferenciação pedagógica e a planificação segundo os interesses e necessidades das crianças. Sendo assim, após um conhecimento mais aprofundado do grupo de crianças, devido à boa relação pedagógica, no decorrer do estágio verificou-se uma melhoria significativa, sendo esta dificuldade colmatada. Neste sentido, este foi um ponto crucial de evolução enquanto futura profissional de educação.

É, também, de extrema importância salientar que desde o início do estágio existiu uma preocupação em relação à participação ativa da criança, visto que esta é um ser ativo na construção do seu conhecimento. Sendo assim, permaneceu sempre um respeito e incentivo pela sua participação ativa nas atividades, de modo a alcançar aprendizagens mais significativas. Neste sentido, estes aspetos refletiram a intencionalidade educativa na planificação, sendo que as atividades revelaram-se, progressivamente, estimulantes e enriquecedoras para as crianças.

No que diz respeito ao processo de observação existiu uma grande evolução, tendo em conta que, inicialmente, a observação era mais abrangente, sendo os registos individuais feitos pela estagiária apenas descritivos. Posteriormente, devido ao investimento na pesquisa autónoma de referenciais, a mestranda adquiriu um olhar mais crítico e perspicaz sobre os acontecimentos, existindo assim, nesses registos, uma dimensão crítica essencial.

Ao longo deste percurso foram sentidos, também, alguns constrangimentos e dificuldades naturais na formação inicial. Neste sentido, estas passaram sobretudo pela gestão e organização do grupo em algumas situações, uma vez que este era um grupo de crianças de 3 anos que por vezes necessitavam de atenção bastante individualizada, pois demonstravam dificuldades na autorregulação do seu comportamento e aquisição de regras por se encontrarem pela primeira vez no jardim-de-infância. No entanto, ao longo do tempo, estes constrangimentos foram facilmente ultrapassados com estratégias bastante diversificadas, bem como recursos diferentes. Também, a implementação da metodologia de trabalho de projeto verificou-se uma mais-valia neste âmbito, devido ao interesse e motivação que suscitou nas crianças.

De facto, após a conclusão deste ano letivo são visíveis, algumas lacunas na formação inicial de educação de infância, como por exemplo pela curta duração, de apenas um semestre, da unidade curricular dedicada às quatro expressões. Sendo assim, e face à importância destas na Educação Pré-Escolar torna-se evidente que esta é uma das áreas centrais. Desta forma, existe a necessidade de investimento em ações de formação que permitam colmatar estas fragilidades, sendo esta uma ação fulcral para o desenvolvimento de competências profissionais com o objetivo primordial de proporcionar diferentes e enriquecedoras atividades para as crianças.

Por fim, torna-se necessário justificar a escolha por parte da mestranda em realizar a prática pedagógica supervisionada em apenas no contexto em educação pré-escolar. Desta forma, as razões que levaram a essa decisão prenderam-se com a intenção de usufruir da oportunidade de acompanhar um mesmo grupo durante um ano letivo, proporcionando-se, assim, a observação do processo de evolução das crianças. Sendo este, um processo bastante rico e gratificante para a formanda. Também, a “adoção” do estágio em par pedagógico, enquanto contexto de formação e desenvolvimento, permitiu a existência de uma ajuda mútua, bem como participação nas

atividades, o que proporcionou à mestranda uma maior autoconfiança e, também, a possibilidade de melhorar a sua prática através da reflexão e diálogos acerca da prática entre pares de formação.

Assim, todo o percurso foi determinante para o sentimento de realização e dever cumprido pela promoção de uma concetualização facilitada dos conteúdos, competências, metodologias e sua inter-relação, bem como da utilização de ferramentas de investigação que se articulam com as de formação, direcionadas para o desenvolvimento das competências da UC e a mobilizar na prática educativa.

De facto, um educador tem que aprender todos os dias ao longo da sua vida, uma vez que cada grupo de crianças é único, tendo sempre características diferentes. Deste modo, o educador deve ser alguém que “reflete 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, anexo V- 2, ponto A).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (1996). “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores”. In: ALARCÃO, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ARAÚJO, S. (2012/2013). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.
- ARENDT, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- CARDONA, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala do jardim-de-infância*. In *Revista Cadernos de Educação de Infância* (s/n). N.º 23. Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância, pp. 8-15.
- CARDOSO, A. M., PEIXOTO, A. M., SERRANO, M. C., & MOREIRA, P. (1996). “O movimento da autonomia do aluno: Estratégias a nível da supervisão”. In: ALARCÃO, I. (Org.) (1996), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89 – 122). Porto: Porto Editora.
- CARR, W., KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- COLL, C. (2008). “Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem” (pp. 107-127). In: COLL, C. (org.), MARCHESI, A., PALACIOS, J. et al (2008). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed.
- DIOGO, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editora, Coleção Universidade - Ciências da Educação.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.; ESTRELA, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- GAIRÍN, J. (Coord.) (s.d.). *Estrategias para la gestión del Proyecto Curricular de Centro Educativo*. Madrid: Editorial Síntesis.

- GOMES, J.A. (1996). *Da nascente à voz – contributos para uma pedagogia de leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.
- HOHMANN, M., WEIKART, D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 5ª edição.
- KATZ, L., CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KATZ, L., RUIVO, J., SILVA, M. & VASCONCELOS, T. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- LINO, D. (2007). “O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia”. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 3ª edição.
- MARTINS, M^a I. (Coord.) (2009). *Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação
- MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- NIZA, S. (2007). “O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa”. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 3ª edição.
- OLIVEIRA, I. & SERRAZINA, L. (2002). “A reflexão e o professor como investigador”. In GTI – Grupo de trabalho de Investigação, (Org.). *Refletir e investigar sobre a pratica profissional*. Lisboa: APM.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.) (1996). *Educação pré-escolar: A construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., ARAÚJO, S. B. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação* (pp. 81-93). Lisboa: Análise Psicológica.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 3ª edição.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (Org.) (2008). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., & LINO, D. (2008). “Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças”. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008), *A escola vista pelas crianças*. (pp.55-74). Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Coord.) (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- ONRUBIA, J. (2002). “Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas”. In: COLL, C., et al (2002). *El constructivismo en el aula*. (pp. 101-124). Barcelona: Editorial Graó
- PARENTE, C. (2002). “Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão”. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (pp. 166-215). Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (2002). *Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Artes Médicas Editora
- REIS, L. (2004). *A tradição como campo de actividades*. Queluz: Sistema J.
- SANCHES, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir – Da investigação-ação à educação inclusiva* (nº. 5, pp. 127-142). Lisboa: Revista Lusófona de Educação.
- SCHÖN, D.A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul. Trad. Roberto Cataldo Costa.
- SILVA, M. (2011). *Da prática colaborativa e reflexiva ao desenvolvimento profissional do educador de infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. (2005). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- SOLÉ, I., COLL, C. (2002). “Los profesores y la concepción constructivista” In: COLL, C., et al (2002). *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Editorial Graó
- TRINDADE, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. (pp. 25-39). Porto: Porto Editora
- VASCONCELOS, T., et al (2012). *Trabalho por projectos na Educação de infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- ZABALZA, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

WEBGRAFIA

Câmara Municipal do Porto (2013). *Agrupamentos de Escolas*. [Consultado a 26.04.2013; disponível em <http://www.cm-porto.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=cmp.stories/17287>]

Censos 2011 – Instituto Nacional de Estatística, (2011). *Ponto de Situação – Sé*. [Consultado a 27.04.2013; disponível em <http://censos.ine.pt>]

COUTINHO, C. (2008). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm.

VIEIRA, F., MOREIRA, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho científico para a avaliação de professores. Disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Assembleia da República (1986). *Lei n.º46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, 1ª Série, nº237).

CIRCULAR N.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (2011). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*.

DECRETO-LEI N.º 5/1997, de 10 de fevereiro (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 147/1997 de 11 de Junho (1997). *A Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Diário da República, I – Série – A, nº133.

DECRETO-LEI N.º 240/2001 de 30 de Agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação.

DECRETO-LEI N.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Decreto-Lei n.º75/2008*. (Diário da República, 1ª Série, nº79).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. (in)disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

ANEXO A.1. Exemplar de uma planificação semanal



É importante reforçarem a identificação de necessidades de aprendizagem, nas várias áreas/domínios de conteúdo, bem como a coerência destas com os objetivos de

Suzana

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 4 a 8 de março de 2013						
Necessidades de aprendizagem evidenciadas: - O grupo evidencia necessidade em saber esperar pela sua vez, nos momentos de diálogo coletivo; - Algumas crianças têm dificuldade em aceitar as regras que regulam as atitudes no usufruto dos espaços; - O P. evidencia dificuldade na identificação das cores; - A D., o Gu., a R. têm dificuldade em expressar-se perante pessoas estranhas; - A L. demonstra pouca capacidade de concentração; - A R. demonstra dificuldade em utilizar instrumentos de recorte. Interesses evidenciados: - As crianças demonstram interesse pelos jogos	Instituição: Jardim de Infância do Sol Sala: 3 anos	Equipa educativa: Educadora: Augusta Marques Assistente operacional: Fernanda Pinto Estagiárias: Joana Oliveira e Marisa Ferreira				
	Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem: - Fomentar o desenvolvimento da capacidade de responsabilização das crianças; - Desenvolver o gosto pelo livro e o imaginário através do conto; - Impulsionar o enriquecimento do vocabulário; - Fomentar o desenvolvimento do controlo individual de movimentos; - Promover a capacidade de interagir e cooperar; - Fomentar o desenvolvimento de interiorização de regras; - Desenvolver a coordenação motora e o domínio do corpo; - Fomentar a construção de experiências positivas face à ciência; - Promover o interesse pelo património literário oral; - Desenvolver a imaginação, a criatividade e o sentido estético; - Promover o desenvolvimento de uma atitude ecológica.					
Manhã	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	
	¹ Acolhimento	¹ Acolhimento	¹ Acolhimento	¹ Acolhimento	¹ Acolhimento	¹ Acolhimento
	² “Hora do Conto” diária	² “Hora do Conto” diária	² “Hora do Conto” diária	² “Hora do Conto” diária	² “Hora do Conto” diária	² “Hora do Conto” diária
	³ Registo das presenças e da rega das plantas	³ Registo das presenças e da rega das plantas	³ Registo das presenças e da rega das plantas	³ Registo das presenças e da rega das plantas	³ Registo das presenças e da rega das plantas	³ Registo das presenças e da rega das plantas
	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala
	⁵ Simulacro de plano de evacuação do centro	Higiene Pessoal Lanche da manhã	Higiene Pessoal Lanche da manhã	Higiene Pessoal Lanche da manhã	Higiene Pessoal Lanche da manhã	Higiene Pessoal Lanche da manhã
	Higiene Pessoal Lanche da manhã	¹⁰ Introdução e exploração do “Cantinho da água” e	¹¹ Jogo de adivinhas	¹² Sessão de Psicomotricidade	¹³ Continuação da construção do arco-íris	
⁶ Jogos tradicionais	respetivo registo	⁷ Recreio no exterior Higiene Pessoal	⁷ Recreio no exterior	⁷ Recreio no exterior	⁷ Recreio no exterior	

Ordenar de acordo com ordem que surge nas OCEPE.

<p>de grupo tradicionais;</p> <p>- As crianças demonstram muito interesse por temáticas relacionadas com a natureza: árvores, água, arco-íris;</p> <p>- As crianças demonstram entusiasmo e interesse pelo cantinho da leitura na área da Biblioteca;</p> <p>- Algumas crianças evidenciam interesse por aprender novas canções;</p> <p>- O grupo demonstra interesse em explorar o teatro de fantoches de forma autónoma.</p> <p>- As crianças demonstram grande interesse em realizar atividades que envolvam água.</p> <p>- Evidencia-se o gosto por jogos que estimulem a capacidade de memória.</p> <p>- Tem aumentado o interesse pela expressão musical.</p>		⁷ Recreio no exterior Higiene Pessoal	⁷ Recreio no exterior Higiene Pessoal		Higiene Pessoal	Higiene Pessoal
	Tarde	Almoço				
		<p>Higiene Pessoal</p> <p>⁸ Preparação do teatro de marionetas com os alunos do 4º ano – Ensaio e Pintura das personagens construídas</p> <p>⁹ Reflexão sobre o dia</p> <p>CAF até 19h</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>⁸ Preparação do teatro de marionetas com os alunos do 4º ano – Ensaio e Pintura das personagens construídas</p> <p>⁹ Reflexão sobre o dia</p> <p>CAF até 19h</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>⁸ Preparação do teatro de marionetas com os alunos do 4º ano – Ensaio e Pintura das personagens construídas</p> <p>⁹ Reflexão sobre o dia</p> <p>CAF até 19h</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>⁸ Preparação do teatro de marionetas com os alunos do 4º ano – Ensaio e Pintura das personagens construídas</p> <p>⁹ Reflexão sobre o dia</p> <p>CAF até 19h</p>	<p>Higiene Pessoal</p> <p>¹⁴ Recolha do lixo da sala e colocação no Ecoponto</p> <p>⁹ Reflexão sobre o dia</p> <p>CAF até 19h</p>

<p>Aprendizagens evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algumas crianças compreenderam o quadro das regras e sabem utilizá-lo; - O grupo nomeia os componentes da árvore; - A maioria das crianças já separa as embalagens e papel; - O Gu. “fez” um ecoponto em casa; - O P. conta histórias ao grupo; - O G. já pronuncia o fonema /f/ na maioria das palavras e aceita a correção; - O P. já conta até dez; - A C. demonstra aquisição do número cardinal; - Algumas crianças identificam a representação gráfica dos algarismos até ao 9. - As crianças evidenciam conhecimento em relação à alimentação saudável e ao meio ambiente. 						
--	--	--	--	--	--	--

Decisões pedagógicas:**Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:**

- 1; 9 - Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.
- 2 - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem Escrita
- 3 - Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem Escrita.
- 5 – Área de Formação Pessoal e Social – Convivência Democrática/ Cidadania; Autonomia e Cooperação. Área de Conhecimento do Mundo – Conhecimento do Ambiente Social; Dinamismo das inter-relações natural-social.
- 6 - Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Motora; Área de Formação Pessoal e Social
- 8 - Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica; Área de Formação Pessoal e Social
- 10 – Área de Conhecimento do Mundo – Sensibilização às Ciências
- 12 - Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Motora
- 13 - Área de Expressão e Comunicação – Domínio da Expressão Plástica.
- 14 - Área de Conhecimento do Mundo – Educação Ambiental; Área de Formação Pessoal e Social.

Organização do espaço:

Área do acolhimento: 1; 2; 3; 6; 9; 11

Recinto escolar: 5;

Área da água: 10;

Todas as áreas: 4

Mesa de trabalho: 8; 13

Exterior: 7; 14

CAF: 12

Organização dos materiais:

- Livros da área da Biblioteca: 2

- Fotografias e quadros de registo: 3

- Lenços, anel, fio: 6

- Tintas e pincéis, personagens construídas: 8

- Recipientes, água, bacia: 10

- Adivinhas: 11

- Material de desgaste (lápiz, marcadores, tintas, lápis de ceras) e papel: 13

Organização do grupo:

Grande grupo: 1; 2; 5; 6; 9; 11; 12; 13; 14

Pequeno grupo: 8; 10

Individual: 3; 9; 11

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:


Atividade 10 - Joana e Marisa

Segunda feira de manhã - Marisa Ferreira

Quarta feira de manhã – Joana Oliveira

Educadora Augusta Marques – Restantes atividades

ANEXO A.2 - Exemplar de uma narrativa reflexiva individual

 ESE ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO SOUTHCENTRO DO PORTO	Mestrado em Educação Pré-Escolar
Unidade Curricular: Prática Pedagógica Supervisionada	
Docente: Sara Araújo	
Discente: Marisa Alexandra Nogueira Ferreira	
Data: 04 de março de 2013	

Quarta narrativa reflexiva individual

A formação inicial – como primeira etapa para a construção e desenvolvimento do perfil de futuros profissionais de Educação – é dotada de uma especificidade profunda, porquanto proporciona o desenvolvimento de conhecimentos, hábitos, atitudes, valores, capacidades e competências a mobilizar, e concede, consequentemente, sentido a vivências pessoais e experiências profissionais. De facto, ao longo das narrativas é notório o processo de desenvolvimento das minhas competências profissionais. No entanto, penso que nestas semanas, decorridas do 2º semestre, a aquisição destas competências foram mais significativas. Este aspeto deveu-se, na minha opinião, a uma maior intensificação da minha prática profissional. Neste sentido, e como refletir é um ato exclusivo do ser humano que exige uma introspeção sobre si próprio, optei, então, por refletir acerca da manhã dinamizada sozinha, bem como a minha evolução alcançada com a mesma.

Sendo assim, assumi, pela primeira vez, a responsabilidade na organização de toda a rotina diária. Na minha opinião, o momento mais desafiante foi, de facto, o acolhimento, pois é neste que surgem os mais inesperados e incríveis comentários e pensamentos. Este momento do dia caracteriza-se pelos bons-dias, o diálogo e a partilha de ideias e “novidades” com os colegas e a equipa educativa. Desta forma, uma partilha que se sucedeu partiu da M. que em resposta à pergunta: “O que fizeste ontem?”, esta respondeu: “Eu morri ontem”. A partir desta resposta dada pela M. surgiu, então, outra questão pertinente: “O que é morrer?”, à qual o P. respondeu que era tirar sangue e a R. sugeriu que seria desaparecer. Aproveitei esta resposta dada pela R. para explicar, assim, o desaparecimento dos peixes do aquário da sala, visto que algumas crianças ainda questionavam, o que lhes tinha acontecido. Este episódio, de facto, ilustra a riqueza deste momento da rotina diária, que é o acolhimento, e a importância da sua mediação.

A hora do conto foi, também, dinamizada pela primeira vez por mim e decorreu bastante bem, tendo em conta que “a hora do conto deve realizar-se várias vezes ao

Isto deixou-me curioso e um pouco perturbado. Porque é que a criança teve de dar esta resposta?

longo da semana, ligada ou não à biblioteca de turma, sendo que o educador é, em simultâneo, contador-leitor e, proporcionando um ambiente familiar, em círculo, deve aproximar-se mais das crianças durante a leitura, reforçando a atenção e interesse das mesmas" (Gomes, 1996). Pedi, então, a uma criança que escolhesse um livro a seu gosto na área da Biblioteca e procedi à sua leitura, tendo sempre em mente que "este momento deve ser visto e apresentado de forma informal, salvaguardando a importância da leitura que, sem excessos de teatralização, se deve pautar por uma movimentação adequada/moderada e pela expressividade corporal e facial, bem como pelo recurso à simplicidade, correção e boa dicção, criando ainda atmosferas com a voz e/ou jogos de fisionomia, mediante o que a própria história indica e de acordo com as diferentes personagens" (Gomes, 1996). Ao longo da leitura do livro, e por este ser um livro que as crianças pedem muito para ler, estas já conheciam algumas das suas falas, pelo que se verificou "também a participação/integração das crianças-ouvintes na história" (Gomes, 1996).

Aproveitando o interesse das crianças pela Expressão Musical e a leitura efetuada da obra, o "Quiquiriqui" ensinei-lhes então, a canção do "Galito". As crianças gostaram bastante da canção, pelo facto de existir, também, mímica e falar sobre um animal de que eles gostam muito, o galo. Esta música foi, também, utilizada na transição de momentos da rotina, visto que "a repetição torna-se fundamental, uma vez que se trata de uma arte que vive no tempo e que não se apresenta numa totalidade imediata para a nossa apreciação. Convém, portanto, que uma obra musical trabalhada num dia seja ouvida posteriormente várias vezes, para que passe a ser melhor preservada e representada na mente e na memória" (Godinho Brito, 2010).

Posto isto, a atividade dinamizada por mim consistiu num jogo de consolidação de conhecimentos já obtidos anteriormente. Sendo assim, este era composto por um jogo de tabuleiro gigante, em que as próprias crianças eram os peões, participando, assim, ativamente na dinâmica do jogo. O grupo foi, então, dividido em duas equipas e de forma a progredir de "casa" no jogo, as crianças teriam que responder corretamente a uma questão relacionada com a alimentação saudável e o meio ambiente. Sendo assim, torna-se importante salientar que a adoção de "uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas tradicionais" sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar

determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.” (Ministério da Educação, 1997, p. 18).

Desta forma, efetuei um diálogo orientado sobre a atividade a ser desenvolvida, expondo as regras para a realização do jogo. Neste momento de dinamização, tentei que o grupo se sentisse motivado e envolvido na atividade que realizavam. Adotei, também, uma postura calma, sem nunca ter sido necessário elevar o tom de voz ou adotar uma postura mais rígida, possibilitando, assim, a que as crianças também se sentissem interessadas e atentas. A execução do jogo correu bem, sendo que as duas equipas responderam corretamente a todas as questões, demonstrando assim conhecimento acerca das temáticas trabalhadas.

Ainda assim, algumas crianças não se sentiram satisfeitas por terem de esperar pela sua vez para retirar uma questão e responder, pois encontravam-se entusiasmadas e com vontade que a sua equipa ganhasse. No entanto, “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de Formação Pessoal e Social” (Ministério da Educação, 1997, p. 53). É, por isso, necessário permitir às crianças a construção de uma autonomia coletiva, devendo estas respeitar as regras anteriormente assimiladas, elaboradas e negociadas entre todos.

Neste sentido, o educador deve promover as aprendizagens “fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (DEC-LEI 240/2001). Assim, penso que desenvolvi as minhas competências profissionais, no sentido em que enquanto futura profissional promovi “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural, manifestando uma capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional e assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (DEC-LEI 240/2001).

Foram, também, dinamizadas algumas variantes do jogo, permitindo assim que as experiências de aprendizagem trabalhadas com a atividade articulassem as três áreas de conteúdo. Sendo assim, na área de Formação Pessoal e Social as crianças adotaram uma participação democrática, em que as regras foram compreendidas pelo grupo, já na área de Conhecimento do Mundo as crianças revelaram os seus conhecimentos acerca de Educação Ambiental, bem como de Educação para a Saúde. Neste sentido com as

variantes posteriormente incluídas, a área de Expressão e Comunicação foi também trabalhada no domínio da Matemática.

Na primeira variante, cada criança respondia a uma questão e se respondesse corretamente tinha a possibilidade de escolher um algarismo e dirigir-se para o mesmo. Desta forma, estas faziam a correspondência entre o algarismo e a sua representação gráfica. Com esta variante, verificou-se a aquisição do número cardinal, por parte das crianças. Na segunda variante cada equipa alinou-se em fila, no início do seu jogo, e uma de cada vez, percorreu os números em pé, dizendo os números que estava a pisar, em voz alta. Apesar de algumas crianças demonstrarem dificuldades, avançando os algarismos na contagem, outras demonstraram que sabiam realizar a contagem até ao numeral 10. Sendo assim, este tipo de estratégias adotadas tornam-se fundamentais no desenvolvimento de competências no domínio da Matemática.

É importante também salientar que esta variante foi sugerida pela educadora, demonstrando assim que de facto é essencial para o meu desempenho enquanto futura profissional, a obtenção gradual de uma maior autonomia, que me permita no futuro ter uma maior flexibilidade para expandir a atividade, realizando diferentes variantes, partindo das necessidades das crianças.

No que diz respeito ao jogo espontâneo, as crianças revelaram um maior interesse na área da Biblioteca, devido à criação, pela díade, de um cantinho da leitura. Desta forma, as crianças tiveram conhecimento das regras de utilização daquele espaço, o qual podem usufruir para leitura de livros ou apenas utilizar como uma área de sossego. Considero importante o contacto com as bibliotecas já nesta idade, pois as crianças têm a *“oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura”* (Ministério da Educação, 1997, p. 72). Foi neste sentido que optamos por dinamizar a área da Biblioteca, tornando-a num local mais acolhedor e atrativo.

Em suma, posso concluir que esta minha evolução, acrescida de um aumento de confiança, surgiu devido à reunião de avaliação intercalar realizada no final do 1º semestre. A reflexão e o diálogo, proporcionado por esta, permitiram a identificação de certas lacunas e aspetos a melhorar, bem como de possíveis medidas a implementar, com o intuito de aumentar e enriquecer o meu desempenho profissional. Neste sentido, a realização desta reunião e o facto de ter dinamizado a manhã revelaram-se aspetos bastante benéficos, permitindo o reforço das minhas competências, potencialidades e autoestima.

Referências bibliográficas

Decreto-Lei N.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. [Consultado a 02.03.2013; disponível em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=kFzVjK2M%2FfQ%3D&tabid=1787&language=pt-PT>]

GODINHO, José Carlos, BRITO, Maria José Nunes (2010). *As artes no Jardim-de-infância - textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

GOMES, J.A. (1996). *Da nascente à voz - contributos para uma pedagogia de leitura*. Lisboa: Editorial Caminho.

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

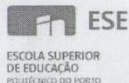
Kaia

Muito boa reflexão! Em termos de melhoria, seria importante o reforço da dimensão prospetiva da reflexão - reflexões para a ação.

ANEXOS A.3 - Grelhas de avaliação intercalar sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

ANEXO A.3.1 - Avaliação intercalar dos processos de desenvolvimento

Marisa Ferreira



Mestrado em Educação Pré-Escolar
2012-2013

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.	Dar continuidade à apropriação de referentes teóricos de aprendizagem da criança.			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.	Concentrar o esforço observacional nos interesses para a implementação de futuros projetos.				X		
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	Fomentar a comunicação com a educadora cooperante acerca dos registos efetuados. Reforçar a criticidade no processo de registo.				X		
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	Reforçar a interação com as famílias.			X			
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	Reforçar a hetero-avaliação, sobretudo ao nível da comunicação dos resultados desse processo				X		

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
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.	Refletir o processo de interpretação inclinar do nas difíceis áreas do saber.			+	X	
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.	Dar continuidade ao trabalho desenvolvido até ao momento.			+	X	
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.	Investir na diversificação de estratégias e recursos.			-	X	
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.	Refletir o processo de avaliação das aprendizagens das crianças.			X		
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.	Refletir o processo de escuta da criança integrar as propostas das crianças na planificação.			X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.	Refletir o caráter integrado, integrador e diferenciador.			-	X	

DOMÍNIO DA AÇÃO								
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E	
<p>Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.</p> <p>Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.</p> <p>Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.</p> <p>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</p> <p>Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.</p>	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	Investe fortemente na organização do espaço e materiais.				X		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	Investe fortemente na organização de toda a rotina diária				X		
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).	Melhorar a qualidade das interações ao nível da estimulação e autonomia.				X		
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	Reforçar a diversificação de estratégias			X			
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	Item não avaliado						
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	Reforçar o trabalho desenvolvido, com enfoque na estimulação			X			
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.	Operacionalizar os planos já concebidos para parcerias com a família e comunidade.				X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.	Reforçar as iniciativas de natureza colaborativa, sobretudo entre as diferentes equipas de sala					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.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.	Reforçar as práticas na e para a ação.		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.	Densificação pedagógica e científica do discurso oral.			+	X	
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.	Incrementar o grau de criticidade na análise de problematização da prática.			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.	Continuar o trabalho desenvolvido.			+	X	
	Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.						

Porto, 5 de fevereiro de 2013

Heisa Ferreira

Formando/a

M. Sup. Leques

Educador/a cooperante

S. S. S.

Supervisor/a da ESE

Josara Oliveira

Equipa de estagiários/as

Marian Amado

José Rodrigues

ANEXO A.3.2 - Avaliação final dos processos de desenvolvimento

Manisa Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
2012-2013

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			

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças. Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	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 integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.					⊕ X	

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
<p>Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.</p> <p>Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.</p> <p>Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.</p> <p>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</p> <p>Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.</p>	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.				+		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.				+		
	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).				+		
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.				X		
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.				X		
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.					X	
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.					+	
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.					+	
	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.	Pratica 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 seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.				X		

Porto, 12 de junho de 2013

Isabel Ferreira
Formando/a

Juliana Almeida
Educador/a cooperante

Imprir
Supervisor/a da ESE

Mariana Amado
Stella Lopes
Carina Rodrigues
Yara Oliveira
Equipa de estagiários/as

ANEXOS TIPO B. SUPORTE DIGITAL

