

NM

Orientação

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar, integrada no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo de Ensino Básico, foi realizado o presente relatório de qualificação profissional.

Todo o trabalho desenvolvido no presente relatório teve o objetivo de dar a conhecer, de forma crítica, sustentada e refletida as competências desenvolvidas pela mestranda, associadas ao saber agir em ação.

Desta forma, importa referenciar a metodologia de investigação-ação, uma vez que permitiu à mestranda desenvolver uma prática pedagógica investigativa e reflexiva, proporcionando-lhe um desenvolvimento da sua capacidade para formular questões sobre a sua prática, identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para regular tanto os processos como os efeitos da sua ação. Assim, ao longo de toda a prática a mestranda, foi adotando momentos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, que facilitaram a planificação de atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesse das crianças. É de evidenciar que só através da exploração dos processos educativos enunciados é que foi possível compreender a realidade, por forma a modificá-la.

Todas as ações que a mestranda foi promovendo na prática pedagógica contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, não só relacionadas com a prática pedagógica, mas também referentes ao processo de desenvolvimento das crianças. Neste sentido, também as intervenções realizadas pelas crianças contribuíram para o desenvolvimento pessoal e para o crescimento profissional da mestranda.

Palavras-chave: Investigação-ação, reflexão, processo educativo e desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

In the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice in Preschool Education, integrated in the cycle of studies of the Masters in Preschool Education and Teaching of the first Cycle of Basic Education, the present report of professional qualification was accomplished.

All the work developed in the present report had the purpose of showing, in a critical, sustained and thought way, the skills developed by the graduate student, associated to the knowing how to act in action.

This way, it is important to refer the investigation-action methodology, since it allowed the graduate student to develop an investigative and reflective teaching practice, providing a development of its ability to formulate questions about its practice, identify objectives to follow and pick the appropriate strategies and methods, to control both the processes and the consequences of its action. So, throughout all its practice the graduate student, kept picking moments of observation, planning, action, evaluation and reflection, which made for an easier planning of activities that met the needs and interest of the children. It should also be referred that only through the exploration of the stated educative processes it was possible to understand the reality of the educative context, in order to change it.

All the actions the graduate student promoted throughout the teaching practice contributed to the development of professional skills, not only related to the teaching practice, but also to the growth process of the children. In this sense, the interventions made by the children also add to the graduate student's personal and professional growth.

Key-words: Investigation-action, reflection, educative process and professional development.

Índice

Resumo	1
Abstract	2
Lista de Anexos	5
Anexos tipo A	5
Anexos Tipo B	5
Lista de Abreviações	6
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico- Legal	5
1.1. Abordagem legal da Educação Pré-Escolar	5
1.2. Abordagens Pedagógicas e Metodologias para a Educação Pré-Escolar	8
1.2.1. A abordagem High/Scope	9
1.2.2. A abordagem <i>Reggio Emilia</i>	11
1.2.3. Metodologia de Trabalho de Projeto	13
1.3. O processo de investigação-ação	15
1.4. O processo educativo	17
Capítulo II. Caraterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	25
2.1. Caraterização da instituição educativa	25
2.2. Caraterização do ambiente educativo	28
2.2.1. Interações entre os atores do ambiente educativo	28
2.2.2. Organização e gestão do grupo	30
2.2.3. Organização dos espaços e materiais	32

2.2.4. Organização do tempo	33
2.2.5. Investigação-ação na prática pedagógica	34
2.2.6. Projeto curricular de grupo	35
Capítulo III. Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	37
3.1.A observação sobre a ação	37
3.2. A planificação da ação	40
3.3. O plano de ação	46
3.4. A reflexão no processo de formação dos futuros profissionais de educação	56
Reflexão final	61
Referências Bibliográficas	67
Legislação e outros documentos consultados	69
Anexos	71
Anexos tipo A	73
Anexos tipo B	137

LISTA DE ANEXOS

Anexos tipo A

- Anexo I- Organigrama da instituição Monfortinhos de Real
- Anexo II- Exemplar de planificação de 10 a 14 de março
- Anexo III- Exemplar de planificação de 2 a 6 de junho
- Anexo IV- Exemplar de um registo para o portefólio
- Anexo V- Exemplar de Guião de Pré-observação
- Anexo VI- Excerto do diário de formação do dia 21 de fevereiro de 2014
- Anexo VII- Excerto do diário de formação do dia 27 de março de 2014
- Anexo VIII- Exemplar das narrativas colaborativas
- Anexo IX- Grelha de Avaliação Intermédia
- Anexo X- Grelha de Avaliação Final

Anexos Tipo B

- Anexo I- Projeto Educativo
- Anexo II- Regulamento Interno da Instituição
- Anexo III- Grelha das rotinas diárias do grupo de crianças
- Anexo IV- Projeto curricular de grupo
- Anexo V- Registos fotográficos sobre as áreas construídas
- Anexo VI- Registo fotográfico das áreas que constituem a sala de atividades
- Anexo VII- Registo fotográfico da atividade- a visita ao museu imaginário
- Anexo VIII- Registo fotográfico da atividade- o teatro de fantoches das regiões do Alentejo e Algarve

Anexo IX- Registo fotográfico da atividade do confeccionamento do Bolo Alentejano

Anexo X- Planificações semanais

Anexo XI- Guiões de observação

Anexo XII- Narrativas colaborativas

Anexo XIII- Registo para o portefólio

Anexo XIV- Registo fotográfico da Visita da Enfermeira Tânia Oliveira.

LISTA DE ABREVIACÕES

1.º CEB- 1.º Ciclo do Ensino Básico

DGIDC- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

LBSE- Lei Base do Sistema Educativo

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

PPS- Prática Pedagógica Supervisionada

UC- Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) em Educação Pré-Escolar, integrada no ciclo de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, a mestranda realizou um estágio de qualificação profissional na Instituição Infantário Monfortinhos de Real, do qual resultou a elaboração do presente relatório.

Reconhecendo que a educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Ministério da educação, 1997, p.15) e que o educador deve ter em atenção distintos elementos educativos, pretende-se com este documento fundamentar e contextualizar todo o processo de desenvolvimento profissional da mestranda.

Com a formação contínua a escola coloca inúmeros desafios ao educador-professor, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto questionar e autoavaliar, por forma a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, com o presente relatório a estudante pretende demonstrar a transformação que a prática pedagógica fomentou na sua formação, pois foi através desta que se evidencia um espaço que entrecruza os saberes, que os mobiliza e articula de forma a ganharem sentido concetual e orientador da ação de educar.

Nesta linha de raciocínio, ao longo do desenvolvimento do relatório de qualificação profissional, destacar-se-á o processo de investigação-ação como um meio que fundamentou toda a formação e a PPS da mestranda. Desta forma, a articulação entre a teoria e a prática, os momentos de questionamento, de análise e reflexão sobre a prática pedagógica, fomentados na elaboração deste documento, permitirá a que se abra uma janela para o mundo da profissão e fará emergir novas representações da mestranda e do trabalho profissional que esta vai iniciar.

Tendo em conta que é essencial proporcionar o bem-estar, segurança e o desenvolvimento emocional, físico e mental de uma criança, o presente relatório

engloba uma fundamentação e contextualização do processo de formação da mestranda, tanto ao longo do seu percurso acadêmico, como durante a PPS, numa perspectiva integrada, articulada e reflexiva. Assim, através deste pressuposto verificar-se-á como a teoria e a prática se complementaram e mobilizaram ao longo de todas as intencionalidades e intervenções educativas fomentadas pela formanda, compreendendo-se, desta forma, quais as competências desenvolvidas na investigação-ação.

A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional pretende promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar pelo compromisso e responsabilização da ação docente. Deste modo, ao longo de todo o percurso pedagógico a mestranda procurou mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais das várias unidades curriculares integradas no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCEB, à luz de um quadro concetual e teórico adequado e rigoroso. Procurou ainda agir no contexto educativo com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando uma resposta à diversidade do grupo de crianças, numa visão inclusiva e equitativa da educação; assumir e construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa, facilitando a tomada de decisões conscientes e fundamentadas na reflexão antes, na e sobre a ação; investigar sobre as práticas educativas, tentando compreender de que forma podem transformar as suas intencionalidades educativas e a educação e ainda 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.

O presente relatório de estágio de qualificação profissional apresenta-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo é referente ao enquadramento teórico-legal onde são mencionados alguns referenciais teóricos relativos ao contexto educativo da Educação Pré-Escolar que fundamentaram a *práxis* pedagógica da formanda, considerando que esta advém de um processo de triangulação entre as crenças, saberes teóricos e ações (Oliveira-Formosinho,2007). Desta forma, neste

capítulo procede-se a uma abordagem a diversos conteúdos, designadamente a abordagem legal que estrutura a Educação Pré-Escolar, as abordagens pedagógicas e a metodologia que estrutura a prática pedagógica de mestranda, o processo de investigação-ação e, por fim, os processos educativos que sustentam a metodologia de investigação-ação. O segundo capítulo diz respeito à caracterização geral da instituição de estágio onde a mestranda desenvolveu a prática pedagógica supervisionada em Educação Pré-Escolar, sendo que ao longo deste são evidenciados aspetos como a localização, o espaço, o projeto educativo da instituição, o projeto curricular de grupo, as ligações à comunidade, a dinâmica da equipa educativa, bem como aspetos mais relativos à sala de atividades e ao grupo de crianças. Relativamente ao terceiro capítulo, “Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos”, a mestranda pretende realizar uma descrição reflexiva acerca das atividades desenvolvidas em contexto educativo e também realçar o significado das mesmas para o processo formativo da mestranda. Desta forma, neste capítulo será observável uma articulação entre os referenciais teóricos abordados no primeiro capítulo do presente relatório, entre a caracterização da instituição realizada no segundo capítulo e a prática pedagógica desenvolvida.

A reflexão final constituirá o último momento reflexivo do relatório de estágio de qualificação profissional, nela a formanda apresenta uma síntese integrada de todo o percurso de formação. Neste sentido, evidencia alguns constrangimentos, limitações e potencialidades sentidas ao longo do processo de formação, que se revelaram oportunidades únicas para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Por fim evidenciam-se as referências bibliográficas, que incluem os vários documentos utilizados na elaboração do presente relatório, resultado de distintas pesquisas. Além disso, apresentam-se em anexo documentos elaborados ao longo PPS e que contribuíram para o processo formativo da formanda. Estes estão organizados em dois grupos, anexos tipo A, relativos as estratégias formativas referidas no corpo do texto, e anexos tipo B documentos em suporte digital, onde é

possível encontrar todos os instrumentos construídos pela diáde e alguns registos
fotográficos.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO- LEGAL

O presente capítulo visa apresentar os conceitos teóricos e os documentos legais que apoiaram e fundamentaram a ação da formanda, revelando-se cruciais para a construção e desenvolvimento dos seus saberes profissionais. Desta forma, a mestranda evidenciará a abordagem legal que estrutura a Educação Pré-Escolar, através dos normativos e documentos que orientam este nível de ensino. De seguida, apresentará as abordagens pedagógicas e metodologias que orientaram a sua prática e as suas opções educativas.

A prática da mestranda fundamentou-se na metodologia da investigação-ação, como tal, esta apresentará um subcapítulo onde estruturará um ciclo de estratégias que lhe permitiram melhorar o seu desempenho profissional. Por fim, a estudante explorará a importância que as etapas do processo educativo, como a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, conferiram à sua prática pedagógica.

1.1. Abordagem legal da Educação Pré-Escolar

Reconhecendo que a criança tem direito à educação, o Estado tem a obrigação de proporcionar e “encorajar a organização de diferentes sistemas de ensino” (Convenção dos direitos da criança, 2004, p.20), neste sentido surge o Decreto-lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que declara a universalidade da Educação Pré-Escolar e o dever do Estado em garantir a existência de uma rede de Educação Pré-Escolar (art. 4.º).

Assim, compete ao estado assegurar a existência de instituições que respondam a este direito dos cidadãos, através da construção de redes públicas de Educação Pré-Escolar e através da definição de normas e objetivos para as mesmas.

Como princípio geral da Educação Pré-Escolar é estabelecido que esta fase “ é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) ” (Ministério da Educação, 1997, p.15). Deste modo, independentemente das abordagens curriculares e metodologias adotadas pela instituição ou equipas educativas, a Educação Pré-Escolar deve ser concebida como “a gama de oportunidades formativas oferecidas ao potencial de desenvolvimento da criança, como uma rede de aprendizagens” (Zabalza, 1998, p. 86). Portanto, é nesta etapa de desenvolvimento da criança que se devem criar as condições necessárias que proporcionem um contínuo de aprendizagens, uma vez que “na educação pré-escolar (...) as crianças aprendem a aprender (...)”(Ministério da Educação, 1997, p.17).

O que se pretende com a Educação Pré-Escolar, segundo a Lei Base do Sistema Educativo (LBSE) e a Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar, é que o educador promova atividades e parcerias com o contexto familiar das crianças e estabeleça contactos e vínculos de interação com os seus familiares, de forma a conhecer a criança e o meio que a envolve. Desta forma, não se pretende descuidar o papel essencial da família no processo de aprendizagem das crianças, o que se pretende é estabelecer um trabalho colaborativo e uma cooperação, dado que a Educação Pré-escolar é um complemento da ação educativa da família (Lei n.º5/97, art. 2.º).

Assumindo esta perspetiva, esta etapa de desenvolvimento não se deve organizar em função da preparação para o ingresso à escolaridade obrigatória, pelo contrário o que se pretende formativamente é complementar a ação da família com a qual coopera (Lei n.º49/2005).

Nesta etapa educativa o educador tem um papel crucial, pois é ele que “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas “ (Decreto-Lei n.º240/2001, Anexo N.º1, art. 2.º). Neste sentido, torna-se fundamental que o educador oriente e reflita as suas práticas pedagógicas segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que “constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador

nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13). Este documento integra referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações de aprendizagem, as áreas de conteúdo, que se dividem pela área da formação pessoal e social, a área de expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, estas devem ser articuladas entre si aquando a sua exploração. Porém, estas orientações e referências gerais devem ser perspectivadas como guias da prática, uma vez que “adotam uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (*ibidem*).

Para além das OCEPE o educador pode orientar a sua prática pedagógica com outros documentos oficiais como as metas de aprendizagem e as brochuras para a Educação Pré-escolar. As metas de aprendizagem são um documento que definem as metas finais desta etapa educativa, estabelecendo o que as crianças devem ser capazes de realizar no final da Educação Pré-escolar. As brochuras disponíveis na DGIDC apresentam tarefas que o educador pode desenvolver nas diferentes áreas de conteúdo.

A par com estes documentos nacionais, existem outros que orientam a prática educativa ao nível da instituição, tais como o Projeto Educativo de Instituição e o Projeto Curricular de Grupo. O Projeto Educativo é apresentado como um instrumento que “consagra a orientação educativa (...) da escola (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola (...) se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º75, de 22 de abril, ponto 1, alínea a, art. 9º). O projeto curricular de grupo é um projeto “educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.44). Apesar destes documentos perspectivarem conceções diferentes, ambos pretendem dar resposta às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças que envolvem o contexto educativo.

Todavia, não se pretende que estes documentos esgotem ou limitem as oportunidades e experiências de aprendizagem das crianças, pois o que se pretende na Educação Pré-escolar é proporcionar uma intervenção intencional do educador. Assim, em conjunto com os normativos legais que orientam a prática pedagógica, o educador tem um papel fundamental na Educação Pré-escolar, na medida em que “(...) concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº241/2001, art.3º).

1.2. Abordagens Pedagógicas e Metodologias para a Educação Pré-Escolar

As abordagens curriculares e as metodologias utilizadas na Educação Pré-Escolar “ incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.12). Partindo deste pressuposto, as perspectivas que fundamentaram a prática pedagógica da mestranda permitiram tornar explícito as suas intencionalidades educativas desenvolvidas na ação, bem como clarificar as teorias que as fundamentaram, tendo em atenção a organização do espaço, do tempo e dos materiais e as interações com os diversos intervenientes do processo educativo.

Assim, atendendo que a criança deve estar no centro do processo educativo, a mestranda explanará três perspectivas que orientaram as suas opções pedagógicas: a abordagem *High/Scope*, a abordagem *Reggio Emilia* e a metodologia de Trabalho de Projeto.

1.2.1. A abordagem High/Scope

A abordagem *High/Scope* propõe para o início da Educação Pré-escolar a partilha do controlo da ação entre os adultos e as crianças. Reconhecendo que o “poder para aprender reside na criança (...) [e que] o papel do educador é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 1). É partindo desta conjetura que Hohmann e Weikart (2011) enquadram na sua abordagem para a Educação Pré-Escolar cinco princípios que orientam a prática pedagógica desenvolvida na sala de atividades: a aprendizagem pela ação, a interação adulto-criança, contexto de aprendizagem, rotina diária e a avaliação.

Relativamente à aprendizagem pela ação a abordagem *High/Scope* perspetiva a criança como um agente ativo da aprendizagem, pois constrói o seu próprio conhecimento do mundo através das interações significativas que lhe são proporcionadas pelo meio envolvente. Ou seja, a aprendizagem pela ação é circunscrita “como a aprendizagem na qual a criança, através da sua ação sobre os objectos e da sua inter-acção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (*idem*, p.22).

Tendo em conta que a criança é uma gente ativo da sua aprendizagem, o educador nesta abordagem é perspetivado como um auxiliar do seu desenvolvimento, pois o seu papel é “basicamente o de criar situações que desafiem o pensamento actual da criança” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.73). Assim, o educador não deve dizer o que a criança tem que conhecer ou como tem que conhecer, mas, deve dar à criança “o poder de [ter] controlo sobre a sua própria aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 27).

No que concerne à interação adulto-criança é possível afirmar que a aprendizagem pela ação está diretamente sujeitada à qualidade das relações que se estabelecem entre os adultos e as crianças. Se os adultos são ativos na forma como apoiam e participam nas experiências de aprendizagem das crianças (planificar e

concretizar as experiências na ação), também as crianças têm um papel ativo na escolha dos materiais, nas atividades que se desenvolvem, bem como nas brincadeiras que são fomentadas entre si. Assim, tanto as crianças como os adultos “tomam a iniciativa e respondem às iniciativas uns dos outros, alicerçando a suas interações nas ideias, sugestões e ações de todos e de cada um. Esta relação recíproca é o motor do ensino aprendizagem” (*idem*, p.51).

No que diz respeito ao contexto de aprendizagem esta abordagem pedagógica dá ênfase ao ambiente físico, uma vez que contribui para a aprendizagem ativa através da exploração de objetos e materiais, da manipulação, da deliberação, da linguagem da criança e do apoio dos adultos. Este ambiente físico referenciado pela abordagem *High/Scope* é caracterizado pelo espaço educativo, que se encontra organizado por áreas de interesse específicas, com “um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças possam escolher e utilizar para levar a termo as suas ideias e intenções de jogo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8). Assim, através de uma divisão clara do espaço a criança poderá explorar livremente todo o ambiente físico e tornar-se independente do adulto.

Segundo esta visão construtivista o espaço deverá estar organizado pelas seguintes áreas “ a área da casa, a área da expressão plástica, a área das construções, a área do consultório médico e a área da biblioteca e escrita” (Oliveira-Formosinho, 1998,p.68), permitindo, assim, à criança vivenciar múltiplas realidades e estruturar uma experiência diversificada. No entanto, estas áreas não podem ser estáticas, o espaço deverá ser reorganizado e as áreas alteradas, segundo os interesses e as necessidades evidenciadas pelo grupo de crianças.

A variedade de áreas permite que “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação (...) [sejam] (...) vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite” (*ibidem*). Tendo isto em conta, o educador tem um papel ativo e determinante na organização do espaço, pois

(...) precisa de conhecer as necessidades desenvolvimentais da criança em geral, as necessidades e interesses do seu grupo específico e de cada criança; precisa também

de ter conhecimento e interesse pela cultura envolvente, conhecer bem o jogo das crianças (*idem*, p.70).

A rotina diária também é uma condição necessária para uma aprendizagem ativa desenvolvida por esta perspetiva, por isso, o educador deverá planejar uma rotina diária sólida que dê resposta a esta aprendizagem. Assim, a organização da rotina deverá permitir interações em grande e pequeno grupo, com os pares, com o adulto e até individualmente, “embora pensada pelo adulto (...), tem de ser progressivamente co-construída pelas crianças” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.71). A rotina da abordagem *High/Scope* apoia-se no processo de planejar-fazer-rever “o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8).

O último princípio referenciado pela abordagem *High/Scope* para o contexto de Educação Pré-Escolar é a avaliação, que se relaciona com o trabalho em equipa. Nesta perspetiva, todos os membros da equipa devem reunir informação para partilhar registos facultados pela observação e pela interação com as crianças. Portanto, trabalhar em equipa para avaliar significa “ construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (*idem*, p. 9).

1.2.2. A abordagem *Reggio Emilia*

A abordagem *Reggio Emilia* fundamenta o desenvolvimento e aprendizagem da criança pelas relações, interações e cooperação instituída entre quatro atores do processo educativo: as crianças, os docentes, os pais e, a restante comunidade educativa. Nesta abordagem pedagógica o sentido de comunidade forma uma equipa de trabalho, onde a cooperação e colaboração atribuem qualidade à intencionalidade educativa.

Na perspetiva de *Reggio Emilia* admite-se que o conhecimento surge de uma construção pessoal e social, onde a criança “ tem um papel ativo na sua socialização

co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 1998, p. 98). Assim, para que a criança desenvolva todas as suas capacidades e alcance determinados níveis de desenvolvimento, “que sozinha não seria capaz de alcançar naquele momento” (*ibidem*), o adulto necessitará de ter um papel mais ativo, determinante e organizado no apoio que dispensa à criança.

Desta forma, torna-se crucial que os docentes observem as suas crianças, para que identifiquem quando é que estas necessitam de ser ajudadas, de modo a conseguirem dar mais um passo no seu processo de aprendizagem (Lino, 1998). Segundo Edwards (1993) considera-se fundamental estar “atento a estas diferenças para poder adequar as actividades educacionais ao grupo e a cada criança individualmente” (citado por Lino, 1998, p.99).

Esta abordagem pedagógica privilegia o escutar, apoiando-se numa pedagogia de escuta, que visa “estar aberto aos outros e ao que eles têm para dizer, é considerar os outros como sujeitos que nos podem dar algo” (Lino, 1998, p. 101). Também a conceção de arte assume um papel crucial, nesta abordagem pedagógica, pois caracteriza todas as escolas que se orientam pela pedagogia de *Reggio Emilia*.

As obras criadas pelas crianças, nesta abordagem, poderão ocasionar debates, formulação de hipóteses e ainda fomentar o diálogo e o trabalho colaborativo com os pais. A área das artes é tão valorizada que em todas as escolas *Reggio Emilia* criam-se *ateliers* (estúdios de arte, destinados ao desenvolvimento das artes visuais e gráficas) e faz parte da equipa educativa um docente especializado em artes.

Nos contextos educativos em que esta pedagogia está refletida, o espaço é considerado como o terceiro educador, que “ deve ser flexível, estar aberto às mudanças das crianças e educadores de modo a dar resposta às suas necessidades e permitir-lhes ser protagonistas do seu conhecimento” (*idem*, p.111).

Relativamente à organização temporal, não se pode enunciar que a abordagem pedagógica *Reggio Emilia* apresente uma rotina diária estruturada com um tempo preestabelecido para cada uma das atividades que se desenvolvem. Contudo, existe

uma organização de tempo de forma a proporcionar à criança oportunidades de desenvolver diferentes interações (Lino, 1998).

Por fim, a avaliação também é um ponto que caracteriza esta pedagogia, nomeadamente a avaliação individual realizada através de portefólios. Esta forma de avaliar o desenvolvimento da criança apresenta o que cada uma produziu sozinha, em pares ou com adultos.

1.2.3. Metodologia de Trabalho de Projeto

A metodologia de trabalho por projeto foi a abordagem pedagógica que mais se evidenciou na prática pedagógica da formanda, devido ao PCG que se fundamentava e perspetivava na pesquisa e investigação do universo.

Segundo Katz e Chard (1997) um projeto “é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”(p.3). Para se desenvolver um trabalho em projeto o tópico ou o tema estruturante deverá partir dos interesses das crianças, dado que nesta metodologia privilegia-se o envolvimento das crianças na ação, de forma a aprenderem com os projetos que desenvolvem.

Assim, a metodologia de projeto pretende ser “o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criatividade, fazerem face às interrogações do mundo de hoje e às complexidades da sociedade do futuro” (Ministério da Educação , 1998, p. 125).

Nesta pedagogia, o currículo centraliza-se na criança, no adulto e no contexto, incorporando a criança na sua teia de interações, nas quais estão incluídas a família, os educadores e o contexto que o envolve, numa perspetiva integradora (Ministério da Educação , 1998). Para Kartz e Chard (1997) a metodologia de projeto é um complemento a outros aspetos do currículo, como tal, definem que um dos grandes objetivos desta abordagem é “cultivar a vida da mente da criança (...) não só [com]

conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidade emocional, moral e estética” (p. 6).

No desenvolvimento dos projetos, as crianças são elementos principais com responsabilidade em escolher e decidir quando podem avançar ou recuar. Neste sentido este processo permitirá “estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Kartz & Chard, 1997, p. 19).

Considerando que um trabalho de projeto se deve desenvolver em grupo, torna-se basilar a intervenção de todos os participantes, como refere Leite, Malpique & Santos (1989), uma vez que envolve “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de resolver os problemas” (citado por Ministério da Educação, 1998, p. 131).

Com esta metodologia é atribuído às crianças um papel ativo, onde as mesmas aprendem através da sua própria ação, das suas descobertas, enquanto o educador é apresentado como um mero orientador das suas pesquisas e experiências. Isto leva a que as crianças se tornem “um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Ministério da Educação, 1998, p.133). Partindo desta ideologia, Katz e Chard (1997) enunciam que no trabalho de projeto “as crianças são incentivadas a avaliar o seu próprio progresso na aplicação de capacidades, a controlar a sua atividade e a seleccionar tarefas que elas próprias possam orientar” (p. 27).

Segundo Kilpatrick (*n/d*) o trabalho de projeto divide-se em quatro fases: I fase - corresponde à definição do problema, onde as crianças colocam questões por forma a chegarem à questão problema que orientará o projeto a desenvolver; II fase - compreende a fase da planificação e lançamento dos dados, iniciando-se a divisão das tarefas, a organização dos dias e dos recursos; III fase - remete para a execução do projeto, onde as crianças partem para a pesquisa através da experiência direta e, por fim, IV fase- dedicada à avaliação e divulgação que conduzirá as crianças à sintetização da informação para, posteriormente, apresentarem e avaliarem o trabalho desenvolvido (Ministério da Educação, 1998).

Para se desenvolver esta metodologia, o educador deverá estimular as crianças para serem investigadores persistentes e reflexivos à procura de novas descobertas. Desta forma, este será o orientador de todo o processo de desenvolvimento do projeto.

1.3. O processo de investigação-ação

A investigação-ação constitui a metodologia que a mestranda adotou ao longo do seu processo de desenvolvimento profissional, desta forma tornou-se relevante compreender este conceito.

A presente metodologia tem por base uma situação com a qual o educador está desagrado ou ambiciona melhorar e, como tal, procede à investigação do seu problema, tentando perceber a sua causa, recolhendo dados, observando e refletindo sobre o seu processo. Assim, de uma forma mais simplificada, a investigação-ação, segundo Elliott (1991), é um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18).

Neste sentido, sendo o educador um investigador permanente e um ser reflexivo sobre a sua *práxis*, deve sustentar a mesma neste processo de investigação-ação. Este processo permitirá ao profissional de educação estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática através das seguintes características, distintas desta metodologia: participativa e colaborativa, dado que todos os intervenientes no processo estão presentes; prática e interventiva, no sentido de não se limitar à teoria sobre a realidade pertencente mas a modificá-la; cíclica, onde a investigação é uma espiral de ciclos que através das descobertas iniciais são originadas mudanças, implementadas no ciclo posterior; crítica, uma vez que a comunidade participante atua como agente de mudança, crítico e autocrítico e, por fim, auto-avaliativa, sendo as modificações

avaliadas numa perspetiva de acomodação e de produção de novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009).

Segundo Lewin (*n/d*), através da característica cíclica da investigação-ação destaca-se a sua organização em espiral de ciclos que aglomera quatro etapas distintas: a planificação, ação, observação e reflexão.

Esta metodologia sustentada na teoria e prática não só contribui para melhorar a ação do educador, mas também redimensiona o seu conhecimento e a sua competência profissional, levando a que este tenha uma participação mais ativa e desenvolva estratégias e métodos que o levarão a adequar mais facilmente a sua ação aos interesses e necessidades das crianças. Segundo Máximo-Esteves (2008) “as técnicas e as estratégias de ensino (...) não só contribuem para o desenvolvimento individual, mas constituem também uma ampla base de dados sobre o conhecimento profissional do professor” (p. 55).

Neste contexto, e assumindo o processo de investigação-ação como uma metodologia que fomenta e desenvolve as competências profissionais do educador, deverá ser necessário estruturar uma forma de recolher informação, que permita levar a cabo a mesma. Desta forma, o educador poderá, através da sua própria ação, recolher informação para que compreenda os efeitos da sua prática, só assim, poderá tomar consciência das questões críticas das atividades desenvolvidas, criar predisposição para a reflexão e estabelecer uma coerência entre as teorias e as práticas. Contudo, para Latorre (2003) esta recolha de informação poderá ser realizada através da observação, da conservação ou então pela análise de documentos (Coutinho et al., 2009).

Segundo Máximo-Esteves (2008), a escolha dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados, devem ser considerados segundo o contexto em que a investigação decorre, uma vez que o conceito de investigação-ação “na sua concepção, utilização e análise é matéria para exposição, conselhos e advertências (...) com algumas variações, de acordo com as concepções filosóficas dos seus autores” (p.86).

Segundo Dewey (n/d) “não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer” (citado por Alarcão, 1996, p.179). Desta forma, torna-se fundamental que o educador mobilize para a sua competência profissional esta visão de ação-reflexão, própria da investigação-ação.

Em suma, o que se pretende com esta metodologia é que o educador mobilize os saberes teóricos para a prática e o seu reverso, por forma a compreender e melhorar a sua prática enquanto profissional de educação, considerando que esta visão também influenciará a aprendizagem significativa das suas crianças.

1.4. O processo educativo

As OCEPE são um documento que orientam a prática do educador e permitem que este encontre respostas mais adequadas ao grupo de crianças com quem trabalha. Mas, para que o educador encontre essas respostas, deverá conferir à intencionalidade educativa diferentes etapas, nomeadamente a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão que caracterizam a sua intervenção profissional. Deve-se salientar que este processo educativo permite fomentar a investigação-ação, uma vez que constituem instrumentos ou estratégias que possibilitam a recolha de informação de diversas formas.

A observação constitui a primeira etapa do processo investigativo do educador, pois é aquela que confere intencionalidade à ação educativa e, de acordo com as OCEPE, é a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1998, p. 25).

É partindo da observação e do conhecimento do contexto onde se irá interferir, que se pode planear e intervir tendo em conta a especificidade de cada criança e do meio que a envolve. Segundo Foulquié (1971) e Leif (1974), só através da observação é que se torna possível “descrever, com fidelidade e exatidão e/ou compreender, uma determinada porção do real” (citado por Trindade, 2007, p.30).

Assim, o educador deve observar o grupo como um todo e ao mesmo tempo cada criança, por forma a identificar não só as semelhanças e diferenças presentes, mas atribuir um significado e uma resposta a cada característica do grupo e da criança. Contudo, também deve considerar o contexto familiar e o ambiente em que as crianças estão inseridas, para adequar o processo educativo aos seus interesses e necessidades, de forma a realizar uma diferenciação pedagógica na planificação e na ação.

A observação consiste num processo, como refere Sánchez (1994), “ de atenção constante e voluntária, que se dirige a seleccionar determinadas informações consideradas relevantes” (citado por Sanches, 2002, p.118), para as etapas seguintes do processo educativo. Este processo, além de permitir a recolha de dados em relação a saberes, atitudes e comportamentos, enquanto decorre o processo de ensino e aprendizagem, também permite a que o educador vá orientando e apoiando as crianças sempre que estas necessitem.

Segundo o Decreto-lei 241/2001 é através da observação de cada criança e do grupo (grande grupo e pequenos grupos) que educador de infância perspetiva uma “planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Anexo N.º 1, parte II, alínea 3-a). Neste sentido, a observação em contexto de prática pedagógica, torna-se um meio fulcral para compreender o processo de desenvolvimento e os seus efeitos na aprendizagem das crianças, bem como um meio para adequar todo o processo educativo.

De acordo com Estrela (1994) só este processo educativo é que permite

(...) caracterizar a situação educativa à qual o professor terá que fazer face em cada momento. A identificação das principais variáveis em jogo e análise das suas intervenções permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução do objectivos visados. Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida (p. 128).

De facto, o processo de observação evidencia-se como o pilar da intervenção educativa, uma vez que o educador através deste processo, define e desenvolve estratégias mais adequadas às necessidades e interesses das crianças, pois só através de uma observação é que o educador poderá responder com ações ao desenvolvimento dos seus educandos. De acordo com Reis (2011) a observação “desempenha um papel na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (p.11). Assim, quando a observação se torna numa tarefa regular, “mais possibilidades o educador tem de descobrir o que motiva as crianças a aprender e onde se situam as suas dificuldades e, conseqüentemente, mais fácil se tornará planificar uma acção ajustada à realidade” (Sanches, 2002, p.118), e posteriormente melhorará o ensino e a aprendizagem.

Portanto, este processo educativo apoia a planificação das atividades e constitui um elemento essencial para avaliar, problematizar e refletir sobre toda a intencionalidade educativa.

A planificação é a segunda etapa apresentada pelas OCEPE, que diz respeito à intencionalidade que o educador pretende estabelecer na ação, sendo considerada como um instrumento do processo educativo que converte “uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 1992, p. 47).

Planificar é prever, o que significa que orienta a ação, ou seja existe uma tomada de decisões de forma prévia. Como refere Ander-Egg (1989) a planificação consiste em “utilizar um conjunto de procedimentos, mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e atividades previstas de antemão, com as quais se pretende alcançar determinados objetivos” (citado por Diogo, 2010, p.4). Deste modo, a planificação é um instrumento crucial na gestão e orientação do processo educativo, pois, segundo o Decreto-Lei n.º 241 /2001, é através da planificação que o educador estrutura a sua

(...) intervenção educativa 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 (...) e as situações imprevistas emergentes no processo educativo (Anexo N.º1, parte II, alínea 3-c).

Partindo deste pressuposto, um educador que planifica de acordo com as observações que vai realizando, proporciona um ambiente estimulante e motivador, promovendo aprendizagens significativas para as crianças (Ministério da Educação, 1997).

Na planificação, o educador deve ainda “ ter em conta, (...) os conhecimentos e as aprendizagens de que as crianças são portadoras” (Decreto-Lei 241/2001, Anexo N.º1, parte II, alínea 3-b), de modo a que estas não realizem constantemente atividades com o mesmo grau de complexidade e exigência, pois o que se pretende é planificar “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Neste sentido, planejar o processo educativo

(...) implica que o educador reflita sobre as suas intencionalidades educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (*ibidem*).

O educador, além de ter que adequar a planificação ao grupo de crianças, considerando as suas necessidades e interesses, deverá também planificar tendo em conta “as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Assim, o Decreto-Lei nº241/2001 promulga que o educador deverá planificar atividades que promovam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando, desta forma, aprendizagens referentes a todos os domínios do currículo.

Tendo em conta o que foi supracitado, a planificação será um processo educativo que guia o profissional de educação na sua ação. Na ação, este irá mobilizar “todo o tipo de saber prévio que possui transformando-o em fundamento do agir informado” (Roldão, 2008, p.182), concretizando assim em contexto as suas intenções educativas.

Como terceira etapa do processo educativo surge a ação, que consiste em concretizar na prática a planificação estruturada pelo educador. Esta etapa torna-se extremamente importante em todo o processo educativo, pois é aquela que articula

as intencionalidades prévias do educador com as “propostas das crianças (...) tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (Ministério da Educação, 1997, p. 27), uma vez que estas enriquecem a ação do educador.

Esta etapa remete para a intervenção do educador no contexto educativo, que segundo Elliott (1990) é um processo de extrema importância e um “ autêntico processo de investigação no meio natural” (citado por Baptista, 2002, p.103). O educador na ação

diagnostica, a partir da sua perspectiva de interveniente, os diferentes estados e movimentos da aula, elabora, experimenta, avalia e redefine os modos de intervenção em função dos referenciais teóricos que justificam e validam a prática e a própria evolução individual e colectiva dos alunos (*ibidem*).

O educador através da ação perspectiva todos os outros processos educativos, observa o contexto, as necessidades e interesses das crianças, para posteriormente planejar outras intervenções. Além disso, através da ação reflete e avalia a sua intervenção, por forma a melhorar o ensino e aprendizagem.

Após a ação, importa salientar um outro processo, igualmente significativo, a avaliação, uma vez que, tal como a observação, este processo será o suporte para o planeamento da ação educativa.

Segundo Arends (1995) o conceito de avaliação é referente “ a um largo leque de informação recolhida e sintetizada pelos professores acerca dos seus alunos e das suas salas de aula” (p. 229). Para Pacheco (1996) a avaliação é muito mais que a recolha de informação, é “um processo de obtenção de informação, de formulação de juízos e de tomadas de decisões seja qual for a perspectiva que [o educador adapte] ” (citado por Sanches, 2002, p.112). Nesta sentido, este processo educativo envolve juízos de valor sobre a informação que se considerou pertinente para tomar decisões e sobre os modos que se utilizaram para conseguir alcançar e valorar a informação recolhida (Sanches, 2002).

Assim, para o educador analisar toda a intencionalidade educativa terá que avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos

educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e a aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-lei nº 241/2001, Anexo N.º 1, parte II, art.3º, alínea 3-e).

Em todo o processo educativo a avaliação deverá ser percebida como um procedimento que atribui importância aos processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, terá que ser considerado um processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, ou seja, em que esta se consciencialize do que já conseguiu, das limitações que tem e do que consegue ultrapassar (Circular n.º 4/2011).

Segundo Bassedas et al. (2000) na Educação Pré-Escolar avalia-se

(...) para actuar, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança, para interrogar-se se é preciso intervir e modificar determinadas situações, relações ou actividades (citado por Sanches, 2002).

Deste modo, o processo de avaliação é orientado pela recolha de informação que permitirá compreender, orientar e melhorar as práticas educativas, a aprendizagem de cada criança e o seu desenvolvimento. Portanto para se avaliar toda a intencionalidade educativa e todos os processos educativos, tornar-se necessário que o educador observe continuamente os progressos das crianças, de forma a recolher informação que irá apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, com vista à construção de novas aprendizagens.

Assim, a avaliação envolve “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação [das crianças] ” (Ministério da Educação, 2002, p.10).

Em suma, para fundamentar e conferir intencionalidade às suas acções, o educador deverá considerar uma etapa transversal a todos os processos educativos já explanados, a reflexão.

Com o desenvolvimento educativo, houve a necessidade de apoiar o ensino num pensamento reflexivo, onde a teoria e a prática assentam numa construção circular, onde a teoria alumia a prática e a prática questiona a teoria. Partindo desta conceção, o educador apresenta-se como um ser reflexivo sobre a sua prática, que

segundo Zeichen (1993) “o [educador] faz da sua prática um campo de reflexão teórica estruturadora da acção” (citado por Alarcão, 1996, p.176). Nesta linha de raciocínio, o educador deve ser um profissional reflexivo, na medida em que analisa a sua própria acção e reflete sobre a mesma, com vista à melhoria da sua prática.

John Dewey (1933) ostenta a reflexão como uma forma especializada de pensar, dado que

implica uma prescrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem (*idem*, p.175).

Assim, a reflexão fundamenta-se na vontade, no pensamento, nas atitudes de questionamento e curiosidade do educador, levando-o à construção de saberes e melhores práticas pedagógicas.

Segundo Freire (1996) “ o momento fundamental na formação permanente dos [educadores] é o da reflexão crítica sobre a sua prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p.44). Tendo isto em conta, o profissional de educação deverá adotar uma posição de questionamento constante como estratégia de reflexão, por forma a melhorar o ensino e a aprendizagem.

A reflexão sobre a prática pedagógica fundamenta-se em três momentos: antes, durante e após a acção. De acordo com Schön, o educador deve refletir antes da acção, com vista à incorporação de métodos e estratégias adequadas ao grupo; durante a acção, uma vez que pode emergir imprevistos ou a estratégia pode não ser facilitadora na construção do conhecimento, tendo que ser reformulada e ajustada na acção; e após a acção, o educador deve questionar se a acção fomentou aprendizagens significativas, se esta foi bem-sucedida ou se não resultou, e deve através desta reflexão compreender o que poderia ser melhorado numa próxima intervenção (Alarcão, 1996).

A acção reflexiva proporcionará ao educador “determinar acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir soluções” (*idem*, p. 17). A prática

reflexiva levará à transformação e adequação das práticas pedagógicas, perspetivando uma melhoria do desempenho profissional do educador.

CAPÍTULO II. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os contextos educativos onde as crianças se inserem são determinantes no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, proporcionando diferentes perspetivas de experienciar o Mundo. Desta forma, torna-se pertinente neste capítulo caraterizar a instituição educativa onde foi desenvolvida a prática pedagógica supervisionada no contexto de Educação Pré-escolar, assim como o ambiente educativo que envolveu as crianças e a metodologia de investigação-ação que fomentou as estratégias utilizadas pela formanda.

2.1. Caraterização da instituição educativa

A caraterização da instituição educativa é alicerçada de acordo com dois documentos fornecidos pelo estabelecimento educativo, o Projeto Educativo (cf. Anexo I, tipo B) e o Regulamento Interno da Instituição (cf. Anexo II, tipo B).

A prática pedagógica supervisionada decorreu no estabelecimento educativo Monfortinhos de Real, instituição de carácter particular e cooperante em funcionamento desde um de setembro de 2005 que contempla na sua oferta educativa as valências de creche e jardim-de-infância. Esta instituição está situada na freguesia de Vermoim, concelho da Maia, distrito do Porto. A referida freguesia é uma das 17 freguesias do concelho da Maia, com uma área total de 4. 21 km² e cerca de 15 764 habitantes, sendo a freguesia com maior número de habitantes do concelho.

A nível sociológico a freguesia de Vermoim apresenta uma comunidade inserida na classe social média alta, com grandes zonas de áreas residenciais dedicadas a esta

classe. Por outro lado, apresenta alguns bairros camarários como o do Sobreiro e o bairro social do Xisto, de forma a conseguir dar, similarmente, resposta às necessidades das restantes classes sociais da freguesia. O grupo de crianças que frequenta a instituição provém de famílias inseridas nesta nomenclatura de classe social média alta da região referida (Projeto Educativo, 2012-2015).

No que concerne a infraestruturas que valorizam a riqueza cultural e lúdica da freguesia, às quais a instituição recorre com frequência visando concretizar o delineamento do plano anual de atividades com outros parceiros educativos, são apresentados espaços como a Casa do Povo de Vermoim, Estádio Municipal Prof. José Vieira de Carvalho, Pavilhão Municipal, Complexo Municipal de Ginástica e Complexo Municipal de Ténis. Análogas a estas infraestruturas encontram-se outras, pertencentes ao município da Maia, que também a instituição usufrui, tais como o Parque Zoológico; Complexo Municipal Casa do Alto; Fórum Jovem; Conservatório de Música da Maia; Biblioteca Municipal da Maia; Quinta da Gruta; Museu de História e Etnologia da Terra da Maia (Projeto Educativo, 2012-2015).

Ao refletir sobre a educação, mais concretamente sobre os currículos que cada instituição adota para os diferentes graus de ensino esboça-se o projeto educativo da instituição, uma vez que se “ consagra a orientação educativa (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº75/2008, cap.II, art. 9.º, alínea 1). Além disso, o projeto educativo identifica toda a dinâmica organizativa da instituição, quer ao nível das infraestruturas, quer o nível dos recursos humanos disponíveis. Importa referir ainda, que o projeto educativo da instituição descreve o nível socioeconómico das famílias de todas as crianças que frequentam a instituição, expondo também os objetivos gerais definidos para a ação educativa que orientam as práticas de toda a equipa educativa, referenciando algumas abordagens curriculares e metodologias que fomentam a sua prática pedagógica, fundamentada na construção do conhecimento e no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Assim, a instituição educativa Monfortinhos de Real recorre e orienta

o seu trabalho tendo por base essencialmente duas abordagens pedagógicas: o modelo *High/Scope* e a metodologia de trabalho por projeto.

O projeto educativo desenvolvido pela presente instituição valoriza e fomenta uma intencionalidade educativa centrada no saber artístico, como forma de flexibilizar o currículo em todas as áreas do saber e não apenas como um complemento a uma delas. Para a instituição Monfortinhos de Real a conceção de arte “ significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o Mundo. (...) Quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.), mais rica a escola será” (Projeto educativo, 2012- 2015, p. 16).

Um estabelecimento educativo contribui para a dinâmica e inserção das crianças no contexto da Educação Pré-escolar, deste modo é necessário organizar este espaço institucional de forma a responder às necessidades das crianças e das suas famílias, como tal o horário de funcionamento da instituição, os recursos físicos e humanos são meios para responder às necessidades e interesses da toda a comunidade educativa. O horário de funcionamento do estabelecido educativo decorre das 7h30m às 19h30m, sendo que o trabalho pedagógico é desenvolvido apenas, até as 16h30m, as crianças que permanecem até às 19h30m estão sujeitas a prolongamento. Tal como já se referenciou, a configuração organizacional dos recursos físicos, também contribuem para uma resposta mais adequada e específica aos interesses e necessidades das crianças que frequentam a instituição e das suas famílias. No que diz respeito à caracterização humana a instituição Monfortinhos de Real está organizada segundo o “Modelo Formal”, onde existe um líder orientador de todo o processo educativo, uma equipa educativa de pessoal docente, com seis educadoras de infância e uma equipa de pessoal não docente, que trabalham em conjunto com os docentes na planificação, organização e execução das atividades, sendo constituída por onze elementos não docentes, sete destes são auxiliares da ação educativa, dois funcionários de serviços de limpeza e portaria e outros dois funcionários do serviço de cozinha, cozinheira e auxiliar de cozinha. A instituição

ainda integra técnicos especializados que colaboram em áreas como a saúde, a psicologia e a educação, sendo a área da saúde composta por uma pediatra e uma terapeuta da fala, a área da psicologia por uma psicóloga e a área da educação por professores especialistas em áreas como a Música e Educação Física (cf. Anexo I, tipo A).

2.2. Caracterização do ambiente educativo

Por forma a construir ambientes de aprendizagem produtivos e significativos para as crianças, o educador deverá considerar que a organização e o ambiente educativo constituem o seu suporte de trabalho curricular.

O educador para compreender a complexidade do ambiente educativo precisará de “considerá-lo como constituído por diferentes sistemas que desempenham funções específicas e que, estando em inter-conexão, se apresentam como dinâmicos e em evolução” (Ministério da Educação, 1997, p. 32). Desta forma, neste subcapítulo optou-se por caracterizar o ambiente educativo de acordo com os seguintes aspetos: as interações entre os atores do ambiente educativo, a organização e gestão do grupo, a organização dos espaços e materiais, a organização dos tempos e, por fim a caracterização das estratégias utilizadas na investigação-ação na prática pedagógica da formanda.

2.2.1. Interações entre os atores do ambiente educativo

O trabalho em equipa na educação pré-escolar torna-se num processo onde os efeitos da cooperação entre todos os atores do ambiente educativo, os passos de

construção e as estratégias desenvolvidas permitem que os adultos apoiem mais facilmente a aprendizagem ativa das crianças no seu dia-a-dia.

No trabalho em equipa todos os atores envolvidos no ambiente educativo partilham informações fidedigna sobre as crianças, planeiam estratégias e avaliam essas estratégias facilitando “a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias” (Ministério da Educação, 1997,p. 41). Desta forma, as interações que se estabelecem entre a equipa educativa fomentarão uma reflexão e uma articulação mais pormenorizada dos processos e dos efeitos da ação, uma vez que a partilha de informação levará a que se valorize o facto de existirem outros atores educativos com objetivos semelhantes com os quais podem conversar e resolver problemas.

A interação de uma equipa educativa na Educação Pré-Escolar, nomeadamente na sala de atividades, necessitará de um bom ambiente relacional, por forma a desencadear respostas significativas, que vão ao encontro dos interesses e das necessidades das crianças, pois “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 130).

Portanto, em cada contexto educativo deve existir um trabalho de cooperação ativa e permanente, para que se valorizem as experiências, vivências e observações de todos os atores da equipa educativa.

Além de todos os aspetos referidos que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem ativa da criança, é ainda de evidenciar que o trabalho em equipa “entre os adultos, que permanentemente subjaz a toda acção, cria um enquadramento propício para o envolvimento das crianças numa comunidade activa e participante” (*idem*, p.128).

Na instituição Monfortinhos de Real o trabalho em equipa e cooperativo é visível e apreciado, pois são valorizadas as opiniões e ideias de toda a equipa educativa da instituição. É este trabalho de equipa que se pretende estabelecer entre a orientadora cooperante, o par pedagógico e a assistente técnica da ação educativa,

de forma a promover situações de oportunidade para o crescimento coletivo e pessoal.

Deve-se referenciar, ainda, que a participação da família no processo educativo dos seus filhos constitui um dos objetivos gerais do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular de Grupo (PCG), pois estes documentos visam o que as OCEPE enunciam quanto à importância de se apoiar a família na Educação Pré-Escolar “oferecer para além da componente educativa, a componente de apoio à família, estas duas componentes deverão ser pensadas de forma articulada e complementar” (Ministério da Educação, 1997, p.47). Com esta articulação e complementaridade com as famílias das crianças evitam-se repetições e sobreposições cansativas e tempos de espera inúteis que incitam o mal-estar e o cansaço nas crianças. Portanto, torna-se pertinente e crucial que a família se integre em todo o processo educativo que a criança vivencie.

2.2.2. Organização e gestão do grupo

A base do processo educativo na Educação Pré-Escolar visa um contexto de socialização que é proporcionado pela interação social e pela relação entre adultos e crianças. Contudo, existem fatores que influenciam o modo próprio de “funcionamento de um grupo, tais como, as características individuais das crianças que o compõe, o maior ou menor número de crianças de cada sexo, a diversidade de idades das crianças, a dimensão do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

O grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a PPS, apresentava crianças com idades compreendidas entre os cinco e seis anos de idade, sendo o grupo constituído por nove crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino, contabilizando um total de 19 crianças.

A interação entre crianças em momentos distintos de desenvolvimento e com saberes diversos facilita o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por isso,

torna-se crucial organizar o grupo em diferentes formas de trabalho, nomeadamente em grande grupo, pequeno grupo e individualmente, para que as crianças tenham oportunidades de confrontar as suas crenças e de cooperar na resolução de problemas ou obstáculos colocados por uma tarefa ou atividade comum. Na concretização das atividades pedagógicas a mestranda pôde variar a organização do grupo, de acordo com as necessidades, interesses e objetivos de desenvolvimento determinados para cada ação. Embora, todos estes momentos de ação apresentem características que os distinguem, têm algo de semelhante, nomeadamente “encorajar as crianças a envolverem-se activamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 370).

É através da organização em grupos que as crianças podem fazer escolhas e tomar decisões, aprender a viver democraticamente através da experiência direta com o outro, com o meio e consigo próprio. Em momentos de grande grupo as crianças “têm oportunidade de comunicar as suas ideias ao grupo, bem como imitar e aprender com base naquilo que vêem os seus colegas dizer e fazer” (*ibidem*). Os momentos em pequeno grupo, por vezes, revelam-se uma necessidade para atribuir respostas às distintas características das crianças.

Assim, através de pequenos grupos proporcionam-se momentos em que as crianças brincam com os mesmos materiais, experimentam, partilham, cooperam e discutem o que estão a pensar e a fazer, aprendendo umas com as outras e ajudando-se reciprocamente. Os momentos em pequeno grupo proporcionam às crianças ocasiões diárias de experimentação das suas próprias ideias e das ideias dos outros, fomentando um ambiente seguro. Também é através de atividades individuais que as crianças se tornam autónomas, vão aprendendo a escolher, a preferir e a encontrar critérios e razões para as suas escolhas e decisões. Este modo de organizar o grupo cria oportunidades de apoio à aprendizagem e respostas às necessidades individuais, proporcionando a prática de uma pedagogia diferenciada.

2.2.3. Organização dos espaços e materiais

O espaço enquanto “contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, conseqüentemente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formativas” (Zabalza, 1998, p. 121). Tendo isto em conta, o espaço deve ser considerado como cenário de mensagens educativas, que expressem as necessidades, os interesses e significados para o grupo de crianças. É neste sentido, que o espaço da sala dos cinco anos apresenta uma organização por áreas de interesse adequado às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, estruturando-se nas seguintes áreas: plástica, salão de cabeleireiro, café, consultório médico, cozinha, quarto, construções, leitura, jogos e área de acolhimento. As diversas áreas de atividades que se constroem e promovem na Educação Pré-Escolar permitem às crianças “ diferentes aprendizagens curriculares (...) [e] uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 1998, pp.67-68).

Em cada instituição que se baseia na aprendizagem pela ação, como é o caso do estabelecimento educativo Monfortinhos de Real, o educador deve ser cuidadoso na organização do espaço educativo, “de modo a apoiar diferentes tipos de brincadeiras e actividades de que as crianças gostem- exploração sensorial, construções, invenções, teatralização e jogos simples” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 164).

Também os recursos utilizados em cada área devem ser analisados e alvo de reflexão por parte do educador, pois são estes que dinamizam e tornam o espaço mais atrativo e com mais significado para as aprendizagens das crianças. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “ a organização do espaço, quando caracterizada pela consistência e permanência, permitem que a criança possa antecipar onde quer ter uma atividade e o que faz com os materiais que lá se encontram” (p. 165).

Salienta-se que tanto a instituição educativa (na sua globalidade), como a sala de atividades do grupo possuem uma panóplia de matérias que permitem o desenvolvimento de atividades pedagógicas com vista a desenvolver as distintas

áreas de conteúdos propostas pelas OCEPE. Nesta instituição dá-se primazia também à disposição dos recursos, uma vez que estes devem encontrar-se em locais acessíveis para que as crianças os possam explorar nos distintos momentos que constituem a rotina diária.

2.2.4. Organização do tempo

Dentro de cada instituição educativa e de cada sala de atividades “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Ministério da Educação, 1997, p.40). O tempo pedagógico de cada sala de atividades proporciona uma organização em rotinas diárias, flexíveis e adaptadas às necessidades e interesses das crianças.

Na Educação Pré-Escolar a rotina diária constitui “um marco de referência e de organização espaço-temporal” (Zabalza, 1998, p. 169), permitindo que as crianças saibam o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.

Ao longo da observação participante e sistemática, por parte do par pedagógico, verificou-se na instituição Monfortinhos de Real, designadamente na sala dos cinco anos, que a rotina diária agregava distintos momentos como: o acolhimento, o lanche da manhã, a atividade orientada pelo adulto, a atividade de jogo espontâneo, o almoço, a atividade orientada pelo adulto, a atividade de relaxamento, o registo da atividade orientada e, por fim, a autoavaliação no quadro de comportamento (cf. Anexo III, tipo B). Considerando o exposto, a sequência temporal é apresentada como uma organização educativa que proporciona às crianças experiências e oportunidades na forma como trabalham, designadamente no que concerne a tempos de interação diferenciada em pequeno/grande grupo e, ainda, de forma individual.

No grupo de crianças onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica, as rotinas diárias e semanais eram muito delineadas e estruturadas, uma vez que estas refletiam qual o PCG que se estava a desenvolver. O estabelecimento das rotinas pressupõe garantir, na ação diária ou no esquema geral da rotina semanal, a atuação das principais dimensões e matrizes delineadas para projeto, tanto pelo educador, como pelas crianças. Contudo, como nem todos os dias são idênticos, as rotinas diárias “(...) não [se podem definir, num] contexto de necessidade e imposição (...), não são elementos bloqueadores porque o são de estruturação” (Zabalza, 1998, p.172). Assim, pode-se afirmar que, as rotinas propostas pela educadora, pelo par pedagógico ou pelas crianças podiam ser modificadas e flexibilizadas no quotidiano habitual, conforme as suas necessidades e interesses (Ministério da Educação,1997).

2.2.5. Investigação-ação na prática pedagógica

A prática educativa “traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho *et al.*, 2009, p. 358). Neste sentido, o educador deve ser um investigador constante e um ser reflexivo sobre a sua práxis, sustentando-a num processo de investigação-ação que se traduz, como refere Elliott (1991), num “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18).

Partindo destes pressupostos, a mestranda procurou seguir as linhas da metodologia de investigação-ação, enunciadas no capítulo I, durante o período de prática pedagógica, isto para que conseguisse compreender melhor a sua prática. Assim, ao longo da PPS, a mestranda teve o cuidado de refletir sobre a ação desenvolvida através da investigação de referendos teóricos, de forma a sustentar e melhorar a sua ação e intencionalidade educativa.

As estratégias que a mestranda desenvolveu para colocar na prática a investigação-ação e que suportaram o desenvolvimento de competências praxeológicas fundamentaram-se nas reflexões que esta foi desenvolvendo com a educadora cooperante no final de cada dia de prática, nas reflexões em tríade e em par, na reflexão final de cada atividade que foi promovendo com as crianças, através da elaboração de narrativas colaborativas de algumas atividades desenvolvidas e dos momentos de reflexão que se fomentaram com a presença da supervisora institucional.

Assim, através da reflexão e do conhecimento da sua prática, a mestranda conseguiu construir um novo olhar, desenvolver novas perspectivas e reformular novos conceitos, de modo a melhorar a sua prática pedagógica.

2.2.6. Projeto curricular de grupo

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática. Como este documento visa fornecer orientações para a prática de todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, existe uma necessidade de adaptar estas orientações às características específicas, às composições socioeconómicas e culturais de cada contexto educativo (Ministério da Educação, 1997). Portanto, é necessário que o educador construa o seu próprio projeto curricular “para adaptar as previsões gerais do programa às características de um grupo concreto de alunos, de uma situação peculiar, de um modelo educativo ou instituição particular” (Zabalza, 1998, p. 95). É neste sentido que Lodini (1984) advoga que este instrumento pedagógico é uma

série de operações que os [educadores-professores], quer em conjunto de dimensões mais reduzidas (...) levam a cabo para organizar, a nível concreto, a actividade didáctica e dessa maneira pôr em prática aquelas experiências de

aprendizagem que irão constituir o currículo efectivamente seguido [pelas crianças] (citado por Zabalza, 1998, p. 96).

Assim, o Projeto Curricular de Grupo (PCG) é um projeto educativo/pedagógico que estruturado para um grupo específico e que reflete as opções, as intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem desse grupo de crianças (Ministério da Educação, 1997).

Como se considera que a criança é um ser competente e capaz, é visado no projeto curricular o seu contributo e aprendizagem pela ação, deste modo novos projetos poderão surgir e o caminho delineado pode sofrer novos rumos, uma vez que, as necessidades e interesses das crianças são privilegiadas e se vão moldando e estruturando de acordo com os interesses e necessidades evidenciadas.

O PCG da sala dos cinco anos, intitulado por “Numa viagem pelo Universo”, relaciona-se fundamentalmente com a área do Conhecimento do Mundo. Este projeto surgiu da curiosidade e do interesse do grupo de crianças em investigar e aprofundar o seu conhecimento relativamente a tudo o que os rodeia ou existe, o Universo (cf. Anexo IV, Tipo B). Este PCG da sala dos cinco anos já vem a ser explorado desde o ano anterior, verificando-se assim uma continuidade e evolução, sendo que as crianças já tinham alcançado alguns dos objetivos propostos no PCG, nomeadamente os objetivos referentes à descoberta e ao conhecimento do sistema solar, bem como à exploração dos continentes: América, Ásia, África.

Quando a mestranda se integrou na prática pedagógica desta sala, as crianças estavam a explorar os continentes: Ártico e Antártida. Posteriormente, em cooperação com o par pedagógico, a mestranda explorou um continente – a Oceânia, o país das crianças - Portugal e o Corpo Humano.

Deste modo, as várias intervenções da prática pedagógica supervisionada sugeriram destes interesses que se encontravam evidenciados no PCG e nos quais as crianças ainda mantinham a sua curiosidade.

CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Os momentos de balanços retrospectivos referentes aos percursos pessoais e profissionais estabelecem uma oportunidade para os educadores (re) estruturarem a sua prática formativa. Nesta linha de raciocínio, a elaboração do presente capítulo constitui um momento de descrição e análise das ações desenvolvidas pela mestranda durante a PPS na valência de Jardim-de-Infância.

Neste sentido, evidencia-se as etapas do processo educativo, enunciados no capítulo I, como catalisadores de melhores práticas. É através da investigação das ações na prática que a mestranda reconhecerá aquilo que fez e aquilo que ainda não domina, por forma a aperfeiçoar e a construir uma melhor compreensão sobre si mesmo enquanto profissional de educação. Tal como referencia Alarcão (1996) “descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor” (p. 181).

3.1. A observação sobre a ação

A observação é estruturada como a primeira etapa de todo o processo educativo e aquela que permite ao educador colocar em prática a metodologia de investigação-ação pois, tal como foi referenciado no capítulo I, este processo é a base de uma planificação e de uma avaliação que sustenta a intencionalidade de todos os processos educativos.

Posto isso, importa salientar que a mestranda ao longo das suas observações direcionou a sua atenção para “cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto

familiar e o meio em que as crianças vivem” (Ministério da Educação, 1997, p. 25), de modo a compreender de uma forma mais minuciosa as características das crianças, sendo assim possível adequar melhor as suas ações ao contexto onde estava inserida.

Como a observação é um processo que permite a recolha de informação do contexto da criança, tanto educativo, familiar e sociocultural, importa salientar as estratégias que a formanda utilizou para a recolha dessa informação. Deste modo, destaca-se os diálogos com a educadora cooperante, com a assistente técnica da ação educativa, a análise do projeto educativo da instituição e as fichas individuais de cada criança, como modos de recolha de informação sobre o meio que envolve as crianças e as próprias crianças.

Através dos diálogos com a equipa educativa denotou-se a importância que a comunicação e a divulgação de informação constituem para o processo de autoformação da equipa educativa e para a adequação da ação às necessidades e interesses das crianças. Esta partilha de informação não só beneficia a equipa educativa, mas também a educação da criança, uma vez que “a troca de opiniões com os [responsáveis pela educação da criança permitem] um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação” (*idem*, p. 27).

Desta forma, através das observações e dos diálogos estabelecidos com a equipa educativa, foi possível recolher e interpretar informações pertinentes para que a formanda pudesse planificar e adequar a sua ação ao espaço educativo que a envolvia. Importa ainda destacar que, ao longo deste processo de observação, a mestranda procurou fundamentar as suas observações, realizadas no diário de formação com referenciais teóricos adequados, por forma a orientar e a sustentar as suas observações. Contudo, é ainda de realçar, que numa fase inicial da PPS a mestranda apenas fundamentava e orientava a sua análise sobre as várias situações recorrendo às OCEPE, pois no início esta não possuía referências suficientes para realizar observações mais pormenorizadas.

Ainda relativamente ao processo de observação, os diálogos com a orientadora cooperante e como o par pedagógico mostraram-se bastante significativos para o desenvolvimento profissional da mestranda, uma vez que através dos diversos pontos de vista expostos pelo debate, contribuía-se para a união e coerência da equipa educativa. Este diálogo, levava a que todos os atores envolvidos no processo educativo partilhassem informações sobre as observações realizadas e também realizassem em conjunto uma reflexão crítica sobre os vários momentos observados, as competências e o desempenho da mestranda na ação. Deste modo, estas reflexões revelaram-se uma mais-valia para o aprofundamento das competências e desempenho profissional da mestranda.

De acordo com o Decreto-Lei 240/2001, o trabalho em equipa deverá ser um “factor de enriquecimento da formação e da atividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Anexo n.º V, alínea 2-c). Neste sentido, através da colaboração de toda a equipa educativa, a mestranda procurou compreender o que poderia ser melhorado e de que forma era possível adequar a sua ação ao que fora observado, uma vez que os profissionais de educação devem ser atores centrais desenvolvendo “a necessidade de refletir sobre a sua prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9).

Uma outra estratégia utilizada pela mestranda e que se mostrou regularizadora da prática foi a elaboração de um diário de formação. Este era constituído por registos que a formanda realizava todos os dias após a PPS, de modo a identificar os pontos críticos do seu trabalho, no sentido de os melhorar. Assim, o diário de formação (cf. Anexo VI E VII, tipo A) também tornou-se um instrumento fundamental para o registo das observações realizadas às crianças, por vezes singularmente, outras vezes em grande grupo, a mestranda tinha o cuidado de efetuar estes registos, por forma a adequar a sua prática educativa aos interesses e necessidades do grupo. Assim, a observação “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), e

posteriormente auxiliará os educadores a estruturar uma planificação mais cuidada, mobilizando para a ação os interesses e as necessidades das crianças com quem desenvolvem ações.

3.2. A planificação da ação

A planificação constitui uma outra etapa do processo educativo na qual o educador deve estar envolvido de forma a proporcionar um “ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Por outras palavras, o educador deverá planificar para adequar e estruturar a sua ação à especificidade de cada grupo e criança. Considerando o Decreto-Lei n.º241/2001, para se planificar é necessário que o educador reflita sobre as suas intenções, considerando o espaço e os materiais, fazendo uma gestão flexível e diversificada dos tempos, apelando a materiais estimulantes, de modo a manter as “condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Anexo N.º1, parte II, alínea 2-e).

No início da PPS foi comunicado a todos os pares prática pedagógica, que teriam de realizar planificações semanais (cf. Anexo II e III, Tipo A) com o intuito de refletirem sobre o que iam observando, por forma a adequar as atividades propostas às necessidades e interesses das crianças evidenciados pelas observações. Além disso, as planificações deveriam ser estruturadas de forma congruente com os objetivos curriculares do PCG, assim como deveriam evidenciar saberes do currículo da Educação Pré-Escolar.

Na estruturação das suas planificações, a diáde utilizava as áreas de conteúdo descritas nas OCEPE para construir a sua planificação da semana, bem como para definir os objetivos em congruência com o PCG delineado e com os interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças.

Para a elaboração da planificação eram realizadas reuniões todas as semanas, habitualmente à sexta-feira, após o horário da componente letiva, sendo concretizadas colaborativamente com a educadora cooperante e o par pedagógico. Estes momentos tornaram-se cruciais no desenvolvimento profissional da mestranda, uma vez que todo o trabalho desenvolvido em conjunto levava a equipa educativa a “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 144) e a estabelecer ligações entre as novas informações e aquelas que já se tinham recolhido. Neste momento conjecturavam-se os possíveis significados das observações realizadas ao grupo de crianças e delineavam-se estratégias para desenvolver atividades que fomentassem essas observações.

Deve-se realçar que esta reflexão partilhada não só acontecia no momento de planificação, mas era algo que acontecia sistematicamente ao longo de cada dia de PPS, através de conversas informais. Ainda neste sentido, importa referir que a assistente técnica da ação educativa não participava nestas reuniões, uma vez que como era responsável pela dinamização da componente de apoio à família e pela orientação das crianças para o lanche da tarde, existia sempre uma incompatibilidade com o horário da equipa educativa da sala. Contudo, a mestranda juntamente com o seu par pedagógico, ao longo da sua ação teve sempre a preocupação de recolher informações sobre as crianças junto da assistente técnica da ação educativa, uma vez que esta interagira com o grupo no tempo da componente não letiva e com as famílias destas na entrega ao final do dia. Assim, com mais informações sobre as crianças e as suas famílias, a equipa educativa poderia estruturar uma planificação mais cuidada e mais adequada às crianças do grupo e ao meio que as envolvia.

A mestranda compreendeu ainda que, ao longo da sua PPS, existia uma necessidade da planificação ser flexível, pois só respeitando os ritmos de cada criança, as suas respostas e as situações imprevistas é que o educador conseguirá que a sua ação tenha intencionalidade educativa e que tenha efeitos na aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Ministério da Educação, 1997). Nesta

linha de raciocínio, a mestranda assumiu uma atitude flexível em algumas situações, ao “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (*idem*, p.27). Todavia, esta era uma dificuldade que recaía na acção da mestranda, pois em determinadas atividades esta continuou com a planificação ao invés de alterá-la em função daquilo que as crianças iam sugerindo ou necessitando.

Efetivamente, fazendo uma reflexão sobre a acção evidencia-se a conceção que um educador tem de saber escutar e compreender os sinais manifestados pelas crianças e adaptar a sua prática às propostas implícitas ou explícitas destas. Contudo, isto nem sempre acontece, e quando existe um profissional inexperiente, a visão dos acontecimentos na planificação são ressaltados e o mesmo pode acontecer também na acção.

Com o desenrolar da formação profissional e com o alerta daqueles que já percorrem um longo caminho na profissão de educador, como a educadora cooperante, a visão de uma planificação e acção flexível tornam-se mais visíveis. Tome-se como exemplo a atividade dinamizada pela mestranda referente à comemoração do 25 de abril. Nesta, a formanda tinha planeado realizar a tarefa na parte da manhã, mas isso não aconteceu. Durante o acolhimento, as crianças foram solicitando à mestranda a exploração das várias áreas da sala, pois queriam poder estar em atividade de jogo espontâneo. Após uma observação e reflexão sobre a acção, juntamente com a educadora e o par pedagógico, a formanda considerou pertinente interromper a rotina diária, para que as crianças pudessem ser as atoras das suas próprias aprendizagens.

Fazendo uma reflexão na acção em conjunto com a equipa educativa, a mestranda compreendeu a necessidade de dar espaço às crianças para explorarem livremente e espontaneamente o espaço da sala. Tal como referencia Hohmann e Weikart (2011)

As crianças de idade pré-escolar sentem uma necessidade poderosa de construir os seus próprios símbolos (...) Ao fazer-de-conta, fazer reproduções, pintar e desenhar, as crianças pré-escolares constroem os seus próprios textos e imagens e tornam-se conscientes de si próprias como actoras e construtoras de imagens (p. 476).

Neste sentido, torna-se fundamental que o educador perspetive e construa a sua planificação de forma flexível, moldável, de modo a responder adequadamente às situações imprevistas e às necessidades e interesses das crianças que emergiram naquele momento da ação.

Uma outra aprendizagem profissional que importa destacar, relaciona-se com uma parte específica da planificação, o registo dos resultados de aprendizagem. Sendo uma tarefa que comportava uma dificuldade mais acentuada, uma vez que se relacionava com as lacunas ao nível dos referendos teóricos e com a dificuldade que a formanda apresentava na sua comunicação verbal e não-verbal. Estas dificuldades refletiam-se na planificação, dado que a preocupação da mestranda por vezes não era observar quais aprendizagens efetuadas pelas crianças, mas sim, se estas teriam compreendido o que expressava para desenvolver a atividade. Aquando a estruturação deste ponto da planificação, surgiam sempre algumas dificuldades em enunciar as aprendizagens das crianças, dado que a mestranda não focara a sua observação para este ponto.

Uma das atividades que a formanda implementou durante PPS, onde evidenciou esta fragilidade, diz respeito à atividade referente ao carnaval típico de Bragança, nomeadamente à construção da máscara característica da fantasia de carnaval, desta região. Durante atividade a mestranda foi estabelecendo um diálogo com as crianças, de forma a explicar e a dar a conhecer as características da máscara de carnaval da região de Bragança, os caretos. Mas, como no diálogo apresentava um discurso pouco coerente e acessível, as crianças não compreendiam o porque de surgir estas máscaras especiais, como é que eram realizadas e que tradições representavam. Como tal, a educadora cooperante interveio clarificando o discurso que a mestranda foi incitando no diálogo. Após o esclarecimento da educadora, a formanda compreendeu a sua grande lacuna e dificuldade, uma vez que posteriormente à explicação da educadora as crianças demonstram-se bastante entusiasmadas, pois estas conseguiram entender o porque de se fazer aquela máscara.

No início, a mestranda foi demonstrando algumas lacunas no seu discurso, contudo, após uma reflexão retrospectiva, esta considera que veio a melhorar e a progredir, dado que se sente mais envolvida, acolhida e com mais à vontade para se expressar no grupo. É de referenciar que esta fragilidade foi sendo colmatada de uma forma contínua, devido a registos mais individualizados no diário de formação que a mestranda foi elaborando, que a ajudaram a refletir sobre este aspeto e a ultrapassar a sua dificuldade em enunciar as informações que ia explorando com as crianças ao longo das atividades.

Para além disso, também durante a estruturação da planificação a avaliação tornou-se num processo de constrangimento, isto porque apesar de se mencionar que seriam realizados registos para o portefólio (cf. Anexo IV, tipo A), sendo uma forma que a mestranda teria para avaliar as aprendizagens das crianças e sua evolução, a avaliação por vezes não era articulada com os objetivos e as estratégias propostas. Assim, a mestranda considera que no futuro deverá investir em outros meios para desenvolver esta competência de avaliação na planificação.

Todavia, no que diz respeito à planificação, a maior dificuldade da mestranda situava-se ao nível da reflexão na ação, uma vez que a capacidade de prever os diferentes caminhos que a atividade pode seguir e circunscrever estratégias alternativas caso despontassem situações imprevistas foi um grande obstáculo à sua capacidade de estimulação do grupo. De facto, após uma reflexão sobre a ação, a mestranda considera fundamental estruturar-se uma planificação detalhada que incluía opções diversas para a ação, caso a estratégia pensada não funcionasse. Neste contexto, deve salientar-se a importância da intervenção e apoio por parte da educadora cooperante e do par pedagógico quando a mestranda não conseguia repensar alternativas. Estas intervenções foram uma mais-valia no processo de competências profissionais da formanda, porque levaram a que esta refletisse com maior profundidade nas suas limitações.

Tendo como ponto de partida o que foi referido anteriormente, a experimentação e as dificuldades permitiram à mestranda fazer aprendizagens significativas e crescer

a nível profissional, dado que mostraram-lhe na prática a necessidade de um educador ser constantemente um profissional reflexivo e investigativo. Mas, o que realmente lhe proporcionaram foi a oportunidade de observar a educadora cooperante e o par pedagógico a lidar com o imprevisto e aprender estratégias que se revelaram cruciais na sua ação, nomeadamente na planificação da ação.

Outro documento que também contemplou a planificação e estruturação das atividades orientadas foram os guiões de pré-observação (cf. Anexo V, tipo A). A elaboração deste documento tornou-se muito vantajoso, uma vez que permitiu uma planificação da atividade orientada mais específica, levando a mestranda a pensar e organizar com maior atenção e pormenor a ação que futuramente teria de desenvolver, colmatando assim a dificuldade enunciada anteriormente. Nos guiões de pré-observação a estudante foi relatando o modo como iria desencadear cada atividade, concedendo significado à uma das suas propostas. Desta forma, foi realizando uma previsão de estratégias e recursos pedagógicos que ajudariam a desenvolver a atividade com uma maior eficiência e mencionando as dificuldades que podiam emergir da ação, o que lhe permitia perspetivar os imprevistos e formular novas estratégias que auxiliariam a sua prática. Por fim, foi também indicando quais os pontos que considerava relevantes a supervisora institucional observar no seu desempenho e no desenvolvimento da atividade.

A estruturação destes guiões de pré-observação, além de tornarem a planificação mais específica da atividade orientada pela mestranda, também serviam de suporte à supervisão da mesma por parte da supervisora institucional. Deve-se ainda realçar, que nem sempre o que fora perspetivado nos guiões de observação foi realizado daquele modo, pois com o nervosismo da mestranda e considerando que na ação existe um meio que influencia toda a atividade, desde o meio envolvente, o grupo de crianças, o espírito das crianças naquele dia e mesmo o da formanda, levam a que por vezes o que seja pensado e planificado não aconteça daquela forma.

Após uma reflexão retrospectiva, a mestranda considera que no seu futuro profissional, deverá estabelecer uma congruência entre aquilo que planifica e

executa, tendo sempre presente que poderá flexibilizar os diversos momentos e documentos, mas não os poderá desagregar.

3.3. O plano de ação

O domínio da ação corresponde ao processo educativo mais extenso para análise e reflexão do educador, pois é aquele processo que se centra na “realização de oportunidades educativas planeadas pelo educador (...) [por forma a] alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

O espaço educativo, nomeadamente a sala de atividades, é considerado por alguns autores como o segundo educador das crianças, pois é este que as envolve e que reflete as suas vidas pessoais, culturais, as suas histórias e a sua evolução. Desta forma, o educador deverá torná-lo flexível e acessível às mudanças, de forma a transmitir respostas às necessidades e interesses das crianças e permitir-lhes ser protagonistas do seu próprio conhecimento, (Lino, 1998). É neste sentido que, após uma observação e reflexão sobre o espaço educativo, o par pedagógico considerou necessário uma reformulação do espaço educativo, pois ao longo da PPS constatou que algumas áreas já não eram procuradas pelas crianças para a atividade de jogo espontâneo. Ao investigar o porquê desta situação junto das crianças, o par pedagógico percebeu que as crianças evidenciavam outros interesses. Assim, em diálogo com a educadora cooperante, foram analisadas e refletidas as observações realizadas pela díade, por forma a criar-se novas oportunidades para o desenvolvimento das crianças e a difundir-se o bem-estar e a alegria de permanecer neste espaço.

A alteração de sala que a díade proporcionou, usufruiu da participação das crianças tanto na estruturação das novas áreas, como na recolha do material necessário e na reorganização das áreas já existentes.

Para iniciar a reestruturação do espaço educativo, o par pedagógico estabeleceu um diálogo com as crianças, de forma a equacionarem quais as áreas que as crianças gostariam de criar neste espaço. Partindo deste diálogo e exposição dos interesses das crianças, foram construídas as seguintes áreas: a área do consultório médico-veterinário (cf. Figura 3, Anexo V, tipo B), esta área surgiu do interesse que as crianças manifestaram em “cuidar dos seus bonecos” e poder explorar o corpo humano, simulando no mundo do faz-de-conta a profissão de médico. A área do salão de cabeleireiro (cf. Figura 1, Anexo V, tipo B), uma vez que as crianças evidenciaram interesse em explorar e imaginar no seu mundo do faz-de-conta que “eram cabeleireiras e podiam arranjar os cabelos das amigas” e, por fim, a área do café (cf. Figura 2, Anexo V, tipo B), onde as crianças poderiam em atividade de jogo espontâneo brincar, verbalizar, dramatizar e exprimir as vivências do seu quotidiano. Deve-se ressaltar que os materiais que constituíram e dinamizaram todas as áreas criadas foram recolhidos pela equipa educativa e por algumas famílias das crianças.

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), as crianças necessitam de espaços que sejam delineados e equipados, por forma a produzirem aprendizagens significativas, onde possam usar objetos e materiais para fazer explorações, criar, resolver problemas, para se deslocarem livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, para guardar as suas coisas, para expor as suas invenções e ainda para se reunirem com todas as crianças e com os adultos.

Nesta linha de raciocínio, ao longo da PPS foi-se refletindo sobre as construções das novas áreas, de modo a perceber se este processo de reorganização do espaço e estruturação de novo material desenvolveu múltiplos e diferentes resultados no desenvolvimento das crianças.

A remodelação e a diversificação do material e dos espaços da sala de atividades proporcionaram uma maior fluidez nas atividades de jogo espontâneo desenvolvidas pelo grupo. Antes da reestruturação da sala, a maioria das crianças escolhia a área das construções e a área do quarto com grande frequência, mas, posteriormente à construção das novas áreas, evidenciou-se que as crianças desenvolviam atividades

de jogo espontâneo com maior frequência em todas as áreas da sala de atividades (cf. Anexo VI, Tipo B). A mestranda compreendeu assim que o “ espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1998, p. 120) e que se torna mais significativo quando a criança tem um papel ativo na sua organização.

Uma das competências intrínsecas ao perfil do educador diz respeito à gestão de tempo e, na opinião da mestranda, foi de entre todas as componentes do ambiente educativo a mais difícil de gerir. Tal como determina o Decreto-Lei 241/2001, o educador deve planificar para que a “(...) organização [possa ser] flexível e diversificada(...)” (Anexo N.º 1, parte II, alínea 2-c). Contudo, nem sempre a atitude da formanda foi congruente com as orientações do decreto, uma vez que apresentava, inicialmente, grande dificuldade em dar por terminada uma atividade, levando a que esta se estendesse para além do tempo previsto.

Por vezes, a estudante percebia que as crianças não estavam envolvidas numa tarefa e estavam cansadas de estar sentadas, mas prosseguia a atividade até concluir o que planificara. Exemplo de uma atividade onde acontecera esta situação é referente à apresentação do continente da Oceânia. Para abordar o conteúdo a mestranda começou por explorar as características de diversos animais típicos da Austrália, país do continente em questão. No início, as crianças estavam entusiasmadas devido à demonstração e localização do país num Atlas do Mundo mas, à medida que a atividade foi decorrendo e estendendo-se no tempo, as crianças começaram a dispersar, falando umas com as outras e questionando se a atividade iria demorar mais tempo. Apesar desta expressão das crianças e da formanda ter denotado que a atividade não estava a ser estimulante para o grupo, na ação a estudante não executou qualquer atitude e prosseguiu com a atividade. Todavia, após uma reflexão sobre a ação, percebeu que deveria ter desenvolvido uma nova estratégia para entusiasmar as crianças e envolvê-las, que poderia partir da flexibilização da planificação ou do tempo desta. Porém, esta dificuldade da mestranda em gerir o tempo da ação, com a planificação estruturada, foi-se

dissipando ao longo do desenvolvimento da PPS, pois foi compreendendo que as crianças só constroem aprendizagens quando a atividade é significativa para elas.

De facto, foram várias as situações em que foi necessário a intervenção da educadora e do par pedagógico para alertar sobre esta situação de gestão do tempo das atividades. Todavia, estas intervenções foram essenciais para a reflexão retrospectiva da mestrada, só assim é que esta pôde melhorar e adequar cada vez mais as suas práticas ao grupo de crianças, proporcionando atividades cada vez mais significativas e estimulantes.

Durante a PPS foram várias as atividades desenvolvidas pela mestranda, as quais se fundamentaram na sua generalidade no PCG, enunciado no capítulo II. Como o grupo de crianças já desenvolvia o projeto curricular de grupo desde o ano anterior, o par pedagógico continuou a exploração desse projeto, por forma a dar respostas às necessidades e interesses já perspectivados no PCG. Contudo, a mestranda deve salientar que, além de estabelecer esta ligação com o PCG, todas as atividades que desenvolveu com o grupo de crianças iam ao encontro das necessidades e dos interesses evidenciados em cada semana de PPS.

Como tal, de seguida serão explanadas algumas atividades desenvolvidas que ilustram esse pressuposto, por forma a continuar a exploração e descoberta do Universo. As atividades explanadas são referentes à exploração das várias regiões de Portugal e das cidades que mais se destacavam em cada região.

Como as crianças demonstraram um grande interesse em descobrir características sobre a cidade do Porto, dado que é uma cidade próxima do seu meio envolvente e conhecida por muitos, a formanda, em tríade, planificou e estruturou uma atividade onde pudesse responder aos interesses das crianças. Assim, através de um diálogo prévio com as crianças, a mestranda percebeu que estas gostariam de descobrir e saber mais sobre esta cidade.

Partindo dos interesses das crianças, e por forma a proporcionar uma nova atividade, a mestranda criou uma visita a um museu imaginário sobre os aspetos mais relevantes da cidade do Porto, desde a gastronomia, os monumentos e as festas

características. Deve-se de salientar que o auxílio do par pedagógico foi fundamental, uma vez durante a atividade este encarnara um papel importante na sua exploração.

Para iniciar a atividade, a mestranda começou por explicitar que a tarefa proposta seria especial, as crianças teriam que se deslocar imaginariamente da instituição, para descobrir a cidade do Porto. Posto isto, as crianças mostravam-se muito entusiasmadas e manifestavam interesse em descobrir como o poderiam fazer e o que iriam descobrir. Posteriormente, a mestranda explicou que iriam realizar uma visita a um museu imaginário (cf. Anexo VII, tipo B) sobre a cidade do Porto, enunciando que esse museu seria a sala de atividades. Para que a sala se tornasse num museu as crianças teriam que o imaginar, o espaço através da imaginação transformou-se num museu. Assim, como este ficava distanciado da instituição era necessário imaginar também que existia um autocarro que os levaria ao museu e que a condutora do autocarro seria o par pedagógico. A mestranda referia ainda que o seu papel seria de guia, pois num museu por vezes é necessário um guia para explicar o porquê de uma determinada exposição. Desta forma, se desencadeou a atividade orientada, as crianças foram percorrendo a sala de atividades, em grande grupo, observando as várias imagens expostas sobre aspetos típicos da cidade do Porto. Enquanto isso a mestranda ia explicando a simbologia de cada imagem.

Durante toda a atividade as crianças manifestaram curiosidade e entusiasmo, pois era visível o seu interesse através das questões que iam colocando ao longo da visita, bem como a exposição dos seus conhecimentos, pois as crianças já conseguiam mobilizar para a atividade experiências vividas anteriormente. Como esta tarefa se estendeu por um longo período de tempo, coincidindo com a hora de almoço, esta teve continuidade no dia seguinte. Isto aconteceu, porque as crianças mostravam-se muito envolvidas e curiosas, demonstrando-o com a formulação de justificações para a equipa educativa prolongar a atividade para o dia seguinte. Tendo em conta o supracitado, a mestranda considera que a estratégia utilizada para o desencadeamento desta atividade fora bem desenvolvida e conseguida, pois todas as crianças estavam envolvidas e manifestaram aprendizagem nos diálogos posteriores

à atividade. Segundo Borrás (2001) o esforço que educador faz para inventar novas estratégias e para fomentar atividades “permite novos espaços educativos onde o [educador] é criador de linguagem, conteúdos e estratégia adequadas à produção de conhecimentos que combinaram ambientes formais e não formais de aprendizagem” (p.62).

Uma outra atividade orientada pela mestranda que incitou grande curiosidade nas crianças e proporcionou aprendizagens significativas foi a estruturação da atividade sobre as regiões do Alentejo e do Algarve, atividade que pretendia ainda fomentar os objetivos propostos no PCG.

Como o grupo manifestava grande interesse pelo mundo da representação, do imaginário e do faz-de-conta, reveladas ao longo das atividades espontâneas, a mestranda propôs uma atividade que despoletasse todo este interesse. Assim, sugeriu à educadora cooperante estruturar uma atividade que partisse de um teatro de fantoches (cf. Anexo VIII, tipo B), tendo em conta que cabe ao educador “planejar situações de aprendizagem suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Com este teatro, a formanda abordaria a temática da descoberta das regiões do Alentejo e do Algarve. Para dar início à atividade, a mestranda começou por estabelecer um diálogo com as crianças sobre as regiões de Portugal que já tinham sido exploradas e indagando quais seriam as regiões que ainda faltavam explorar. Após as crianças enunciarem os vários conhecimentos já possuídos e descrito as regiões, a estudante propôs uma forma diferente de dinamizar a atividade de descoberta de mais uma região de Portugal, através do teatro de fantoches.

O teatro de fantoches foi uma estratégia lúdica a que a mestranda recorreu, pois este tipo de estratégias apoiam as atividades do educador em

(...) qualidades lúdicas e na novidade para evitar que o planeamento caia na rotina, e desafiam as crianças a desenvolver as suas capacidades por forma a imaginar e descrever as suas ações intencionais da forma o mais completa possível (Hohmann & Weikart, 2011, p. 271) .

Para desenvolver a atividade, a mestranda recorreu ao uso de um fantocheiro (cf. Figura 3, Anexo VIII, tipo B) e a fantoches criados com imagens. Os fantoches de imagens faziam referência à gastronomia típica da região, à arquitetura específica das casas, ao clima e às características da paisagem. Para desenvolver a atividade, a mestranda usou um fantoche com uma imagem de uma criança que seria da região e iria apresentar a sua província. Ao longo da dramatização o “fantoche criança” (cf. Figura 5, Anexo VIII, tipo B) ia descrevendo as várias características que cada “imagem fantoche” (cf. Figura 4, Anexo VIII, tipo B) identificava, fomentando, assim, um diálogo permanente com o grupo de crianças.

Neste diálogo, a mestranda ia estimulando as crianças a mobilizar os conhecimentos prévios sobre a região, ou seja, questionava as crianças se já tinham visitado a região ou se teriam algum conhecimento sobre essa região. Torna-se importante que o educador, também através de atividades lúdicas, parta dos conhecimentos prévios das crianças, pois para que o novo conhecimento tenha “significado para [as crianças], os [educadores] devem encontrar maneiras de estabelecer a ligação entre essas novas matérias e os conhecimentos que [as crianças] já possuem” (Arends, 1995, p. 284). Posteriormente, a uma reflexão retrospectiva da atividade desenvolvida, a formanda considera que superou os objetivos propostos para o desenrolar da atividade, uma vez que o grupo se mostrou muito interessado no diálogo proporcionado pelos fantoches. Ao longo da tarefa as crianças também queriam partilhar os seus saberes com os fantoches, enunciando o que já tinham descoberto sobre Portugal e, no final questionaram os fantoches sobre o seu nome e idade, pois queriam conhecê-los melhor. Com esta estratégia denotou-se que

a intervenção do educador permite um alargamento do jogo simbólico através de sugestões que ampliam as propostas das crianças (...) para corresponder aos interesses e necessidades do grupo, são meios de enriquecimento os materiais e situações de jogo simbólico (Ministério da Educação, 1997, p. 60).

Ainda para dar resposta a um interesse manifestado pelas crianças, ligado à confeção de um bolo típico de uma região, a formanda proporcionou um momento

de culinária na sala de atividades. Assim, para desenvolver a atividade partiu de um bolo típico da região do Alentejo, abordado no teatro de fantoches, o Bolo real Alentejano (cf. Anexo IX, tipo B). Nesta tarefa, as crianças estavam muito entusiasmadas e envolvidas e todas queriam contribuir para a preparação do bolo. Este entusiasmo era notório através dos comentários e sugestões que as crianças iam incitando, nomeadamente AP que afirmava que seria necessário cantar durante a confeção do bolo, uma vez que só quando se faz algo com amor é que tudo fica bem feito, assim ao transmitir amor na preparação do bolo este ficaria bem confeccionado. Também a experimentação direta, o sentir com o tato as texturas dos ingredientes provocou uma motivação intrínseca para a realização da atividade.

Contudo, esta confeção foi desenvolvida em pequenos grupos, uma vez que era necessário uma cobertura para o bolo, e como a formanda considerava importante que todas as crianças pudessem contribuir para a confeção do mesmo, organizou o grupo em dois, em que um confeccionava a cobertura e outro a massa do bolo.

Na conceção da formanda a organização em pequenos grupos proporcionaria um maior envolvimento de todos na confeção do bolo. Segundo Hohmann e Weikart (2011) “o tempo de trabalho em pequenos grupos permite que um grupo de crianças experimente em conjunto os mesmos materiais” (p. 376), como são constituídos por poucos elementos todos têm maior oportunidade de experimentar e contactar com todos os objetos e elementos dispostos para o desenvolvimento da atividade.

Por último, mas não menos importante, a mestranda decidiu evidenciar duas atividades distintas, que não potenciam diretamente objetivos estruturados para o PCG, mas tornam-se essenciais no processo de desenvolvimento das crianças e do seu próprio desenvolvimento.

Considerando que a colaboração com a comunidade e com outros parceiros educativos assume relevância no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as crianças “(...) desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Ministério da Educação, 1997, p. 79), o par pedagógico propôs à educadora cooperante a visita de uma enfermeira à sala de atividades, de modo a dar uma

resposta mais específica a alguns interesses evidenciados pelas crianças em descobrir o corpo humano e a sua reprodução.

Assim, as mestrandas aquando a abordagem e exploração do conteúdo do corpo humano, solicitaram a visita de uma enfermeira para explorar com o grupo alguns temas subjacentes ao corpo humano, designadamente sobre as características e funcionalidades de todos órgãos que o constituem.

Para a exploração desta temática, as formandas solicitaram à enfermeira que explorasse não só os órgãos do corpo humano, mas também que evidenciasse a temática do nascimento e tratamento de bebés (cf. Anexo XIV, tipo B), estabelecendo assim uma ligação com as atividades que as formandas foram desenvolvendo anteriormente, designadamente sobre a temática da reprodução.

Esta atividade superou todas as expectativas da formanda, uma vez que as crianças estavam muito participativas e envolvidas nas atividades que a enfermeira preparou. Além disso, os materiais a que esta recorreu proporcionaram um envolvimento permanente das crianças, pois levou para a sala de atividades um protótipo do corpo humano (cf. Figura 6, Anexo XIX, tipo B). Com este material, ia assim explicando e fazendo uma abordagem das várias partes que constituem o corpo humano de uma forma mais aproximada da realidade. Com crianças mais novas, por vezes tornava-se importante demonstrar a realidade, de forma a definir o que é que se está a abordar. “Quando um objeto (...) é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve (...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 161).

Também a atenção que a enfermeira dedicou ao grupo e a interação permanente entre enfermeira-crianças, crianças-enfermeira, despoletou um interesse sistemático das crianças em querer saber mais e desenvolver um diálogo com esta, de modo a esclarecer as suas dúvidas.

Contudo, a ligação com a comunidade não se ficou só por a atividade descrita anteriormente. Como já foi explanado no presente relatório, um dos fatores potenciadores da ação educativa passa também pelo envolvimento e participação

das famílias no quotidiano da instituição e da sala de atividades. Tendo em conta que este aspeto facilita a criação de interações pedagógicas entre as mestrandas e as famílias, durante a PPS tornou-se importante promover esta interação. Deve-se salientar que esta atividade emergiu, após a sugestão que a supervisora institucional enunciara na reunião de avaliação intermédia, relativamente à importância do envolvimento das formandas com a comunidade e as famílias da instituição. Deste modo, e posteriormente à reunião, as mestrandas, juntamente com outro par pedagógico da instituição, começaram por preparar uma atividade onde evidenciassem esta iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e a comunidade.

Assim, partindo da comemoração do dia internacional da Família que a instituição promoveu, as mestrandas realizaram um teatro para as famílias das crianças, de acordo com a temática da festa.

A festa realizada pela instituição tinha como principal temática os Tsurus, dado que o estabelecimento de ensino prima o envolvimento e o bem-estar também das famílias e segundo os japoneses os Tsurus simbolizam a felicidade, saúde e boa sorte. A instituição em parceria com as famílias das crianças promoveu a construção Tsurus, por forma estabelecer uma ligação entre a simbologia dos Tsurus e a importância da união da família. Portanto, a instituição para celebrar este dia desenvolveu uma exposição de Tsurus, que representava a união das famílias. Importa salientar que por detrás desta construção e temática envolvia-se uma lenda: “A lenda dos Tsurus” que simbolizava a saúde, felicidade e juventude, lenda já abordada pelas crianças.

A mestranda considera de extrema importância esta relação e ligação que a instituição Monfortinhos de Real promove com as famílias, pois o papel educativo desempenhado pela família é fundamental para o desenvolvimento de qualquer criança. Segundo Borrás (2001) a ligação das famílias com as instituições educativas proporcionam uma

interação especial do qual resulta uma aprendizagem mútua: uns aprendem a oferecer o melhor de si mesmo, a amadurecer certos aspetos da sua personalidade, a descobrir novos valores e a usufruir de uma relação baseada na confiança,

generosidade e respeito, os outros aprendem a ser mais autônomos, mais livres e mais solidários, aprendem a formar-se enquanto pessoas (p.29).

Partindo deste pressuposto, tornou-se importante este envolvimento e ligação entre as mestrandas, a instituição e a família, pois como futuras educadoras, também devem assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias dos seus educandos, encontrando, desta forma, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas “para as crianças e famílias, cabendo aos pais participar na elaboração [desses projetos e atividades]” (Ministério da Educação, 1997,p 22-23).

Neste sentido, as formandas, partindo da celebração do dia da família, desenvolveram um momento de dramatização da “Lenda dos mil Tsurus”, envolvendo-se nesta articulação que a instituição e as OCEPE tanto primam.

Efetivamente este momento foi importante para o desenvolvimento profissional das formandas e das crianças, pois a partir dele as famílias das crianças identificaram e reconheceram que as mestrandas estavam envolvidas na vida da instituição, não se restringindo apenas ao desenvolvimento de atividades em cada uma das salas.

3.4. A reflexão no processo de formação dos futuros profissionais de educação.

Segundo Alarcão (1996), um professor torna-se num ser reflexivo quando reflete “sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua praxis ou, por outras palavras, [reflete] sobre os fundamentos que o levaram a agir, e a agir de uma determinada forma” (p. 179). Neste sentido, considera-se que a reflexão deve ser um processo transversal a todos os outros, tal como já foi referenciado no capítulo I, pois só a partir de uma reflexão sustentada com prática e com teoria é que o educador-professor poderá melhorar o seu desempenho profissional. É partindo deste pressuposto, que a formanda ao longo da

sua PPS recorreu a algumas estratégias para fomentar e desenvolver este processo, com vista à melhoria da sua prática.

Assim, a reflexão surge com mais ênfase através da utilização dos seguintes recursos: o diário de formação, as narrativas colaborativas e os diálogos realizados em díade, tríade e com a supervisora.

O diário de formação foi um instrumento utilizado para o registo das observações, tal como já foi evidenciado, mas também foi um recurso utilizado para a reflexão da PPS da mestranda. Assim, este documento permitiu à mestranda uma análise do seu pensamento, uma reflexão sobre as estratégias mais ou menos adequadas e uma avaliação quer do seu desenvolvimento profissional, quer do desenvolvimento das crianças.

Contudo, importa salientar que inicialmente o diário de formação apresentava registos demasiado descritivos (cf. Anexo VI, tipo A). Mas, ao longo do período de PPS, a mestranda foi percebendo que aquelas descrições das ações que as crianças iam desenvolvendo ao longo do dia não se tornavam tão relevantes para a sua formação e não eram congruentes com a importância do conceito de investigação-ação (teoria-prática) que era perspectivado pelas UC's do ciclo de estudos do presente mestrado. Desta forma, a mestranda procurou mobilizar todos os conhecimentos de outras UC's e pesquisar referendos teóricos que realçassem a importância do que esta observava na ação (cf. Anexo VII, tipo A), desenvolvendo assim competências profissionais. Neste sentido, a estudante passou a registar evidências proferidas pelas crianças, a refletir sobre as mesmas e o que poderia fazer para dar resposta a essas evidências. Tendo isto em conta, passou a ser mais crítica sobre a sua ação, não apenas descrevendo a mesma, mas refletindo sobre o que poderia melhorar, o que se revelou importante durante a atividade e qual foi a sua contribuição não só no seu desenvolvimento pessoal e profissional como no das próprias crianças. Deste modo, verificou-se uma evolução na produção dos registos de formação.

Segundo Hobson (2001), Cochran-Smith e Lytle (2002) os registos efetuados nos diários são “registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir deles que os

professores analisam, avaliam, constroem e reconstróem as suas perspectivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89). Daí a sua extrema importância na construção e desenvolvimento do perfil de desempenho profissional de educadores e professores.

A par da reflexão individual refletida nos diários de formação, destacam-se as narrativas colaborativas (cf. Anexo VIII, tipo A), documento construído colaborativamente com o par pedagógico e a orientadora cooperante. Esta estratégia de reflexão tornou-se um instrumento de trabalho importante, pois permitiu aceder a diferentes tipos de análise e interpretações procedentes de uma variedade de perspetivas teóricas, ou seja, através destas narrativas colaborativas compreendeu-se “o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida, favorecendo a transformação da acção profissional assente numa epistemologia praxeológica” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45). Estas narrativas colaborativas foram sempre refletindo os pontos de vista das formandas e da educadora cooperante, de forma crítica no que respeita à acção realizada, bem como foram sempre fundamentadas com referendos teóricos.

A partilha de diversas ideias e reflexões sobre as atividades permitiu uma formação ao mesmo tempo da díade e da educadora cooperante, na medida em que refletiram sobre a prática e, em simultâneo, davam a conhecer a sua visão sobre o desempenho profissional de quem estava a ser observado. Também o confronto de ideias entre a tríade permitiu à mestranda repensar as suas estratégias, no sentido de melhorar o seu desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Deve-se assinalar que as estratégias de formação referidas contribuíram para a mestranda melhorar a sua acção, bem como dar resposta às necessidades e interesses de desenvolvimento que cada criança do grupo evidenciava.

Por fim, a avaliação sobre os processos de desenvolvimento, também proporcionou um momento de reflexão de todo o processo da PPS, pois através da avaliação intermédia (cf. Anexo IX, tipo A) e da avaliação final (cf. Anexo X, tipo A) a formanda pôde refletir sobre as suas limitações e sobre a sua evolução,

nomeadamente no que o concerne ao plano da ação. Nas reuniões de avaliação e nos períodos de pré-avaliação reguladora com a educadora cooperante e com o par pedagógico, foi evidenciado e refletido a dificuldade que a mestranda encontrara no tópico “revela saber pedagógico na comunicação verbal e não-verbal com as crianças (sensibilização, estimulação e autonomia)”, por forma ajudar a mestranda a encontrar estratégias para melhorar a sua intervenção.

Sendo a avaliação um processo que “implica juízos de valor sobre a informação considerada relevante para tomar decisões e sobre os critérios a utilizar para obter e valorar a informação” (Sanches, 2002, p. 112), também sustenta a reflexão, uma vez que para se tomar decisões educativas é necessário observar a evolução, interrogar se é preciso melhorar, o que fazer para intervir de uma forma mais adequada, de forma a modificar determinadas situações. Só através de uma reflexão é que se avalia os processos educativos e o desenvolvimento profissional de um docente.

Em suma, a PPS revelou-se uma construção permanente de saberes profissionais, através da colaboração de todos os elementos da equipa educativa, começando pelo par pedagógico que desenvolveu um trabalho em equipa, de forma agir com intencionalidade em todas as atividades desenvolvidas e a deixar a sua marca no desenvolvimento de cada criança do grupo. Também as famílias e as crianças se tornaram essenciais na formação profissional da mestranda, pois através destas a formanda conseguiu experimentar este mundo de saberes próprios da profissão docente.

O trabalho desenvolvido em tríade também fomentou inúmeras aprendizagens, através de diálogos, sugestões de melhoria e feedbacks da orientadora cooperante, que permitiu um crescimento profissional acentuado na mestranda. A formanda, também salienta que a sua evolução foi auxiliada com as reflexões permanentes de antes, durante e após a ação, bem como através da metodologia da investigação-ação que foi sempre realizando através da constante observação, planificação, ação, reflexão e avaliação das situações educativas, que permitiram analisar de forma

crítica e questionadora a sua ação pedagógica e o seu processo de desenvolvimento profissional, com vista a uma melhoria constante das suas práticas.

REFLEXÃO FINAL

Ao longo de todo o percurso de formação a mestranda evidenciou uma série de potencialidades, constrangimentos e limitações que se revelaram oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal.

Neste sentido, torna-se fundamental referenciar, mais uma vez, o processo de investigação-ação, uma vez que foi através deste que a mestranda teve a oportunidade de desenvolver competências profissionais, direcionadas e perspetivadas para o perfil de desempenho profissional do educador e do professor.

Num percurso formativo, como foi referenciado no enquadramento teórico-legal do presente relatório, refletem-se distintos processos educativos, como a observação, planificação, ação, avaliação e a reflexão, que caracterizam vários momentos da intervenção educativa da formanda. Estes processos educativos levaram a mestranda a amplificar os seus conhecimentos e as suas competências profissionais, tendo em vista que estes revelam-se um meio adequado para o melhoramento e desenvolvimento da educação e dos seus profissionais, por forma a auxiliar “ os professores e os grupos de professores [a] lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida” (*Máximo-Esteves, 2008, p.18*).

Considerando estes aspetos, a mestranda através de uma atitude reflexiva e de constante questionamento, procurou melhorar e adequar a sua prática pedagógica ao contexto onde estava inserida. Assim, torna-se profícuo assumir a importância de um olhar crítico para a realidade e a reflexão acerca do que poderá ser transformado pela

articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida pelos próprios no ambiente em que vivem, evidenciando-se, (...) a necessidade de avaliar não só o processo como também as próprias mudanças geradas pela referida intervenção (*idem, p.18*).

Deste modo, a metodologia de investigação-ação, segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008), pressupõe que o profissional de educação seja

(...) competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (pp. 9-10).

O desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa é crucial numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. A articulação da teoria com a prática permitiu à mestranda fortalecer o seu desempenho profissional e adequar permanentemente os desafios intrínsecos à ação, através da “análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo V, alínea 1). Assim sendo, torna-se necessário que a mestrada alargue, aprofunde e melhore as suas competências, tanto profissionais como pessoais, por forma a desenvolver uma prática adequada e reflexiva.

Contudo, a formação profissional e pessoal não se desenvolve exclusivamente de forma individual, existe uma necessidade também de aprender com os outros, de forma cooperativa. Desta forma, a aprendizagem e desenvolvimento em colaboração foi uma das estratégias formativas que a mestranda considerou influente no desenvolvimento das suas capacidades profissionais. Assim, na perspetiva da construção colaborativa, importa realçar as estratégias que mais auxiliaram a mestranda no desenvolvimento dos saberes profissionais e pessoais, sendo estas: a prática pedagógica desenvolvida em díade, a reflexão com a supervisora e em tríade (Educatória cooperante e o par pedagógico).

Deste modo, importa consignar relevância à prática pedagógica desenvolvida em pares, uma vez que esta se mostrou uma mais-valia, tanto a nível profissional como pessoal. Este trabalho cooperativo na PPS permitiu o confronto de distintos pontos de vista, um auxiliou mútuo no desenvolvimento do trabalho, bem como a reflexão em conjunto acerca do desempenho de ambas, por forma a melhorar a sua ação e a adequá-la com maior precisão ao contexto e ao grupo de crianças.

No que diz respeito à importância da supervisão, a mestranda considera que esta revelou-se de igual modo crucial, dado que a partir das sugestões da supervisora e dos diálogos acerca do seu desempenho, a mestranda compreendeu melhor os pontos frágeis da sua ação. Este diálogo, além de promover a consciencialização das práticas da formanda, fez com que esta reorganizasse as suas construções de conhecimento, interpretasse e confrontasse os novos saberes com os que já possuía, originando, desta forma, aprendizagens significativas. Também a reflexão em tríade, levou a que a mestranda se consciencializasse dos pontos mais voláteis da sua ação, pois a experiência da educadora cooperante e a visão do par pedagógico, levava a que a mestranda melhorasse a sua ação, bem como assumisse uma atitude reflexiva e investigativa sobre ela.

Além destas potencialidades, ao longo do processo de formação, a formanda considera que desenvolveu inúmeras competências referentes ao perfil que um educador de infância deve apresentar. Norteando-se pelas dimensões prescritas no Decreto-Lei n.º 240/2001, a mestranda considera que se desenvolveu na dimensão profissional, social, ética; na dimensão do ensino e da aprendizagem; na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e na dimensão profissional ao longo da vida.

Assim, no que alude à dimensão profissional, social e ética, a mestranda considera ter desenvolvido competências, uma vez que partiu de aprendizagens curriculares, orientadas pelo PCG e OCEPE, para especificar os diversos saberes integrados em função de ações concretas da sua prática profissional, com vista à autonomia das crianças.

A dimensão seguinte remete para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, ao qual a mestranda considera que alcançou os pressupostos evidenciados para esta dimensão, dado que ao longo da PPS procurou desenvolver aprendizagens indo ao encontro do projeto curricular de grupo. Só através desta exploração do PCG é que as aprendizagens poderiam ser significativas para as crianças, uma vez que o projeto vem dar resposta às suas necessidades e interesses.

Uma outra dimensão que a mestranda tentou promover na sua prática foi a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, à qual acredita ter dado resposta, uma vez que apoiou a educadora cooperante na implementação e desenvolvimento do PCG. Nesta dimensão foi também fulcral o trabalho em equipa educativa, pois trabalhando efetivamente com toda a equipa é que se torna possível realizar uma melhora prática, uma vez que são partilhadas diversas opiniões e diferentes pontos de vista.

Sendo a relação com a comunidade um aspeto importante na formação das crianças, dado que aprendem com o meio que as envolve, a mestranda e os restantes pares pedagógicos que estavam envolvidos no contexto da formanda, após uma reflexão de avaliação intermédia (cf. Anexo IX, tipo A), consideraram pertinente desenvolverem e participarem em atividades de interação com a família, de forma a ultrapassar e dar resposta a esta lacuna.

Por último, a dimensão prevista pelo Decreto-lei 240/2001 é referente ao desenvolvimento profissional ao longo da vida, que se foca na reflexão sistemática que o educador deve fazer, tendo em vista a sua evolução ao longo da vida. Posto isto, a mestranda ao longo da PPS tentou refletir sobre toda a sua intervenção, problematizando os imprevistos, as dificuldades e as estratégias bem conseguidas, dado que só assim, refletindo antes, durante e após a ação é que o educador pode aprender a ser um melhor mediador das aprendizagens das crianças (Roldão, 2009).

Apesar de todo este desenvolvimento que a prática pedagógica proporcionou à formanda, importa realçar alguns constrangimentos que, por vezes se tornaram numa limitação no desenvolvimento das competências profissionais. Assim, o tempo de observação sem intervenção numa fase inicial da prática pedagógica tornou-se uma limitação, uma vez que este período foi apenas de três dias e, passado este período, a díade teve logo de intervir. Em reflexão a díade considerou que esses três dias foram escassos para estruturar uma planificação mais cuidada e fundamentada nos conhecimentos que as mestrandas tinham sobre o grupo, dado que estes eram ainda muito limitados. Além disso, o período de tempo de PPS muito reduzido

evidenciou-se um constrangimento, na medida que, sendo mais longo este processo de formação, a mestranda poderia ter alcançado mais objetivos estabelecidos para as competências profissionais desta valência.

Contudo, são os contratempos e os constrangimentos que levam ao crescimento e à aprendizagem, com tal, a formanda considera que esta etapa da sua formação revelou-se uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que promoveu um desenvolvimento de aprendizagens e de competências indispensáveis para a formação ao longo da vida de um educador-professor.

Além do que foi supracitado, esta experiência proporcionou à mestranda um desenvolvimento ao nível pessoal e profissional que se revelaram fundamentais na estruturação de um perfil geral e específico de desempenho profissional. Porém, há ainda, muito mais a aprender, desta forma num futuro a formanda pretende continuar a investir na sua formação. Esta considera que só uma prática futura é que lhe permitirá desenvolver mais competências profissionais e pessoais, uma vez que entende que é na interação com as crianças e na experimentação prática que surgem as dificuldades e limitações a ultrapassar. Assim, a formanda atenta que não existem “receitas” para o educador melhorar a sua prática, existem, sim, crianças com personalidades e características distintas, que levarão o profissional de educação a mobilizar os seus esforços no sentido de desenvolver as suas competências profissionais e pessoais, de forma a ir ao encontro das crianças.

Não descurando a importância do seu papel na educação das crianças e a responsabilidade social que lhe é atribuído no meio em que se encontra integrada e na educação das crianças, a formanda pretende desenvolver as suas competências profissionais focando as suas práticas na metodologia de investigação-ação, uma vez que esta afigura-se como absolutamente necessária para o aprofundamento da sua formação e, como uma forma de evitar as desfocagens e as limitações.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. e. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa : Ministério da Educação .
- Alarcão, I. (1996). Ser Professor Reflexivo. In I. (. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 172-189). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa : McGraw-Hill.
- Baptista, M. (2002). A Prática Pedagógica dos Educadores e Professores do 1.º Ciclo. Uma aposta na formação do profissional. *EduSer*, 83-109.
- Borrás, L. (2001). *Áreas Curriculares I*. Setúbal : Marina Editores.
- Borrás, L. (2001). *O Educador- A formação*. . Setúbal: Marina Editores.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação- Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas . *Psicologia, Educação e Cultura* , 355-380.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de Professores* . Porto : Porto Editora .
- Formosinho, J. (1998). A constextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância . In J. (. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto : Porto Editora .
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança 6.ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kartz, L., & Chard, S. (1997). *A Abodagem de Projeto na Educação De Infância* . Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian .
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In J. Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto : Porto Editora .

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*.
- Ministério da Educação . (1998). Das Perplexidades em torno de um hamster ao Processo de Pesquisa. In *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar* (pp. 125-158).
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador . In G. d. (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* . Lisboa : APM .
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação- Acção* (pp. 7-14). Porto : Porto Editora .
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High/Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto : Porto Editora .
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação- Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa : Ministério da Educação .
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. (. Bizarro, *Eu e o Outro: Estudo Multidisciplinare(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Maia: Areal Editores.
- Roldão, I. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. . Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão .

- Roldão, M. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento. *Saber (e) Educar*, 13, 171-184.
- Sanches, M. (2002). A Avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspectivas. *EduSer n.º1*, 111-124.
- Trindade, M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de observação, orientação e avaliação*. . Lisboa : Universidade Aberta.
- Unidas, A. G. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. m.d: UNICEF.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* . Porto : Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* . Rio Tinto : Edições ASA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Circular n.º4/2011, de 11 de abril (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (2009). *Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré – escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (2008). *Diário da República I, 79 Série I, Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários*. Lisboa: Ministério da Educação

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (2005). *Lei Base do Sistema Educativo*. *Diário da República nº 166 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 agosto (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201-I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação.

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*. Diário da República I, Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 268/1997, de 25 de agosto (1997). *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Unicef (2004). *A convenção sobre os direitos das crianças*. Retirado de https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf, em 18 de junho de 2014.

Infantário Monfortinhos de Real (2012-2015). Projeto Educativo [PE]. Porto.

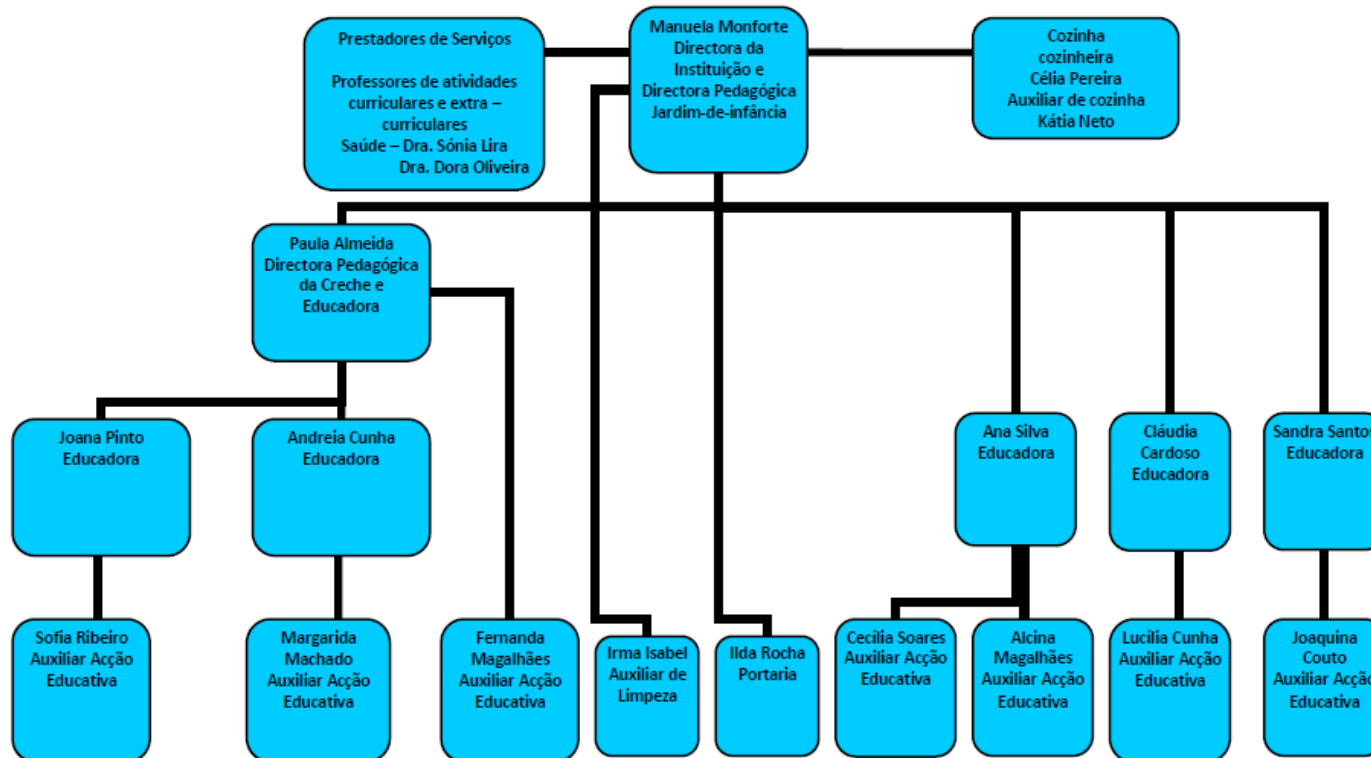
Infantário Monfortinhos de Real (2012-2015). Regulamento Interno [RI]. Porto.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Anexo I
Organigrama da instituição Monfortinhos de Real

Organigrama



Anexo II

Exemplar de planificação de 10 a 14 de março

<p>• Domínio da matemática</p> <p>- O AM, o P e o T apresentam dificuldade em compreender que o peso de um objeto não está sempre relacionado com a espessura, mas sim com o tipo de material.</p> <p>- O J e o JA demonstram ainda dificuldade em identificar a largura de um objeto, não conseguindo estabelecer a relação que o lado menor do objeto corresponde à sua largura.</p> <p>• Domínio da expressão motora</p> <p>- O J e a C ainda demonstram dificuldades em fazer o primeiro nó nos atacadores das sapatilhas, demonstrando ainda pouca destreza no enfiamento dos cordões.</p> <p><u>Interesses evidenciados</u></p> <p>• Domínio da expressão plástica</p> <p>- Em realizar um almoço para</p>	<p>M A N H A</p>	<p><i>musical</i></p> <p>- Música</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p> <p>- Aniversário da avó da D. Lucila, que pertence à sala dos 3 anos, que faz 102 anos de idade (GG-C)</p>	<p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p>	<p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p>	<p>A)</p> <p>- Registo dos dados recolhidos</p> <p>- Discussão dos dados obtidos</p> <p><i>Domínio da Matemática e Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</i></p> <p>- Registo de portefólio sobre a memorização e observação/asociação de imagens (GG)</p> <p><i>Domínio da expressão motora</i></p> <p>- Atividade física</p>	<p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p>
		ALMOÇO				
		<p>Higiene</p> <p><i>Domínio da expressão plástica</i></p> <p>- realização do convite para a comemoração do dia do pai (I - C)</p>	<p>Higiene</p> <p><i>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</i></p> <p>Inglês:</p> <p>- <i>What is your favourite animal?</i> (I - C)</p>	<p>Higiene</p> <p><i>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e Domínio da expressão plástica</i></p> <p>Jogo da memória:</p> <p>- Sinónimos e</p>	<p>Higiene</p> <p><i>Área do conhecimento do mundo</i></p> <p>- Visionamento de um documentário sobre a Oceania (GG - B)</p>	<p>Higiene</p> <p><i>Domínio da matemática</i></p> <p>O relógio: as horas</p> <p>- Construção de um relógio para a sala de atividades (GG - A)</p>

<p>os pais, nomeadamente em confeccionar bolachas saudáveis para oferecer ao pai.</p> <p>- Elaborar um cartaz com pinturas para colocar em cada área criada na atividade das construções das novas áreas, café, salão de cabeleireiro e consultório médico.</p> <p>• Domínio da matemática</p> <p>- Revelaram especial interesse por identificar as horas do dia.</p> <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <p>• Área de formação pessoal e social</p> <p>- As crianças DF e JA mostraram bastante interesse em partilhar o material que trouxeram para a construção das suas novas áreas</p>	<p>T A R D E</p>	<p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Visionamento de um filme escolhido pelas crianças (GG)</p> <p>- Organização do Portefólio (I)</p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor no semáforo (GG e I)</p>	<p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor, no semáforo (GG e I)</p>	<p>antónimos de palavras com associação a imagens (GG - B)</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor, no semáforo (GG e I)</p>	<p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor, no semáforo. Avaliação de todos os dias da semana para sabermos quem poderá ser recompensado ou penalizado pelo seu comportamento ao longo da semana (GG e I)</p>	<p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p>
---	---	---	---	--	--	---

Anexo III
Exemplar de planificação de 2 a 6 de junho

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 02 DE JUNHO A 06 DE JUNHO DE 2014

Instituição: Infantário Monfortinhos de Real

Sala 5 anos

Equipa Educativa:

Educadora: Joana Pinto

Assistente Técnica: Sofia Ribeiro

Estagiárias: Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas

Área de formação pessoal e social

- O grupo evidencia dificuldade em respeitar e valorizar as normas de postura em grande grupo, nomeadamente em situação de diálogo na roda e na mesa de trabalhos;
- O JR e o AM revelam alguma dificuldade em saber esperar

Interesses evidenciados

Área do Conhecimento do Mundo

- As crianças apresentam grande curiosidade e interesse em conhecer o corpo humano;
- O grupo revela interesse em saber como se fazem os bebés

Domínio da expressão musical

- O grupo de crianças adora dançar e cantar diferentes músicas para crianças

Domínio da expressão motora

- O grupo revela grande interesse em realizar jogos em grande grupo

Resultados de aprendizagem evidenciados

Área de formação pessoal e social

- As crianças revelam interesse e gosto por aprenderem, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vão realizando
- O grupo reconhece a sua identidade pessoal, cultural através do património nacional e local

Domínio da expressão motora

- O JR evidencia melhorias ao nível da coordenação global, designadamente nas formas de locomoção, bem como apresenta resultados no controlo dos movimentos voluntários (parar e seguir vários ritmos)

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- O grupo evidencia grande facilidade em segmentar silabicamente palavras

Objetivos de desenvolvimento:

- Proporcionar à criança momentos que envolvam contacto com o meio natural;
- Diversificar formas de utilizar e de sentir o corpo **poderá dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento — iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções;**
- Desenvolver a motricidade **grossa**, global;
- Reconhecer as diferenças e as semelhanças anatómicas entre os dois sexos (feminino e masculino);
- Produzir composições plásticas a partir de temas reais, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si;
- **Manifestar ideias, para criar e recriar atividades, materiais e situações do quotidiano, de forma a encontrar novas soluções para problemas que se colocam;**
- Desenvolver a sensibilidade estética e o prazer da leitura;
- Identificar e reconhecer os órgãos do corpo humano;
- Reconhecer as modificações do corpo humano;
- Conhecer fenómenos relacionadas com algumas das funções vitais: digestão, circulação e respiração

Comentário [U1]: Isto está e mais

Comentário [U2]: Promover a criatividade

PLANO DE AÇÃO

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Acolhimento <i>Area de formação pessoal e social</i> - Celebração do Dia Mundial da Criança: criação de diversos jogos, por quatro estações, no espaço exterior da	Acolhimento <i>Dominio da linguagem oral e abordagem à escrita</i> - Leitura do livro <i>A sopa queima</i> , pela diretora da instituição a todos os grupos de crianças (GG-E)	Acolhimento <i>Area de formação pessoal e social e Area de Conhecimento do Mundo</i> - O Corpo Humano: Iniciação ao estudo do Corpo Humano- a	Acolhimento <i>Area de formação pessoal e social e Area de Conhecimento do Mundo</i> - O Corpo Humano Visita à instituição da enfermeira Tânia Oliveira,	Acolhimento <i>Area do Conhecimento do Mundo</i> - A Salada Saudável e Divertida: - O grupo de crianças fará uma sala divertida para as restantes

<p>M A N H A</p> <p>instituição: - jogos tradicionais em pequeno grupo - jogos em grande grupo - Modelagem de Balões</p> <p>Esta atividade desenvolve-se em cooperação com o outro par pedagógico da instituição, por isso, a atividade será realizada entre o grupo de crianças de 4 anos e dos 5 anos. Serão formadas equipas mistas (com crianças das duas salas), para que se possam entreajudar e conhecer melhor outras crianças. Serão por isso, formados quatro grupos de crianças, sendo três grupos constituídos por 10 crianças e um grupo por 11. Dentro de cada grupo serão feitas duas equipas com 5 crianças cada uma (GG-A,B).</p>	<p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p>	<p>Reprodução:</p> <p>- Leitura do livro <i>A mamã pôs um ovo</i>, de Babette Cole, no quadro interativo, de modo a desenvolver-se o tema da reprodução com as crianças:</p> <p>- Como surge o ser humano? - Será que são semeados como as sementes?</p> <p>Para dar resposta a esta questão, será explorada a história deste livro, com o intuito de desmistificar este conceito envolto à reprodução. No final será estabelecido um diálogo com o grupo (GG-B)</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p>	<p>que mostrará ao grupo de crianças dos 4 e dos 5 anos, uma apresentação em Power-Point, no quadro interativo, sobre o Corpo Humano. Abordará:</p> <p>- os ossos; - o esqueleto; - o Cérebro;</p> <p>E ainda os órgãos:</p> <p>- do sistema respiratório; - do sistema digestivo; - do sistema reprodutor; - do sistema circulatório; - do sistema urinário; - a pele;</p> <p>No final da apresentação será realizado um jogo de adivinhas com os grupos de crianças (GG- F)</p> <p><i>Domínio da expressão motora</i></p> <p>- Atividade física</p>	<p>salas: a sala dos 2, dos 3 e dos 4 anos.</p> <p>Durante a presente semana, em cada dia da semana um grupo de crianças cria hábitos de uma alimentação saudável para as restantes salas: A sala dos cinco anos fica responsável por realizar saladas divertidas com tomate, alface, pepino, cenoura e azeitonas. As crianças farão três diferentes pratos de salada para cada sala de atividades e irá distribuí-las por cada grupo de crianças (GG- A,B,C)</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p>
ALMOÇO				

T A R D E	<p>Higiene</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Visionamento de um filme escolhido pelas crianças (GG-C).</p> <p>Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor no semáforo (GG e I)</p> <p>- Dramatização do livro <i>A lua conta-me histórias</i> pelo grupo de pais <i>Papás em Palco</i>, dedicada à celebração do Dia Mundial da Criança (GG- D)</p>	<p>Higiene</p> <p><i>Área de expressão e Comunicação</i></p> <p>-Elaboração de alguns registos de atividades em atraso (I-C)</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor, no semáforo (GG e I)</p>	<p>Higiene</p> <p><i>Área de formação pessoal e social e Área de Conhecimento do Mundo</i></p> <p>- O Corpo Humano:</p> <p>O grupo de crianças, depois de conhecerem o livro <i>A mamã pôs um ovo</i>, a partir de um boneco em tecido, irão decorá-lo e identificar as suas características, tendo em consideração:</p> <ul style="list-style-type: none"> - q sexo do bebé - q data de nascimento - q peso e o comprimento - q nome - q cor dos olhos - q cor do cabelo <p>As crianças colocarão a fralda ao bebé, as meias, o body, a touca e ainda escolherão a roupa que irá vestir o bebé (GG- A)</p> <p><i>Área de expressão e</i></p>	<p>Higiene</p> <p><i>Área de formação pessoal e social e Área do conhecimento do mundo</i></p> <p>- O Corpo Humano:</p> <p>A enfermeira Tânia Oliveira fará, ao bebé criado no dia anterior, todos os processos de vacinação e peso do bebé nos primeiros dias de vida. Dará algumas recomendações de como cuidar de um bebé (GG- F)</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor, no</p>	<p>Higiene</p> <p><i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <p>- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades</p> <p>- Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia (I e GG- A)</p>
-----------------------	--	--	--	---	--

		<p><i>comunicação e Área de formação pessoal e social</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades - Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor, no semáforo (GG e I) 	<p>semáforo. Avaliação de todos os dias da semana para sabermos quem poderá trazer brinquedo na sexta-feira (GG e I)</p>	
<p>Recursos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Grande Grupo (GG) - Pequeno Grupo (PG) - Individual (I) • Gestão do espaço: <ul style="list-style-type: none"> - Todos os cantinhos da sala de atividades - Mesas de trabalho - Espaço polivalente • Gestão dos materiais: <ul style="list-style-type: none"> - livro <i>A mamã pôs um ovo</i>, de Babette Cole - boneco em tecido - materiais para a decoração do boneco: botões e lã de diferentes cores, roupa para ambos os sexos, meias, body, fraldas, chupeta - salada divertida: tomate, alface, pepino, cenoura e azeitonas 				

Responsável pela dinamização das atividades:

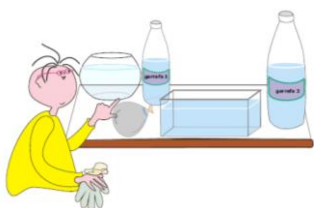
- Ana Isabel Oliveira (A)
- Angelina Pacheco (B)
- Joana Pinto (C)
- Pais das Crianças que pertencem ao teatro (D)
- Diretora da Instituição- Manuela Monforte (E)
- Enfermeira Tânia Oliveira (F)

Anexo IV

Exemplar de um registo para o portefólio.



Nome: _____ Data: ____/____/____

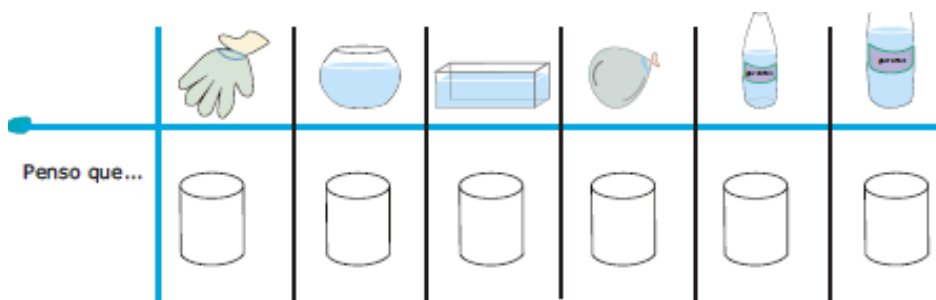


Registo da Experiência (Guardiões da Natureza)



Ainda te lembras!!!!

- Como ficou o nível da água quando transferimos para os recipientes de medida. **Marca no desenho a altura da água.**



- Quantos copos de água necessitaram para encher a garrafa de 2L?
- E a garrafa de 1L quantos copos de água?





Construção de conceitos:

Anexo V
Exemplar de Guião de Pré-observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Infantário Monfortinhos de Real

Orientador Cooperante: Joana Pinto

Sala: 5 anos

Díade Ana Isabel Oliveira- A e Angelina Pacheco – B

Data da observação: 04-04-2014

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

A realização da presente atividade pedagógica surge pelo interesse manifestado pelas crianças em ouvir histórias e, também, devido a algumas dificuldades evidenciadas pelo grupo na observação ao longo da prática supervisionada, nomeadamente pelas crianças CS e da SB em identificar algumas figuras geométricas.

Torna-se crucial no pré-escolar as crianças manipularem objetos/ materiais para desenvolverem noções matemáticas. A vivência e experimentação constituem um estímulo para a aprendizagem matemática, deste modo, considero importante desenvolver atividades de carácter lúdico e exploração de material para que a criança reconheça propriedades geométricas e que identifique numa figura as formas geométricas. Como tal, a manipulação e exploração do Tangram ajudará as crianças a mobilizar saberes e a consolidar as noções geométricas de quadrado, retângulo, triângulo, etc.

Atividade pedagógica

- Construções com o Tangram

A atividade iniciará com a leitura e exploração da história “ A menina feita de quadrinhos”, será o ponto de partida para a exploração do material estruturado Tangram. Posteriormente, as crianças selecionarão algumas figuras construídas com o Tangram, definindo uma sequência de figuras geométricas, para de seguida com esta sequência construir oralmente uma história que possam envolver essas figuras. Para construir esta história serão apresentadas duas regras, primeiro definir a ordem pela qual vão apresentar as personagens e, ainda, terão que iniciar a história por “Era uma vez um pássaro que vivia em Portugal...”.

No final, as crianças explorarão o material estruturado criando figuras com o Tangram e ainda será

solicitado às crianças para efetuar o registo da atividade para o portefólio, numa folha A4, este registo será orientado e estruturado pela formanda.

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

- Área da expressão e comunicação;
 - Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
 - Domínio da Matemática
 - Domínio da expressão plástica
- Área de conhecimento do mundo

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Construções com o Tangram
 - Incentivar a concentração, a imaginação e a criatividade;
 - Identificar semelhanças e diferenças nas formas geométricas, justificando as respetivas diferenças através dos seus atributos;
 - Identificar e classificar as peças do Tangram;
 - Sequenciar as figuras construídas com o Tangram;
 - Construir uma história com personagens através da sequência das figuras construídas com o Tangram;
 - Construir e criar desenhos usando as peças do Tangram;
 - Identificar, comparar, descrever, classificar e representar figuras geométricas planas.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

- Construções com o Tangram

Estratégias pedagógicas:

Como já referido anteriormente a atividade terá como ponto de partida, a leitura e exploração da história “A menina feita de quadrinhos”, construída pelas formandas com o intuito de explorar as formas

geométricas planas, nomeadamente o quadrado e o triângulo. Esta será lida na área do acolhimento e em grande grupo.

Posto isto e ainda em grande grupo, na área de acolhimento, a responsável B incentivará as crianças para um diálogo sobre o material estruturado, Tangram, mostrando o material. Serão colocadas questões como:

- Conhecem este material? Já tiveram contacto com ele?
- O que representam as suas peças?
- As peças são todas iguais? O que permite/ajuda a distingui-las?
- Sabiam que a partir do Tangram podemos fazer construções?
- E que tipo de construções podemos fazer? Será que a nossa amiga quadrado tinha razão quando afirmava que podíamos construir pessoas, animais, árvores e casas?

A formanda levará para a sala de atividades um conjunto de figuras geométricas construídas com o tangram, para que as crianças se familiarizem e possam observar como podem construir estas figuras. De seguida, será solicitado às crianças que organizem as figuras sequencialmente para a construção da história. A construção da história será realizada oralmente pelas crianças e a formanda irá escrevê-la numa folha A4 conforme as ideias das crianças, sendo que terão que iniciar a narrativa por “ Era uma vez um pássaro que vivia em Portugal...”. Seguidamente, a responsável B solicitará às crianças que realizem o registo da atividade para o portefólio e proporá que efetuem o registo desta atividade, de forma apresentarem a sequência de imagens definida. O registo estará dividido em quatro retângulos, uma vez que a narrativa envolve imagens elaboradas com o tangram. Assim, no primeiro retângulo as crianças terão que recortar o Tangram e, posteriormente, colá-lo de acordo com a sequência que as crianças escolheram, no segundo retângulo as crianças terão que representar a imagem com recurso a palitos, estes deverão ser colados neste retângulo. No terceiro espaço terão que desenhar a figura de acordo com as formas geométricas do tangram, no quarto e último espaço as crianças terão que representar a última imagem a partir de um quadrado, que já está representado no espaço, desta forma, as crianças deverão gerir e orientar o espaço conforme a imagem escolhida.

No final da atividade, a história que as crianças criaram será transcrita para a folha de registo.

Recursos pedagógicos: História “A menina feita de quadradinhos”, Tangram e folhas de registo, palitos.

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

Uma das maiores dificuldades que se poderá observar no grupo será a capacidade de ouvir toda a história com uma boa postura na roda, dado que, as crianças se desconcentram com alguma facilidade. Penso que, uma forma de ultrapassar esta dificuldade é tornar a leitura entusiasmante e alterar o meu tom de voz ao longo da leitura da mesma.

No momento inicial do levantamento dos conhecimentos prévios relativamente ao material, umas das dificuldades que poderão estar inerente será a de as crianças não reconheçam o material estruturado. Por forma a superar esta dificuldade serão mostradas as peças que o constituem, questionando as crianças sobre as formas que estas apresentam:

- Estas peças têm que formas?
- Que nome se dá ao conjunto destas peças?

Na construção da narrativa uma das dificuldades que as crianças possam manifestar será a não participação no diálogo e sua construção, devido a algumas crianças, por inibição em grande grupo, não participarem, a formanda tenciona ultrapassar o presente obstáculo, questionando e solicitando a todas as crianças que participem, efetuando este pedido individualmente.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Nesta atividade a formanda considera relevante ser observado na prática pedagógica supervisionada, todas as oportunidades que propiciem construção de conhecimento para as crianças, ma vez que um dos princípios da educação Pré-Escolar é estimular o desenvolvimento global da criança. Ainda deve observar a capacidade que a formanda tem em desenvolver a atividade, tendo em conta as interações de cada criança, a capacidade de auxiliar as crianças nas suas dificuldades na realização das tarefas da atividade, a capacidade de síntese dos conteúdos a abordar e a forma com cria motivação, quando as crianças demonstram desmotivadas. A um educador é solicitado que adapte as suas propostas às das crianças, assim tirando partido das situações e oportunidades imprevistas para a construção do conhecimento das cria

Comentário [U1]: A diáde acha relevante observar a mesma coisa em actividades diferentes??? E justifica da mesma forma????

Anexo VI

Excerto do diário de formação do dia 21 de
fevereiro de 2014

Excerto do diário de formação

Na sexta-feira de manhã procedeu-se à rotina diária das crianças, através dos Bons Dias e da corrente positiva. Com as crianças sentadas em roda a educadora Joana explica-lhes que daqui algum tempo vão abordar a Europa, dado que é um dos continentes que lhes falta explorar e conhecer. Como tal, cada criança ficará encarregue de explorar um dos países que constitui este continente, vão assumir o papel de professores e demonstrar aos seus alunos as várias características do seu país. Cada criança ficaria encarregue de explorar um país da Europa, para a seleção do país que a criança exploraria a educadora optou por fazer uma seleção arbitrária.

Para auxiliar as crianças neste trabalho a educadora solicitou a ajuda dos pais para acompanhar os seus filhos e ajuda-los nas pesquisas.

Eu, a Ana e a educadora ficamos com o compromisso de explorar o continente da Antártida, Ártico e ainda Portugal. O nosso país será explorado exaustivamente, por regiões, culturas, clima, entre outras características específicas.

Assim, cada criança ficou com uma bandeira de um país, como algumas crianças manifestaram interesse em trabalhar outros países sem ser o que lhe saiu, dado que os seus pais estavam a trabalhar lá, já foram visitar, entre outras razões, a educadora deu a liberdade às crianças para fazerem trocas entre elas ou então trocaram pelas bandeiras que sobraram, mas teriam que justificar, fundamentando com o porquê daquela mudança. No final, as crianças levaram um guia juntamente com a bandeira, onde explicava aos pais a atividade que se pretendia desenvolver.

Depois do almoço, as crianças trocaram os livros de histórias que tinham levado na semana anterior. Esta atividade de troca de livros é surge de um projeto de 19 semanas que a educadora implementou na sala de atividades. No início do ano cada criança trouxe um livro à sua escolha e a esse livro foi estabelecido uma correspondência entre uma letra do alfabeto, em cada semana eram trocados os livros entre as crianças. Estes eram lidos pelos pais em casa, onde posteriormente as crianças teriam que efetuar um registo através de uma ilustração que retratassem a

história, bem como com descrições e uma avaliação realizada pelos pais. Esta avaliação consistia numa conversa entre os pais e as crianças, onde os pais identificavam se a criança gostou da história e o porquê.

No fim desta distribuição de livros e das crianças demonstrarem os trabalhos de ilustração desenvolvidos em casa com ajuda dos seus pais, as crianças acabaram por enunciar palavras que começassem pelas letras do alfabeto, de forma a acabar o trabalho desenvolvido numa das atividades dos dias anteriores e que posteriormente serviriam para construir o comboio do alfabeto.

Na parte da tarde da sexta-feira, as crianças têm como rotina diária ver um filme e organizar o portefólio desenvolvido ao longo do ano, onde arquivam todos os registos que consideram pertinentes para serem guardados.

Para ver o filme as crianças juntaram-se na área da informática, para que esta área se torne mais acolhedora cada criança senta-se nas cadeiras ou no chão com uma almofada. O local para se sentar é escolhido pela criança.

Enquanto uns viam o filme, outras crianças preenchiam um registo sobre os conhecimentos que mobilizaram ao longo das várias atividades sobre os países já abordados, referentes ao Japão, Índia e a China. Como o registo era realizado individualmente, a educadora solicitou a minha ajuda e a da Ana, para que fosse mais rápido e as crianças não perdessem muito tempo à espera, uma vez que a equipa educativa, teria que ler para as crianças posteriormente responderem.

Deste modo, cada uma de nós ia chamando as crianças, enquanto as restantes visualizavam o filme e outras exploravam as áreas da sala livremente.

No registo efetuado pelas crianças haviam várias afirmações já conhecidas pelas crianças, uma vez que eram aquelas às quais tiveram que responder num jogo de confronto de equipas que a educadora proporcionou durante a semana. Neste registo as crianças teriam de efetuar o registo com uma pinta verde as afirmações que consideravam verdadeiras e com uma pinta vermelha às afirmações que consideravam mentira. Eu, a Ana e a educadora apenas liamos as afirmações e as

crianças efetuávamos os registros de acordo com as regras estabelecidas e do que consideravam ou pretendiam.

Esta atividade tornou-se muito importante para mim, uma vez que tive a oportunidade de estar individualmente com algumas crianças, percebendo melhor algumas das suas características, bem como pôde identificar algumas dificuldades e interesses das crianças.

Ainda neste dia, foi possível observar que algumas crianças eram acompanhadas por uma terapeuta da fala, nomeadamente o TV, JA e BR.

Considereei muito importante e interessante este modo de avaliação, sempre fui da opinião de que as fichas de avaliação no pré-escolar eram um método muito precoce e não faziam sentido, pois as crianças têm que brincar, manipular e adquirir conhecimento através das sensações e não estar focalizadas na avaliação das suas aprendizagens através de fichas. Mas com esta metodologia utilizada pela educadora, começo a perceber que o importante não é fazer avaliações sumativas, mas sim que estas servem para perceber o que as crianças conseguem mobilizar das atividades, bem como perceber qual as suas dificuldades, necessidades e interesses. Além disso, este tipo de avaliação tem como intuito promover e desenvolver o espírito crítico, reflexivo e atenção, uma vez que as crianças têm que justificar oralmente as suas opções, não ficando apenas pelo gostei, não gostei, concordo, não concordo.

Anexo VII

Excerto do diário de formação do dia 27 de março
de 2014

Excerto do diário de formação

Para iniciar o dia de hoje, começamos por cantar os bons dias com as crianças, por forma a realizar o acolhimento. Posteriormente, iniciou-se a atividade orientada pela, sendo a responsável a Ana. Como hoje celebra-se o dia mundial da dramatização, a formanda decidiu partir de uma dramatização para dar resposta a uma necessidade evidenciada pela díade em atividades anteriores, sobre a noção de espaço. Através da dramatização a criança pode expressar-se e comunicar “ através do corpo/voz podem exprimir-se situações da vida quotidiana- levantar-se, vestir-se, viajar, movimentos- vento, crescer, sentimentos ou atitudes “ (Ministério da Educação, 1997, p. 60). Considero que esta estratégia é uma forma de fazer com que a crianças através de uma atividade lúdica desenvolva noções espaciais: direita, esquerda, em cima, em baixo e centro. Deste modo, também a Ana consegui relacionar conteúdos e áreas, fazendo a interdisciplinaridade, uma vez que através da atividade conseguiu articular a expressão motora, à expressão dramática e ao domínio da matemática.

Durante a atividade a crianças estavam muito entusiasmadas na sua realização, uma vez que à medida que formanda ia lendo a histórias as crianças teriam que encarnar uma personagem e seguir as instruções desta para percorrer o espaço. Mas com o entusiasmo as crianças começaram a ficar muito agitadas, atividade começou a ficar confusa, pois só se ouvia barulho e não a leitura da Ana. Mas, ressalvo a atitude da Ana perante esta situação, por forma a envolver e acalmar as crianças a formanda decidiu oferecer à personagem (animal) que cada criança teria que “encarnar”, um brinde, porém só aquela que tivesse melhor prestação segundo os colegas é que teria direito ao brinde. Deve-se salientar, que a personagem que cada criança assumiu referenciava um animal, isto porque a dramatização estava relacionada com a obra “ Este livro está a chamar-Te”, que remetia para a exploração de um espaço, em que a personagem principal era um animal.

Como para crianças de tenra idade, o desafio individual por vezes não é encarado da melhor forma, também por forma a ser justo para todas as crianças e para motiva-

las para outras atividades, bem como pelo desempenho nesta atividade a Ana ofereceu um prémio a todas as crianças, um diploma de uma boa participação na dramatização. “ O desenvolvimento pessoal e social assenta na constituição de um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada (...), o que contribui para o seu bem-estar e autonomia” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

É, ainda de se salientar a adequação que a Ana sobre a ação executou, como o que fora planeado não foi possível realizar, nomeadamente o espaço de realização da atividade e também devido às necessidades das crianças a formanda adaptou a narrativa, salientando desta forma as noções de espaço, orientando toda a narrativa às situações que encontrou. Segundo as OCEPE (1997) o educador deve “ concretizar na ação as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (p.27).

Esta atividade para mim foi muito importante, pois como ainda tenho algumas dificuldades em gerir os imprevistos, a observação de atitudes e desempenhos que desencadeiam estas situações tornam-se meios de aprendizagem e exemplos de estratégias que devo seguir e que devem orientar o meu desenvolvimento profissional.

Se a partilha entre criança-educador e educador-criança, for bem explorado em que a criança se sinta envolvido, interiorizado na aprendizagem, então isso torna-se numa espécie de “bagagem” que a criança leva para a vida futura.

Com o envolvimento da atividade “ Eu sou professor” em que as crianças apresentam um país da Europa, previamente selecionado, fará com que a criança construa conhecimentos, pois foi ela que procurou com ajudas das suas famílias, foi ela explicou ao grupo as suas descobertas, isso leva a que a criança memorize esta ação. Segundo Hohmann e Weikart (2011) nós futuros educadores e educadores devemos reconhecer que

(...)o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da ação. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e

guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação (p. 1).

Deste modo, hoje os nossos professores foram o BR e a AP, sendo que o BR apresentou a Eslováquia e a AP a Hungria. Mais uma vez, se denotou o envolvimento e a desinibição das crianças ao apresentarem as suas descobertas em grande grupo.

As atividades de hoje contribuíram em muito para a minha progressão e desenvolvimento profissional, a atividade desenvolvida da Ana perspetivou o sentido do imprevisto e as estratégias que podemos seguir, e também este projeto que a educadora propôs as crianças e as famílias para que desenvolvessem um trabalho em conjunto. Estas situações são exemplos de atitudes que um educador ou futuro educador deverá ter sempre presente, o saber lidar com o imprevisto e ocasionar situações de trabalho com as famílias, bem como estabelecer uma ligação intrínseca entre criança-família- escola.

Desta forma, tal como profere Freire “ como educador preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inclusão do ser humano de que se tornou consciente” (p.76), do seu desempenho e do desempenho do outro, por forma a incorporar no seu o melhor do desempenho do outro.

Anexo VIII
Exemplar das narrativas colaborativas

4.ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: O corpo humano é uma casa: conto da história e criação do Corpo Humano

Data: 11 de junho 2014

Comentário da Observada Angelina Pacheco	Comentário da Observadora Ana Isabel Oliveira	Comentário da Educadora Cooperante Joana Pinto
<p>A presente atividade surge no âmbito do projeto curricular “Eu e o meu corpo” que tem como propósito abordar a temática do corpo humano, designadamente as suas características externas e internas. Desta forma, a atividade pedagógica orientada tem como intuito sintetizar e mobilizar conhecimentos já adquiridos pelas crianças em atividades pedagógicas anteriores, fundamentadas nesta temática.</p> <p>Apesar, da atividade ter como propósito a sintetização e mobilização de conhecimentos já adquiridos</p>	<p>Tendo em consideração o que a Angelina proferiu em relação à atividade que dinamizou com o grupo de crianças, onde a temática a ser explorada e consolidada seriam os órgãos do corpo humano, penso que a dinâmica e as estratégias adotadas para a realização da mesma foram bastante interessantes, dado que, para a concretização da mesma, o grupo de crianças teve de negociar, cooperar, dialogar e dirigir todo o</p>	<p>Em concordância com o que foi dito pela diáde, a atividade realizada pela Angelina foi encarada pelo grupo de crianças com grande entusiasmo e envolvimento. A Angelina, introduziu a atividade em grande grupo, dialogando/recapitulando conhecimentos já trabalhados e adquiridos pelas crianças. Quero destacar que este diálogo introdutório permitiu avaliar os conhecimentos das crianças e incitar um maior entusiasmo pelo que se seguiu.</p> <p>A Angelina procedeu ao</p>

<p>sobre o corpo humano, não viso com esta atividade (...) <i>promover um saber enciclopédico, mas proporcionar aprendizagens pertinentes com significado para as crianças</i> (Ministério da Educação,1997. p.85), procurando, portanto, dar resposta e ir ao encontro dos interesses e necessidades destas.</p> <p>Para desenvolver a presente atividade comecei por estabelecer um diálogo, em grande grupo, sobre o que as crianças já tinham aprendido com a temática explorada em atividades anteriores. No processo educativo as concepções alternativas das crianças devem ser levantadas e consideradas, uma vez que, é partindo deste pressuposto que se percebe quais os interesses e as necessidades das crianças. Segundo Ausubel o que influencia a</p>	<p>processo sob a nossa orientação.</p> <p>A meu ver, o conto da história <i>O corpo humano é uma casa</i> é bastante importante de ser referenciado na educação pré-escolar, dado que <i>a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar</i> (OCEPE, 1997, p.65). No meu ponto de vista, a leitura da história foi consistente, com interrogações às crianças de modo a sintetizar e perceber se o grupo estava a compreender a temática abordada, contudo, a meu ver a Angelina deveria, à medida que ia lendo o desenrolar da ação, tentar dar diferente entoação às diferentes personagens. Assim, as crianças</p>	<p>conto da história “O corpo é uma casa”, considero que a escolha do conto, foi bastante interessante uma vez que “obrigava” as crianças a descentralizar-se do corpo enquanto o conhecemos, relacionando-o com as várias partes da casa. Este exercício, mostrou-se um desafio para o grupo, permitindo-lhes ir mais além nas suas capacidades de confrontar e relacionar conceitos. Enquanto educadores, é fulcral, proporcionar atividades desafiadoras e desafiantes, que obriguem as crianças a sair da sua zona de conforto e as incite a relacionar conceitos que lhe permitirão fazer novas aprendizagens.</p> <p>Durante todo o conto, as crianças revelaram uma atitude indagadora. Havendo momentos de</p>
---	--	--

<p>aprendizagem é aquilo que o “aprendiz”, a criança já sabe, portanto, <i>A aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais [a criança] já esteja familiarizada</i>¹ (Ausubel, 2014).</p> <p>Esta constatação dos conceitos prévios que as crianças têm interiorizado é muito útil, também para o educador, através destes ele conhecerá que tipo de experiências as crianças viveram e quais os conhecimentos que predominam na sua mente. Portanto, este conhecimento, para além de proporcionar um reconhecimento das aprendizagens, permitirá uma</p>	<p>compreenderiam melhor o sentido da história e também como forma de motivar e envolver ainda mais as crianças na ação, até porque, no final, algumas crianças não compreenderam que a história já tinha terminado, uma vez que, Fernandes (2005) defende que <i>o Educador deve assumir perante o grupo o estatuto de um modelo de actos literários: lendo, escrevendo, pensando e demonstrando prazer com tudo isto</i> (p. 10).</p> <p>Todavia, a Angelina leu a história ao grupo de crianças através do computador, o que a meu ver foi uma forma</p>	<p>interação e partilha de saberes. A Angelina adotou a postura de mediadora, permitindo uma intervenção ativa das crianças, não descurando do seu papel de docente.</p> <p>Em concordância com o que foi referido pela Ana Isabel, considero que a Angelina poderia ter sido mais expressiva na forma como contou a história, é importante não esquecer a linguagem corporal e a linguagem não-verbal que tanto enriquecem a conduta de um educador.</p> <p>O registo proposto pela Angelina e a estratégia utilizada no mesmo, foi a meu ver uma ótima escolha. As crianças tiveram a possibilidade de trabalhar em grupo,</p>
--	---	--

¹ <http://www.dct.uminho.pt/biogeo/recursos/met/file1.pdf>

<p>intervenção didática mais eficiente (Borrás, Áreas Curriculares I, 2001).</p> <p>Como o trabalho na sala de atividades não deve apenas limitar-se à exercitação da memória, posteriormente ao diálogo, propus que as crianças escutassem um conto sobre o corpo humano, intitulado “ O Corpo Humano é uma casa”.</p> <p>Ao longo da leitura do conto fui realizando uma exploração da linguagem utilizada e estabelecendo uma relação entre a constituição e as partes do corpo humano, com a de uma casa. Se o papel do educador é <i>planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança</i> (Ministério da Educação,1997, p.26), considero que a comparação entre conceitos diferentes, mas que se interligam, faz</p>	<p>de diversificar as estratégias utilizadas, pois não recorreu a um livro, dado que, <i>o modo como o educador lê para as crianças e utiliza os diferentes tipos de texto constituem exemplos de como e para que serve ler</i> (Ministério da Educação, 1997, p.70).</p> <p>Quanto à elaboração do corpo humano, como forma de registo para a sala de atividades, pareceu-me uma estratégia bastante motivadora e aliciante para as crianças, dado que, para a elaboração da parte interna e externa do corpo humano, as crianças tiveram de se organizar em dois grupos, cada um responsável pela parte interna ou externa do corpo.</p>	<p>debater opiniões, experimentar estratégias e refletir sobre a ação. Quando possibilitamos à criança um papel verdadeiramente ativo, ou seja, quando a criança participa em todo o processo, na e para a ação, o resultado só poderá ser positivo.</p> <p>Em suma, considero que a atividade proporcionou momentos de aprendizagens bastante significativas e permitiu sobretudo uma grande interação entre todos os intervenientes do processo educativo. Destaco não só os resultados alcançados, que foram notoriamente positivos, mas todo o processo de aprendizagem proporcionado pela Angelina.</p>
--	--	--

<p>todo o sentido, uma vez que também a criança para compreender alguns conceitos também estabelece ligações entre temáticas diversas. Segundo Hohmann e Weikart (2011) <i>as crianças pré-escolares são capazes de relacionar aquilo que percebem com aquilo de que se lembram e imaginam, e de expressar as suas percepções em mudança e a compreensão que têm do mundo em linguagem ou através de uma grande variedade de outros meios</i> (p.476).</p> <p>De seguida, sugeri às crianças que fizessem um registo do corpo humano, em pequenos grupos, onde cada grupo teria de construir e desenhar as duas partes do corpo humano, focadas no conto, a externa e a interna.</p> <p>Considerando que o desenho é uma forma de registo para as crianças que</p>	<p>Posteriormente tiveram de escolher qual a parte do corpo que pretendiam realizar, bem como, negociar a responsabilidade de cada um durante todo o processo de execução do corpo humano, sendo que, <i>interacções proporcionadas pela vida do grupo, em grande grupo, em pequeno grupo (...)</i> constituem ocasiões de <i>comunicação diferentes: (...)</i> <i>debater em comum as regras do grupo, negociar a distribuição de tarefas, planejar oralmente o que se pretende fazer</i> (Ministério da Educação, 1997, pp.67-68).</p> <p>É interessante observar todo o processo de aprendizagem das</p>	
--	---	--

<p>ainda não aprenderam a escrever, é fundamental que se promovam tarefas onde a criança possa utilizar este meio como um recurso à representação do que vê, do que observa e, também é uma forma de se exprimir (Pereira, 2002). Também, as explorações realizadas pelas crianças <i>dão-lhe oportunidade de serem elas mesmas a construir o seu conhecimento, de forma adaptada ao nível do seu desenvolvimento</i> (Hohmann & Weikart, 2011, p. 383).</p> <p>Observando a dificuldade, que por vezes, o grupo manifesta em trabalhar em grande e pequeno grupo, considero que a estratégia que utilizei foi bem conseguida, uma vez proporcionei uma tarefa onde as crianças puderam construir algo tendo em conta as opiniões e ideias dos colegas.</p> <p>Segundo um estudo dos</p>	<p>crianças, dado que, à medida que iam construindo o corpo humano iam fazendo novas descobertas interessantíssimas para as suas idades. Por exemplo, as crianças para desenharem o corpo humano, colocaram-se sobre ele, enquanto outra criança contornava a sua silhueta a lápis. Quando a criança se colocou em pé e observou a sua imagem teve a consciência do seu tamanho e do seu próprio corpo. Esta dinâmica de actividades são importantes serem trabalhadas ainda na educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).</p> <p>Em suma, considero que com a realização desta atividade</p>	
--	---	--

<p>psicólogos do desenvolvimento Rinas Das e Thomas Berndt as crianças de quatro e cinco anos procuram os companheiros com base em critérios sociais positivos (Hohmann & Weikart, 2011), desta forma é crucial que no pré-escolar se desenvolvam atividades onde <i>o fazer ou construir qualquer coisa em conjunto que exija as competências, ideias e contribuições de cada pessoa</i> (Hohmann & Weikart, 2011, p. 609), fomentem o interesse e o despertar da criança para o trabalho colaborativo com todas as crianças do grupo, aceitando as suas ideias e crenças.</p> <p>Depois de uma reflexão sobre a ação, tendo em conta que só assim se <i>consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento</i> (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3), é possível referir que esta</p>	<p>obtiveram-se resultados interessantíssimos, contudo, ainda mais importante que o resultado foi o processo de aprendizagem das crianças.</p>	
---	--	--

<p>atividade contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionadas com a identificação e reconhecimentos das partes que constituem o corpo humano, sendo as externas (pele, cabelo, nariz, boca, olhos...) ou internas (Órgãos, veias, esqueleto...), assim, penso que posso afirmar que o objetivo proposto foi alcançado.</p>		
--	--	--

Referências Bibliográficas

- APMFernandes, P. P. (2005). *Concepções e práticas de literacia emergente em contexto de Jardim de Infância*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Borrás, L. (2001). *Áreas Curriculares I*. Setúbal : Marina Editores.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança 6.ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador . In G. d. (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* . Lisboa :
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.

Anexo IX
Grelha de Avaliação Intermédia

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

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

COMPETÊNCIA-CHAVE	Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos concetuais 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.	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			
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.	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., sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.				X		

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.				X		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.				k		
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).					X	
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.			X			
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	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		
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.				X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.			X			
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.	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.	Fundamento a minha reflexão nos diálogos colaborativos com referentes teóricos			X	
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.				X	
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co construção do saber profissional.			X		
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.				X	

Porto, 9 Maio de 2013

Angélica Pacheco
Formando/a

Jana Pinto
Educador/a cooperante

Paulo Lima
Supervisor/a da ESE

Angélica Pacheco
Equipa de estagiários/as

Ara Isabel Oliveira
Daniela Carvalho
Cristiana Cabas

Anexo X
Grelha de Avaliação Intermédia

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

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

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

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

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

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.				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			
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.	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., sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.					X	

DOMÍNIO DA AÇÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.			X		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.			X		
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).				X	
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.			X		
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	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		
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.				X	
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.			X		
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.	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.			X		
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.		X			

DOMÍNIO DA REFLEXÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	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 processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.				X	

Porto, 16 de junho de 2017

Angélica Pacheco

Formando/a

Francisco

Educador/a cooperante

Paulo Guimarães

Supervisor/a da ESE

Angélica Pacheco

Equipa de estagiários/as

Cristiana Caldas

Daniela Carvalho

Ana Isabel Correia

ANEXOS TIPO B