

Orientação

RESUMO

O relatório de estágio para a qualificação profissional foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, sendo esta parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico.

Todo o trabalho desenvolvido no presente relatório teve como objetivo dar a conhecer, de forma crítica, reflexiva e sustentada, as experiências vividas pela formanda com o grupo de crianças que acompanhou, num total de 210 horas de estágio, iniciado em fevereiro e terminado em junho do presente ano.

A prática pedagógica de um educador de infância influencia diretamente o desenvolvimento das crianças, bem como o desenvolvimento do próprio docente, constituindo para o desenvolvimento de competências fundamentais para a sua prática futura.

Com vista a uma planificação focada nas necessidades e interesses evidenciados pelo grupo de crianças, o educador deve observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, levando a cabo, paralelamente, a investigação-ação como forma de refletir sobre a sua prática e sobre os efeitos da mesma, em si e nas crianças.

Tendo por base estes pressupostos, foram observadas necessidades de desenvolvimento, interesses e resultados de aprendizagem, que permitiram a planificação de atividades a realizar, por forma a atingir os objetivos traçados para o desenvolvimento de capacidades nas crianças.

Para isso, recorreu-se a estratégias inovadoras e diversificadas, suportadas pelos modelos curriculares High/Scope e Reggio Emilia, e também pela Metodologia de Trabalho de Projeto.

O trabalho desenvolvido em torno da unidade curricular visa competências como a mobilização de saberes, a adoção de estratégias

diferenciadas, a tomada de decisões conscientes e adequadas, o desenvolvimento de projetos de investigação e o desenvolvimento e consolidação de competências socioprofissionais e pessoais. Neste sentido, contribuiu para o desenvolvimento pessoal e para o crescimento profissional da mestranda, através das intervenções realizadas com o grupo de crianças.

As diferentes etapas do processo educativo acompanharam afincadamente esta etapa, na medida em que contribuíram para um maior conhecimento da formanda quanto à ação e à planificação.

Importa salientar que as atividades desenvolvidas ao longo deste período visaram o desenvolvimento de todas as áreas e domínios de conteúdo, nas crianças, com mais ênfase na área da formação pessoal e social e na área do conhecimento do mundo.

Palavras-Chave: Processo Educativo, Investigação-ação, Educador de Infância.

ABSTRACT

This report was compiled as part of the Supervised Teaching Practice in Preschool Education degree, which includes the Masters degree in Preschool Education and Teaching.

The main point of this report is to let others know my views and learning outcomes acquired during the internship with a group of children using a critical reflective and sustainable approach. The placement duration was 210 hours from February to June 2013.

The pedagogy approach of a preschool teacher directly influences children's development contributing for the development of the teacher core skills for the future.

With an approach focused on the needs and interests of the group of children, the teacher must observe plan act evaluate and communicate and at the same time reflect in her methods and practices as to how it affects her and the children involved.

Based on these assumptions were observed developmental needs interests and learning outcomes which allowed the planning of activities to undertake in order to achieve the goals set. For this were used innovative strategies and diversified curriculum models supported by High/Scope and Reggio Emilia and also methodology project work.

The work developed throughout the placement aimed to target skills such as knowledge mobilization the adoption of different strategies the ability to make an appropriate and informed decision the development of research projects and the development and consolidation of socio-professional and personal skills. This also contributed to graduate student personal and professional development.

The different stages of the educational process were followed thoroughly by the graduate student and allowed to develop skills and knowledge in auctioning and planning accordingly.

It should be noted that the activities developed throughout this period were aimed at the development of all areas and domains with special emphasis in the area of personal and social education and um world knowledge.

Keywords: Educational Process, Research-Action. Preschool teacher

Índice

| | |
|--|-------------------------------------|
| Resumo | I |
| Abstract | III |
| Lista de Anexos | VI |
| Anexos tipo A | VI |
| Anexos tipo B | VII |
| Introdução | 1 |
| Capítulo I – Enquadramento Legal e teórico concetual | 3 |
| 1.1. A Educação Pré-Escolar em Portugal | 3 |
| 1.2. Modelos Curriculares e metodologias na Educação Pré-Escolar | 7 |
| 1.2.1. Modelo Curricular High/Scope | 7 |
| 1.2.2. Reggio Emilia | 9 |
| 1.2.3. Metodologia de Projeto | 10 |
| 1.3. Investigação-Ação | 12 |
| 1.4. O processo educativo | 14 |
| Capítulo II – Caracterização geral da instituição de estágio | 19 |
| Capítulo III – Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação | 27 |
| Reflexão Final | 45 |
| Referências bibliográficas | 49 |
| Legislação consultada | 51 |
| Anexos | 53 |
| Anexos tipo A | 55 |
| Anexos tipo B | Error! Bookmark not defined. |

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Anexo I - Organograma

Anexo II – Grelha de observação

Anexo III – Excerto do diário de formação

Anexo IV – Exemplar das narrativas colaborativas

Anexo V – Planificação de 27/02/2013 a 1/03/2013

Anexo VI – Planificação de 27 a 31 de maio

Anexo VII – Exemplar de guião de pré-observação

Anexo VIII – Registos fotográficos

Fig.1 – Área da tenda

Fig.2 – Área da reciclagem

Fig.3 – Área das construções

Fig.4 – Construção de vulcão

Fig.5 – Bandeiras-almofadas

Fig.6 – Planisfério

Fig.7 – Confeção do Hambúrguer

Fig.8 – Avião

Fig.9 – Construção do avião

Anexo IX – Grelha de avaliação do grupo

Anexo X – Grelha de avaliação intermédia

Anexo XI – Grelha final de avaliação

ANEXOS TIPO B

Anexo I – Projeto Educativo

Anexo II – Diário individual de formação

Anexo III – Planificações semanais

Anexo IV – Guiões de pré-observação

Anexo V – Narrativas colaborativas

Anexo VI – Registos fotográficos

Anexo VII – Projeto Curricular de Grupo

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, e do estágio desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar na Instituição Infantário Monfortinhos de Real, foi proposta a elaboração de um relatório de estágio de qualificação profissional.

A unidade curricular que comporta este estágio tem como intencionalidade promover o desenvolvimento de competências e saberes profissionais na valência de Educação Pré-Escolar. Assim, a ficha curricular da unidade curricular de prática pedagógica supervisionada afirma que a formanda deve desenvolver competências de mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa de educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa; co-construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio de aprendizagem ao longo da vida.

O presente relatório de estágio de qualificação profissional visa transmitir o que a formanda desenvolveu ao longo do estágio,

fundamentando-se numa perspetiva de reflexão, levando a cabo a investigação-ação e a colaboração com os diferentes intervenientes do processo educativo.

O texto encontra-se organizado por capítulos, onde o capítulo I apresenta os pressupostos teóricos e legais sobre os quais a mestranda se debruçou, na sua intervenção. O capítulo II pretende caracterizar a instituição onde se procedeu o estágio e o contexto em que a mesma se insere. No que respeita ao capítulo III, este apresenta a descrição e análise crítica de atividades desenvolvidas, assim como as aprendizagens realizadas através das mesmas, sempre com o suporte numa reflexão permanente. Por fim, a reflexão final apresenta os contributos que a mestranda adquiriu através do estágio para o seu desenvolvimento, bem como os constrangimentos e potencialidades que o estágio proferiu. A bibliografia é também apresentada, revelando a pesquisa e o trabalho sustentado realizado neste processo de formação.

Por fim, apresentam-se anexos tipo A, que apresentam exemplares das estratégias formativas referidas no corpo de texto, e os anexos tipo B, em suporte digital, onde é possível encontrar todos os instrumentos construídos pela díade e todos os registos fotográficos.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO CONCETUAL

O presente capítulo visa apresentar toda a sustentação teórica e legal em que a formanda se baseou para a sua prática pedagógica. Como tal, a formanda considera profícuo começar por evidenciar como se rege a Educação Pré-Escolar em Portugal, fundamentando-se nas leis definidas para a valência em causa e nos documentos orientadores para a mesma.

Seguidamente, apresentará os modelos curriculares que orientaram a sua prática e as suas opções educativas, bem como a metodologia de projeto, metodologia esta que torna operacionais os modelos apresentados.

A prática da mestrandia procedeu-se através da investigação-ação, a qual será apresentada no presente capítulo, como um ciclo de estratégias que permitem à formanda melhorar o seu desempenho profissional. Aliado a esta, surge o processo educativo, que leva a cabo as seguintes etapas: a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a reflexão, a articulação e a comunicação.

1.1.A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR EM PORTUGAL

“Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, cap. I, art. 2º). Assim, incumbe ao estado assegurar a existência de instituições que deêm resposta a este direito do cidadão, através da criação de redes públicas de Educação Pré-Escolar e da definição das normas gerais para as mesmas (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar).

Embora a Educação Pré-escolar seja facultativa, ficando ao critério dos pais a frequência ou não da mesma pelos seus filhos, esta “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, cap. II, art. 2º), uma vez que

promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Lei nº46/86, de 14 de outubro, cap. I, art. 2º).

Com a ideia de que é favorável para o desenvolvimento da criança a frequência na Educação Pré-Escolar, não se pretende descurar o papel essencial da família no processo de aprendizagem da criança, pelo contrário, pretende-se estabelecer um trabalho colaborativo, uma cooperação, uma vez que a Educação Pré-Escolar é complementar da ação educativa da família (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Assumindo então o Pré-Escolar como um complemento da ação educativa da família, o educador não deve adotar práticas de um contexto de 1º ciclo, pois

não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido de educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte (ME/DEB, 1997, p. 17).

Neste nível de escolaridade é o educador que constrói e gere o currículo, mediante os interesses e as necessidades de desenvolvimento evidenciadas pelo grupo, uma vez que não existe um programa prescrito (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007). Neste sentido, por forma a orientar as sua

prática, o educador dispõe de documentos oficiais como as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), as Metas de Aprendizagem e as brochuras.

As OCEPE “constituem um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática, ou seja, a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (ME/DEB, 1997, p. 13). Este documento divide-se por áreas de conteúdo, nomeadamente, a área da formação pessoal e social, a área da expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo, devendo estas áreas ser articuladas entre si aquando da sua exploração.

As *Metas de Aprendizagem* são também um documento orientador, mas, no entanto, orientam o educador para o fim desta etapa educativa, estabelecendo o que as crianças devem ser capazes de realizar, no fim da Educação Pré-Escolar.

Por fim, as brochuras disponíveis na DGIDC apresentam propostas de atividades que o educador pode levar a cabo no desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo.

A par destes documentos nacionais, existem outros documentos orientadores da prática educativa ao nível da instituição, nomeadamente, o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Grupo. O projeto educativo assume-se na “formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas” (Decreto-Lei nº43/89, art.2º). Já o projeto curricular de grupo “é um projecto 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” (ME/DEB, 1997, p. 44). Ambos os documentos visam dar resposta às necessidades de desenvolvimento das crianças, tendo em vista também os seus interesses.

A par da legislação e dos documentos que orientam a prática pedagógica, o educador assume um papel fulcral 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 actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto, art.3º).

Na sua prática pedagógica, o educador deve levar em diante uma prática diferenciada, tendo em vista as particularidades de cada criança, assim o enfatiza o Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, afirmando que o educador deve “promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (art.4º, ponto II).

O Decreto-Lei supracitado, relativamente ao perfil geral do educador de infância, enuncia quatro dimensões que o educador deve ter em consideração. Na dimensão profissional, social e ética, o docente apoia-se na investigação e na reflexão, fomentando o desenvolvimento da autonomia das crianças e a sua inclusão na sociedade. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem visa promover aprendizagens significativas, recorrer à atividade experimental e desenvolver estratégias diferenciadas. Relativamente à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, o professor deve participar na elaboração do projeto educativo e respetivo projeto curricular, colaborar com todos os intervenientes do processo educativo e promover interações com as famílias e outras instituições da comunidade. Por fim, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, “o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional” (Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, art. 4º), contruindo-a através da reflexão sobre as suas práticas, suportando-se na investigação.

O ambiente educativo é gerido pelo educador, tal como referenciado no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, onde este organiza o espaço e os materiais, devendo estes últimos ser diversificados. Gere também o tempo de forma flexível e mantém as condições de segurança necessárias ao bem-estar das crianças.

1.2. MODELOS CURRICULARES E METODOLOGIAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

“Os modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação, 2013, p. 16). Estes permitem tornar explícita a ação diária e as teorias que a comportam. Assim, serão seguidamente apresentados modelos curriculares que visam orientar a prática profissional, tendo em atenção a organização do espaço, do tempo e dos materiais e as interações com os diversos intervenientes do processo educativo.

Atendendo a que a criança deve estar no centro do processo educativo, assumindo esta um papel ativo na sua formação, serão explanados dois modelos curriculares, nos quais a prática pedagógica se encontrará fundamentada: Modelo Curricular High/Scope e Modelo Pedagógico Reggio Emilia. Mas também se alude à Metodologia de Trabalho de Projeto, sendo que esta é uma forma de tornar operacional os modelos curriculares supracitados.

1.2.1. Modelo Curricular High/Scope

As intenções educativas básicas presentes neste modelo curricular prendem-se com a organização do espaço educativo, a rotina diária e o papel do adulto.

Relativamente ao espaço educativo, este é organizado por áreas de interesse específicas, com “um sortido alargado e diversificado de materiais facilmente acessíveis que as crianças podem escolher e utilizar para levar a

termo as suas ideias e intenções de jogo” (Hohmann & Weikart, Educar a criança 5ª Edição, 2009, p. 8). A divisão clara do espaço vai permitir à criança ser independente do adulto.

Inicialmente, o espaço deverá estar dividido nas seguintes áreas: área da casa, área da expressão plástica, área das construções, área do consultório médico e área da biblioteca, reservando o espaço central da sala de atividades para movimentação entre áreas. No entanto, estas áreas não são estáticas, podendo o espaço ser reorganizado e as áreas alteradas, consoante os interesses e necessidades evidenciados pelo grupo.

A diversidade de áreas permite que “papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação (...) [sejam] (...) vividos, experienciados, perspectivados nas experiências que cada área específica permite” (Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação, 2013, p. 84). Assim sendo, o educador tem um papel ativo 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 ter conhecimento e interesse pela cultura envolvente, conhecer bem o jogo das crianças” (Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação, 2013, p. 86).

O tempo é também uma condição necessária para uma aprendizagem ativa, por isso, o adulto planeia uma rotina diária consistente que dê resposta a esta aprendizagem. A organização desta rotina deve permitir interações em pequeno grupo, grande grupo, com os pares, com o adulto e até realizações individuais, devendo a rotina ser coconstruída com a criança (Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação, 2013).

Uma rotina estável, onde a criança seja capaz de prever o que acontece, fará com que a criança saiba o que a espera, saiba o que antecedeu e saiba o tempo que decorrerá a rotina que está a presenciar no momento.

A rotina do modelo High/Scope sustenta-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, Educar a criança 5ª Edição, 2009, p. 8). Isto promove a aprendizagem pela acção, devendo o adulto apenas orientar e apoiar as crianças nas experiências que as mesmas integram, criando situações que desafiem o seu pensamento.

O modelo curricular High/Scope defende a aprendizagem pela acção, onde a criança constrói o conhecimento, através da interacção com o espaço, com os materiais e com as pessoas. Assim o defende Weikart (1995) cit. por Hohmann e Weikart (2009), afirmando que “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (p. 1).

1.2.2. Reggio Emilia

O Reggio Emilia beneficia o desenvolvimento e aprendizagem da criança pelas relações, interacções e cooperação estabelecida entre os três atores do processo educativo, as crianças, os professores e os pais, e a restante comunidade.

Este modelo privilegia o bem-estar e a escuta, baseando-se assim numa pedagogia de escuta. “O conceito de escuta na pedagogia Reggio Emilia consubstancia-se na imagem de criança que neste modelo pedagógico é preconizada como ativa, rica em recursos e conhecimentos, competente, criativa, sujeita de direitos, procuradora de cultura” (Oliveira-Formosinho, Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação, 2013, p. 127).

Neste modelo a arte assume um papel fundamental, sendo que as obras produzidas pelas crianças poderão originar debates, formular hipóteses e ainda fomentar o diálogo e o trabalho com os pais. Cabe ao educador

estimular as crianças a expressarem as suas ideologias em confronto com os pares.

Nos contextos em que esta pedagogia está presente, o adulto deve encontrar estratégias de valorização do trabalho da criança, recorrendo para isso a fotografias, filmagens, exposições e até transcrições das suas verbalizações, sendo de seguida este registo partilhado com toda a comunidade educativa.

O ambiente educativo é organizado por áreas, que reflete as ideias, valores, atitudes e crenças de quem nele trabalha, sendo esta organização flexível e suscetível de alterações constantes, nas quais a criança tem uma participação ativa.

Relativamente à organização temporal, pela manhã as crianças têm a possibilidade de escolher o que farão ao longo do dia, tornando-se esta organização flexível, onde é possível considerar as necessidades e interesses do grupo.

1.2.3. Metodologia de Projeto

“Um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p. 3). Este tópico ou tema deve partir dos interesses das crianças, uma vez que neste tipo de metodologia as crianças estão envolvidas na ação, por forma a aprender com os projetos que desenvolvem.

A metodologia de projeto visa ser “o caminho para uma proposta educativa que prepare crianças e jovens para, dinâmica e criativamente, fazerem face às complexidades da sociedade do futuro” (Vasconcelos, 1998, p. 125). Neste sentido, o currículo inerente a esta metodologia centra-se na criança, no adulto e no contexto, integrando a criança na sua rede de interações com a família, o educador e o contexto, numa perspetiva

integradora (Vasconcelos, 1998). Katz e Chard (1997) consideram a abordagem de projeto complementar a outros aspetos do currículo e definem então como um dos grandes objetivos desta metodologia “cultivar a vida da criança, a sua mente não só com conhecimentos e capacidades, mas também a sua sensibilidade emocional, moral e estética” (p. 6).

Sendo as crianças os elementos principais no desenvolvimento dos projetos, com a responsabilidade exclusiva de os escolherem, de decidir quando avança ou recua, este processo vai permitir “estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Katz & Chard, 1997, p. 19). Posto isto, o desenvolvimento de um projeto é assumido em grupo, sendo fulcral a intervenção de todos os participantes “envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de resolver os problemas” (Leite, Malpique & Santos, 1989, cit. por Vasconcelos, 1998, p. 131).

O papel ativo que é atribuído às crianças com esta pedagogia, faz com que as mesmas aprendam através da sua própria ação, das suas descobertas, sendo o educador um mero orientador das suas pesquisas e experiências. Isto leva a criança a tornar-se “um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas” (Vasconcelos, 1998, p. 133). No seguimento da ideologia apresentada, Katz e Chard (1997) afirmam ainda que a criança é incentivada a avaliar o seu progresso, a controlar a sua atividade e a selecionar tarefas que ela seja capaz de orientar.

O trabalho de projeto, segundo Kilpatrick, cit. por Vasconcelos (1998), divide-se em quatro fases: na fase I define-se o problema, as crianças fazem perguntas por forma a chegarem à questão problema que orientará o projeto a desenvolver; a fase II comporta a planificação e lançamento do trabalho, começando a dividir-se tarefas, a organizar-se os dias e os recursos; a fase III diz respeito à execução do projeto, onde as crianças partem para a pesquisa através da experiência direta; por fim, a fase IV contempla a avaliação/divulgação que levará as crianças a sintetizar a informação para

posteriormente a apresentar e avaliar o trabalho efetuado para dar início a novos projetos.

Pondo em prática esta metodologia, cabe ao educador estimular as crianças para serem constantes investigadores e seres reflexivos à procura de novas descobertas. O educador será o orientador de todo o processo de desenvolvimento inerente a esta metodologia.

1.3. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

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

O processo supracitado apresenta distintas características: participativa e colaborativa, pois todos os intervenientes no processo estão presentes; prática e interventiva, no sentido em que não se limita à teoria sobre a realidade inerente, mas implica mudança nessa realidade; cíclica, onde a investigação é uma espiral de ciclos, que através das descobertas iniciais são originadas mudanças, posteriormente implementadas no ciclo seguinte; crítica, uma vez que a comunidade participante atua como agentes de mudança, críticos e autocríticos; e por fim auto-avaliativa, sendo as modificações avaliadas, numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos (Zuber-Skerritt, 1992; Coutinho, 2005; Cortesão, 1998; citados por Coutinho et al., 2009).

Realçando a característica de a investigação-ação ser cíclica, esta compreende uma espiral de ciclos que se agrupa em quatro etapas distintas,

nomeadamente a planificação, a ação, a observação e a reflexão. Chegando ao fim da sequência das etapas apresentadas, volta-se ao início, à planificação, já assumindo as mudanças que se consideraram profícuas após a reflexão sobre a ação e a observação, uma vez que “o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Uma vez assumida a investigação-ação, é necessário estruturar uma forma de recolha de informação que nos permita levar a cabo a mesma, devendo o educador recolher informação sobre a sua própria ação por forma a compreender o efeitos da sua prática, tornando assim o processo de reflexão mais fácil. No entanto, segundo Esteves (2008), na escolha dos instrumentos a utilizar para a recolha de dados, devemos ter em consideração o contexto em que a investigação decorre. Esta recolha de informação, segundo Latorre (2003), citado por Coutinho et al. (2009), poderá ser realizada através da observação, de conversação ou então pela análise de documentos.

Sendo o educador quem leva a cabo esta investigação-ação, este pode considerar-se como um agente clínico que, perante problemas concretos que aparecem (...) utiliza o seu conhecimento e as suas estratégias de pesquisa e de investigação para elaborar um diagnóstico, estabelecer um prognóstico, seleccionar o tratamento e comprovar os resultados (Gómez, 1984, cit. por Zabalza, 1994, p. 19).

Em suma, o que se pretende com esta metodologia é a compreensão e a melhoria da nossa prática enquanto profissionais de educação, através de reformulações da nossa ação, com vista a que os nossos discentes realizem aprendizagens significativas.

1.4. O PROCESSO EDUCATIVO

O processo educativo deve assumir diferentes etapas, sendo estas: a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a reflexão, a articulação e a comunicação. Este processo permite levar a cabo a Investigação-ação, na medida em compõe instrumentos ou estratégias que permitem a recolha de informação de diferentes formas.

Focando-nos na observação, esta é a “base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (ME/DEB, 1997, p. 25). Indo ao encontro desta ideia, o Decreto-Lei nº 241/2001 afirma que

o educador de infância observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e de aprendizagem (art. 3º, ponto II).

A observação, em contexto de prática pedagógica, é um instrumento fulcral, uma vez que só esta

permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá que fazer face em cada momento. A indentificação das principais variáveis em jogo e a análise das suas intervenções permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados (Estrela, 1994, p. 128).

É através da observação que o educador define se as estratégias adotadas estão a proferir resultados favoráveis ao desenvolvimento das crianças.

A possibilidade de uma prática diferenciada deriva do processo de observação, pois é através deste processo que o educador identifica as necessidades e interesses de cada criança. Após a análise desta observação é

que se torna possível o educador planear no sentido de dar resposta às necessidades observadas.

Segundo Diogo (2010), a planificação orienta a ação futura, uma vez que planear é prever o modo como se irá processar a ação. No seguimento desta perspetiva, Arends (2008) defende que

a planificação do professor é um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem (...) não são apenas os planos de aula criados para o dia seguinte, mas também os ajustamentos rápidos que fazem ao ensinar, bem como a planificação feita após a instrução como resultado da avaliação (p. 101).

Assim sendo, o educador “planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos (...) bem como as propostas explícitas e implícitas das crianças” (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto, art.3º, ponto II). Este ilustra uma planificação tendo em conta o grupo em que está inserido e as suas necessidades, com vista a promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Para isso planificará tendo em conta “as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, bem como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam” (ME/DEB, 1997, p. 26), assim o refere o Decreto-Lei nº241/2001, na medida em que o educador planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.

A ação, ou seja, o levar a cabo da planificação é então a concretização da intencionalidade educativa, tirando sempre proveito das intervenções das crianças, uma vez que estas enriquecem a ação do docente.

Após a ação, é então momento de avaliar a mesma, uma vez que a avaliação, tal como a observação, será um suporte para o novo planeamento.

Segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e a aprendizagens de

cada criança e do grupo” (art.3º). Posto isto, a avaliação deve ser encarada como um procedimento que pretende otimizar o processo educativo, atribuindo importância aos processos de ensino e de aprendizagem (Parente, 2002).

A Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 afirma a avaliação como um processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que esta tome consciência do que já conseguiu, das dificuldades que tem e das que consegue ultrapassar.

Em síntese,

avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens (*idem*, pp. 1-2).

Por fim, apresenta-se uma etapa transversal a todas as explanadas anteriormente, a reflexão. O educador deve ser um profissional reflexivo, na medida em que analisa a sua própria ação e reflete sobre a mesma, com vista à melhoria da sua prática. Assim sendo, o profissional de educação adota um questionamento constante como estratégia de reflexão.

A reflexão sobre a prática pedagógica deverá assumir três momentos: antes, durante e após a ação. Segundo Schön, citado por Alarcão (1996) devemos refletir antes da ação, com vista à adoção de métodos e estratégias adequados ao grupo; durante a ação, uma vez que podem surgir imprevistos ou a estratégia pode não estar a ser facilitadora da construção do conhecimento, tendo que ser reformulada a ação; e após a ação, questionando-nos se a ação foi profícua de aprendizagens significativas, o porquê de ter sido bem sucedida, ou se não resultou, compreender o que poderia ser melhorado na próxima ação.

A ação reflexiva vai levar o educador a “determinar ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir soluções” (Alarcão, 1996, p.

17). Esta prática reflexiva origina a transformação e adequação da prática pedagógica, com vista à melhoria do desempenho docente.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A criança desenvolve o seu conhecimento na interação com o meio pelo qual está rodeada. É neste sentido que se considera pertinente caracterizar a instituição onde decorreu o estágio, para uma melhor compreensão das opções educativas adotadas.

A prática pedagógica supervisionada foi desenvolvida no Infantário Monfortinhos de Real, estabelecimento de ensino particular e cooperativo situado na freguesia de Vermoim, concelho da Maia. A freguesia de Vermoim representa a freguesia com o maior número de habitantes, nomeadamente, 15.000, sendo que a mesma ocupa 4,2 km² de território.

A nível sociológico, a presente freguesia apresenta uma classe social média alta, com zonas de agradáveis áreas residenciais. Por outro lado, para conseguir dar resposta às necessidades de outras classes sociais, existem bairros camarários como o do Sobreiro e o bairro social do Xisto. As crianças do presente grupo provêm de agradáveis áreas residenciais, assumidas pela classe média alta da região.

A existência de um projeto educativo é fulcral, uma vez que este é “o documento que consagra a orientação educativa (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, cap.II, art. 9º, alínea 1ª). O projeto educativo em vigor na instituição pretende fomentar as artes como um recurso educativo para a construção do saber e não apenas como um complemento para outras áreas, uma vez que

arte significa ter mais linguagens e mais linguagens significa diferentes formas de ver e representar o Mundo. Queremos que as nossas crianças tenham mais do que uma imagem de uma coisa. (...) Quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.) mais rica a escola será (Infantário Monfortinhos de Real, 2012, p.16).

O infantário estabelece uma articulação e parceria com diferentes espaços culturais e de lazer do concelho, como a casa do povo de Vermoim, o estádio municipal, o pavilhão municipal, o complexo municipal de ginástica e o de ténis, o parque zoológico, a casa do alto, o Conservatório de Música da Maia, a biblioteca municipal, a quinta da gruta e o museu de história e etnografia da Terra. Estas parcerias permitem às crianças adquirir aprendizagens significativas, explorando o meio próximo.

O horário de funcionamento da instituição situa-se entre as 7:30 e as 19:30, sendo que as atividades letivas apenas decorrem entre as 9:00 e as 17:00. Nos tempos não pertencentes ao horário de atividades letivas, a instituição assegura a componente de apoio à família através do prolongamento, sendo este assumido pelas auxiliares da instituição, no espaço polivalente. Importa referir que não são planeadas atividades para este horário de prolongamento, as crianças apenas realizam atividades de jogo espontâneo.

A instituição em causa dispõe de uma área total de 1.426,50 m², sendo a área descoberta de 826,50 m² e a área de construção de 600 m². São asseguradas duas valências pela instituição, nomeadamente creche, que se situa no primeiro piso, e jardim de infância no rés-do-chão. O facto de a creche estar situada no primeiro piso e ter que se deslocar ao piso inferior várias vezes no decorrer do dia é um aspeto a ter em consideração, relativamente à segurança das crianças, uma vez que estas apresentam

menos autonomia do que a valência do jardim de infância, o que lhes dificulta essa deslocação. Por outro lado, podemos assumir esta organização como um ponto a favor para o desenvolvimento das crianças, uma vez que estas são incentivadas a descer as escadas autonomamente, mas com cuidados de segurança, nomeadamente, apoiarem-se no corrimão.

A creche possui três salas com capacidade para acolher 12 crianças cada. Por sua vez, o jardim de infância apresenta também três salas, mas estas, cada uma, com capacidade para 25 crianças. É também parte integrante desta instituição um polivalente - que assegura as sessões de expressão motora e expressão musical, assume a funcionalidade de refeitório e é também utilizado para dinamizar atividades orientadas -, duas salas de arrumos, sanitários, um consultório médico, um escritório, um *hall* de entrada, onde é afixada toda a informação da instituição e o espaço exterior que constitui o recreio.

Possuindo uma panóplia de materiais, a instituição permite o desenvolvimento de atividades pedagógicas com vista a desenvolver todas as áreas de conteúdo.

O pessoal docente constitui-se em seis educadoras, sendo que três asseguram a creche e as três restantes asseguram o jardim de infância e ainda um professor de educação física e uma professora de educação musical. Uma destas educadoras assume também as funções de coordenadora da instituição. Relativamente ao pessoal não docente, existem seis auxiliares de ação educativa, uma cozinheira, duas auxiliares de cozinha, uma empregada de limpeza, motorista, pediatra e terapeuta da fala (cf. Anexo I, tipo A).

A participação da família no processo educativo dos filhos constitui um dos objetivos gerais do projeto educativo. Uma vez que a educação pré-escolar é um complemento da ação educativa da família, é de todo pertinente

que a família esteja integrada no processo educativo que a criança está a vivenciar. Neste sentido, é privilegiado o contacto informal com os pais no acolhimento e também ao fim do dia na entrega/saída das crianças, para a partilha de informação, assim como as circulares que são enviadas, a cooperação entre pais e instituição nas festas, e o trabalho que os pais realizam em casa com os educandos, no sentido de dar continuidade a atividades do jardim de infância.

A educadora cooperante que acompanhou a díade coordena a sala dos quatro anos, cujo grupo era inicialmente constituído por 18 crianças, oito do sexo feminino e dez do sexo masculino. Estas crianças, segundo os estádios de desenvolvimento de Piaget, apresentam-se no estádio pré-operatório.

No mês de maio, passou a integrar o grupo mais uma criança do sexo masculino que já pertencia ao grupo anteriormente, mas esteve ausente no estrangeiro nos últimos meses.

Para “compreender melhor cada criança, ao conhecer os sistemas em que esta cresce e se desenvolve, de forma a respeitar as suas características pessoais” (ME/DEB, 1997, p. 33), considera-se profícuo caracterizar o estado socioeconómico e cultural das famílias. O agregado familiar das crianças do grupo é constituído apenas por três ou quatro elementos, sendo que estas vivem apenas com os pais, ou também com irmã(o). Além do apresentado anteriormente, existem duas crianças, as quais os pais são divorciados, que vivem apenas com a mãe, mas passam alguns dias da semana com o pai. As famílias deste grupo enquadram-se num nível socioeconómico e cultural médio alto, constatando-se que a maioria dos pais apresenta uma instrução ao nível da licenciatura.

As crianças mostram-se assíduas, permitindo dar resposta à rotina diária existente no contexto, uma vez que esta, quando consistente, “permite

à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas à dimensão da criança no contexto dos acontecimentos que vão surgindo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224).

A rotina diária inicia com o acolhimento, que decorre entre as 9:00 e as 9:30, período em que os pais encaminham as crianças à respetiva sala e estas se distribuem pelas diferentes áreas da sala de atividades. No período seguinte, das 9:30 às 10:00, tem lugar o lanche da manhã. Findo o lanche, reúnem-se as crianças em grande grupo na área de acolhimento, estabelecendo um diálogo de planejar-fazer-rever, dando oportunidade às crianças de exprimirem as suas ideias relativamente ao que vamos fazer durante o dia. Após o diálogo dá-se início ao desenvolvimento das atividades orientadas, sendo o tempo para as mesmas compreendido entre as 10:00 e as 11:00. As atividades orientadas podem ser dinamizadas em grande grupo, pequeno grupo, ou até individualmente. O jogo espontâneo é ainda uma necessidade muito evidente nesta faixa etária, sendo por isso, das 11:00 às 11:45 o momento propício a essa atividade, onde as crianças escolhem a área da sala onde querem brincar e dirigem-se à mesma para realização de jogo simbólico, construções, entre outras. Às 12:00 é tempo de se dirigirem ao refeitório/polivalente para o almoço, sendo que seguidamente este finda às 13:00. No entanto, no intervalo de tempo antes e depois do horário de almoço, as crianças realizam a sua higiene pessoal, desenvolvendo a sua autonomia. Segue-se o repouso, que vai terminar por volta das 15:00, onde as crianças vão arrumar o seu próprio saco-cama, vestirem-se e realizarem a sua higiene pessoal. Posto isto, estabelece-se um diálogo sobre como está a correr o dia ao grupo, onde cada criança analisa o seu próprio comportamento e reflete sobre o mesmo. É chegada a hora do lanche, das

16:00 às 16:20, momento que decorre no polivalente. Posteriormente, as crianças são novamente encaminhadas para a sala de atividades, onde se desenvolvem novamente atividades orientadas até às 17:00, hora em que, findas as atividades, as crianças voltam ao jogo espontâneo.

No sentido de dar resposta a esta rotina, são necessários espaços e recursos pertinentes de levar a cabo o desenvolvimento das atividades diárias, pois são esses espaços que são condicionantes ou promotores de aprendizagens significativas por parte do grupo.

Os recursos materiais e a organização da sala de atividades revelam-se condicionantes para que a criança possa realizar aprendizagens, sendo que “é difícil que as crianças brinquem e aprendam num ambiente em que faltem materiais” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 181). Por outro lado, “em centros educativos bem equipados e bem organizados, onde os educadores providenciam apoio e atenção, as crianças ficam motivadas para executar as suas ideias com vigor e entusiasmo” (*ibidem*).

Posto isto, será apresentada a estrutura, organização e materiais da sala, na sua forma inicial da prática pedagógica supervisionada. A sala possui três amplas janelas, que permitem o acesso ao parque exterior. Estas janelas estão equipadas com cortinas que permitem proteger a sala do sol na hora de repouso, e fora desse período permite a entrada de luz direta. Existe uma bancada fixa, um ponto de água, armários de arrumação, sistema de som, tela de projeção e suportes para afixação de registos realizados pelo grupo.

Apontando para a organização da sala, “os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar em actividades” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 7). Assim, as áreas pelas quais a sala se encontra organizada são as seguintes: área da plástica, área da

pediatra, área da cozinha, área do quarto, área das construções, área da leitura, área dos jogos e área de acolhimento. A sala possui ainda uma panóplia de materiais à disposição do grupo de crianças.

Além de todos os aspetos referidos anteriormente que influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem ativa da criança, é ainda de salientar o trabalho de equipa que deve coexistir a par de todas as outras necessidades do ambiente educativo, onde “os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planejar estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 129). É este trabalho de equipa que se pretende estabelecer entre a orientadora cooperante, a díade e a assistente técnica.

O presente grupo é bastante curioso e entusiasmado, querendo sempre descobrir novas coisas. Os interesses mais evidenciados relacionam-se com os continentes do planeta Terra e com a história e etnografia dos diferentes países.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

O presente capítulo visa apresentar uma análise reflexiva de toda a Prática Pedagógica Supervisionada, nomeadamente das atividades desenvolvidas, dos resultados obtidos e de possíveis melhorias a ter em consideração na prática docente. Assim, pretende-se com este capítulo evidenciar a evolução ocorrida nas diversas etapas do processo educativo enunciadas no capítulo I, bem como o desenvolvimento do perfil geral e específico do educador de infância pela formanda.

A observação foi a primeira etapa para o início de todo o processo que comporta a investigação de um educador de infância, uma vez que esta, tal como referido no capítulo I, é a base para se proceder a uma planificação e uma avaliação que suporte a intencionalidade do processo educativo posto isto, será seguidamente apresentada a forma como a mestrandas colocou em prática a sua investigação-ação, e como desenvolveu as etapas do processo educativo.

Posto isto, tornou-se necessário criar instrumentos de observação, baseados em Estrela (1994), que direcionem o nosso olhar para o ambiente educativo, construindo a formanda uma grelha de observação (cf. Anexo II, tipo A) que permitiu, através de uma observação participada, elencar necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, levando a mesma a planificar por forma a dar resposta às evidências observadas. A observação indireta foi também uma ocorrência, pretendendo-se com esta recolher informações do contexto familiar e sociocultural das crianças, através da consulta de documentos como o Projeto Educativo da Instituição (cf. Anexo I,

tipo B) e as fichas individuais das crianças e através do contacto informal com a equipa educativa e com os pais dos educandos.

Para caracterizar o ambiente educativo e o contexto familiar e sociocultural, a observação foi uma prática constante ao longo de todo o estágio, dado que esta “pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30), o que permitia à formanda planificar consoante as necessidades e interesses emergentes e avaliar a evolução quer das crianças, quer da própria formanda.

Para uma melhor perceção dessa evolução ou não, recorrendo ao observado, foram realizados diários de formação, sendo que nestes

percebe-se não só o decorrer da acção, mas também, o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento [de quem o redige], a evolução [do seu pensamento] ao longo do decurso do tempo percorrido pelo diário. Neste sentido, o diário conserva a sequência, evolução e actualidade dos dados recolhidos (Zabalza, 1994, p. 103).

A reflexão levada a termo através dos diários de formação (cf. Anexo III, tipo A) permitiu à formanda uma análise do seu pensamento e uma reflexão sobre as estratégias mais ou menos adequadas, o que levava a uma avaliação quer do seu desenvolvimento profissional quer do desenvolvimento das crianças perante as atividades e estratégias adotadas para dar resposta aos seus interesses e necessidades.

Importa salientar que inicialmente os diários de formação se apresentavam demasiado descritivos. Posto isto, foi fundamental a reflexão com o supervisor, que proferiu indicações que levaram a formanda a evoluir e a redigir diários de formação mais específicos de determinado acontecimento ou atividade, realizando uma reflexão mais direccionada e aprofundada, sendo assim mais profícuo este objeto de reflexão. Neste sentido, a formanda passou a registar evidências proferidas pelas crianças, a refletir sobre as

mesmas e o que poderia fazer para dar resposta a essas evidências, passou também a ser mais crítica sobre a sua ação, não apenas descrevendo a mesma, mas sim refletindo sobre o que poderia ser melhorado, o que se revelou profícuo durante a atividade e que desenvolveu isso despoletou quer nas crianças quer na formanda, verificando-se assim uma evolução na produção dos registos diários de formação.

A par da reflexão individual realizada nos diários de formação, encontram-se as narrativas colaborativas (cf. Anexo IV, tipo A), instrumento realizado colaborativamente com o par pedagógico e a orientadora cooperante. Esta estratégia de reflexão foi uma mais valia para o desenvolvimento profissional da formanda, uma vez que

o discurso escrito enquanto prática de reflexão partilhada, ganha especial relevo como estratégia formativa, visando compreender o significado que cada um atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida (Van Manen, 1990), favorecendo a transformação da acção profissional assente numa epistemologia praxeológica (Sá-Chaves, 2000, 2002, 2003) (cit. por Ribeiro & Moreira, 2007, p. 45).

A partilha de diferentes ideias e reflexões sobre as atividades permitiu uma simultânea formação entre a díade e a orientadora cooperante, na medida em que refletimos sobre a nossa própria ação e ao mesmo tempo fomos dados a conhecer a visão do nosso desempenho profissional através da observação de outros elementos da equipa educativa. O confronto de ideias entre a tríade permitiu à formanda repensar estratégias, no sentido de melhorar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Estas narrativas foram evoluindo ao longo da prática, também através da reflexão com o supervisor sobre as mesmas, sendo que inicialmente a formanda não perspectivava o futuro e as possíveis melhorias da ação pedagógica, e passou a apresentar pontos de vista não referidos pelo par ou pela cooperante,

começou a ser mais crítica no que respeita a ação realizada e às estratégias e revelou também fundamentos teóricos da sua reflexão.

As estratégias de formação supracitadas, grelhas de observação, diários de formação e narrativas colaborativas, têm também o objetivo de contribuir para que possamos dar uma melhor resposta às necessidades de desenvolvimento que cada criança do grupo apresenta. Esta resposta é dada através da planificação e das evidências registadas na mesma, onde estão presentes propostas de atividades delineadas para ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento e dos interesses evidenciados pelas crianças, tendo em vista aprendizagens ao nível de todas as áreas e domínios curriculares. Ao refletir sobre as observações realizadas, a díade estabelecia prioridades, que propunha à orientadora cooperante para desenvolver.

Ao longo de todo o estágio é notória a evolução das planificações realizadas pela díade (cf. Anexos V e VI, tipo A), sendo que se foi alterando a estrutura da planificação tornando esta mais funcional e, à medida que o supervisor orientava para a melhoria de alguns aspetos, a díade refletia sobre os mesmos e começava a ter mais atenção a necessidades e interesses, evidenciando todas as áreas. Para isso, tornou a sua observação mais intensiva e atenta em todas as ações das crianças, não descurando as atividades de jogo espontâneo, onde é possível observar inúmeras necessidades que, em atividades orientadas, não são possíveis de averiguar. Por exemplo, a partilha de objetos e brinquedos, o cumprimento de regras de jogo, a cooperação entre colegas, eram comportamentos que não se verificavam no grupo quando em atividades de jogo espontâneo, antes pelo contrário, havia discussões constantes sobre “batotas”, queixas sobre os colegas não quererem partilhar brinquedos.

A supervisão foi fundamental para a evolução da formanda, pois foi através da mesma que a formanda foi incentivada a refletir sobre a sua prática e a melhorar tudo o que estava inerente à mesma. No seguimento da supervisão, é de referenciar os guiões de pré-observação (cf. Anexo VII, tipo A), instrumento muito profícuo nesta formação, uma vez que permite uma

planificação de uma atividade específica, tendo em consideração a previsão de estratégias e recursos pedagógicos, dificuldades que possam surgir à formanda, pontos a ser observados no desenvolvimento das atividades. Assim, a formanda refletia sobre todos os parâmetros da atividade, analisando o que poderia ser melhorado numa próxima intervenção.

Atendendo às necessidades e interesses observados e diagnosticados pela tríade, desenvolveu-se um Projeto Curricular de Grupo que, tal como referido no capítulo II, visa dar resposta ao interesse das crianças sobre a história e etnografia dos diferentes países dos continentes do planeta Terra.

O desenvolvimento deste projeto regiu-se pelas fases apresentadas na metodologia de trabalho de projeto, metodologia esta adotada pela díade, tal como referenciado no capítulo I do presente relatório. Começando pela fase I, a definição do problema, a díade assumiu uma escuta atenta pelos interesses e motivações do grupo, sobre este conteúdo da área do Conhecimento do Mundo. É nesta fase que se faz o levantamento daquilo que as crianças já sabem e daquilo que gostariam de descobrir, através de um questionamento orientado pelas formandas. Posto isto, face ao diálogo e questionamento gerado pelas formandas, as crianças foram evidenciando interesse em Itália, pois uma das crianças do grupo, o J4, foi viver para esse país, devido a uma deslocação em trabalho, do pai. E como o grupo continuava a manter contacto via internet com esta criança, começaram a questionar-se se lá falavam a mesma língua, o que é que o J4 comia, entre outros. Para além desta evidência, surgiu também um fator que suscitou o interesse das crianças pelos países, ou seja, o facto de haver muitos pais que realizavam viagens a trabalho para diversos lugares do Mundo, como a China, EUA, Brasil, Cabo Verde, Índia, entre outros. Uma vez que os pais, após regresso dessas viagens, partilhavam com as crianças o que comiam, ou monumentos que viam, o grupo começou a questionar e a interessar-se por descobrir o que os outros países tinham de diferente do nosso, quer na alimentação, quer na língua, monumentos, culturas.

Findo o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças e constatadas as questões emergentes do seu pensamento, passa-se à fase II do projeto, que engloba a planificação e o lançamento de trabalho. Nesta etapa, a formanda permitiu às crianças manifestarem as suas opiniões sobre o que gostavam de ver explorado na sala, por forma a dar um papel ativo ao grupo na construção das planificações semanais. Assim, ao longo de todo o estágio, a tríade planificou atividades para desenvolver o projeto, mas que ao mesmo tempo apresentassem um desafio ao grupo para encontrar respostas para as suas dúvidas. A díade, ao planificar teve em vista algumas preocupações, como realizar uma planificação diferenciada, tendo em atenção as necessidades de cada criança, tentou integrar a restante comunidade nas suas atividades, realizar atividades de partilha com outras salas, visou promover a investigação pelas crianças, quer na instituição quer com os pais e também estabelecer parcerias com outras instituições.

Planificada a ação educativa, prosseguiu-se para a execução do projeto, fase III, em que as crianças partem para a procura de respostas às suas curiosidades. Este é um processo de aprendizagem ativa, onde o educador é apenas um mediador de todo o processo, e são as crianças que realizam as suas pesquisas, sendo assim possível que estas realizem aprendizagens significativas, através de uma aprendizagem por descoberta.

Relativamente ao espaço educativo, a díade, em reflexão após a observação do mesmo, considerou serem necessárias mudanças na estrutura e organização do espaço, uma vez que

Pensamos o espaço como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer. Procuramos que o espaço pedagógico seja aberto às vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural (Oliveira-Formosinho, 2007, 2008). Procura-se que o espaço seja um lugar de encontro, um lugar para habitar, para acolher, para abrigar. Um lugar para

aprender porque dá acesso aos instrumentos culturais (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 11).

O espaço estava dividido por áreas, tal como referido no capítulo anterior, mas observou-se que nem todas as áreas eram frequentadas, como exemplo a área da biblioteca, que não tinha espaço nem comodidade para que as crianças pudessem estar a explorar os livros. A área do pediatra, apesar de até ter alguma procura, também era uma área que não tinha grandes condições para as crianças brincarem, uma vez que tinha um espaço muito reduzido. Por outro lado, a área das construções tinha bastante procura, no entanto eram apenas rapazes que a frequentavam, pensando a díade que deveria ser mais apelativa, convidando assim as raparigas à exploração da mesma, pois todas as crianças devem ter o contacto e acesso a diferentes experiências.

Inicialmente, foram propostas alterações à cooperante, propostas essas recusadas, onde a cooperante proferiu que aquelas áreas faziam sentido para as crianças daquela forma.

Posteriormente, apenas quando foram exploradas as culturas indígenas, é que a educadora cooperante aceitou uma proposta de criação de uma nova área, a área da tenda (cf. Fig. 1, Anexo VIII, tipo A). A motivação das crianças com esta nova área foi notória, sendo que aqui passaram a realizar jogos simbólicos, formavam famílias indígenas, onde um saía da tenda para ir caçar e o outro ficava em casa a preparar a mandioca para o almoço; realizavam danças indígenas. Assim, as crianças, em atividades de jogo espontâneo, desenvolviam-se simultaneamente ao nível da formação pessoal e social, da expressão dramática, da expressão motora, da expressão musical e do conhecimento do mundo. Posto isto, a díade considerou esta nova área uma mais valia para o desenvolvimento das crianças.

Na medida em que sensibilizamos frequentemente as crianças para preservarem e protegerem o planeta, e tendo em consideração o facto de a instituição ter uma parceria com a LIPOR, as mestrandas consideraram

também pertinente criar uma área de reciclagem (cf. Fig. 2, Anexo VIII, tipo A), pois “conseguir que as pessoas da tua escola comecem a salvar a Terra é uma das melhores coisas que os miúdos podem fazer todos juntos” (Group, 2003, p. 251). Esta área foi co-construída com o grupo de crianças, após a exploração de atividades sobre os materiais que poderíamos reciclar e como os reciclar. Assim, as crianças tiveram um papel mais ativo, sendo mais significativa para as mesmas esta área. A compreensão da importância da área foi notória, sendo que chegou mesmo a acontecer crianças trazerem objetos de casa para reciclar, como o JA que trouxe os rolos de cartão do papel higiénico para poder reciclar.

A área das construções era também uma área que, do ponto de vista das mestrandas, necessitava de uma alteração, uma vez que as crianças, apenas rapazes, frequentavam essa área para realizarem lutas com os materiais que compunham a mesma. Após inúmeras reflexões com a educadora cooperante, já quase no fim do estágio, foi possível alterar a área das construções, com a introdução de materiais do dia a dia, nomeadamente rolos de cartão, pneus, carrinhos de linhas em plástico, tampas de garrafa (cf. Fig.3, Anexo VIII, tipo A). Para a introdução dos mesmos, iniciou-se um processo de negociação com as crianças sobre o retirar de outros materiais menos recorridos. Neste processo, as crianças mostraram-se muito disponíveis e compreenderam claramente que teriam que abdicar de outros materiais. Facilmente chegaram a consenso sobre o que consideravam dispensável para poderem adquirir os novos materiais. Com os novos materiais facultados ao grupo, foi evidente a nova motivação das crianças em frequentar aquela área, observando-se também uma maior adesão das meninas a essa área. Começaram a construir desde vulcões a máquinas de gelados, reboques, entre outros (cf. Fig. 4, Anexo VIII, tipo A).

Para poder introduzir esses materiais, a educadora decidiu retirar a área da pediatria, alargando assim quer a área das construções quer a área da biblioteca. Mas uma vez que as crianças gostavam particularmente de determinados utensílios dessa área, os mesmos passaram para a área do

quarto como kit de primeiros socorros, que as crianças utilizavam no seu jogo espontâneo para cuidarem dos seus bebés.

Aproveitando o facto de a área da biblioteca ter sido alargada, tomou-se por iniciativa tornar a mesma mais convidativa, introduzindo uma pequena mesa e dois pufs, que pertenciam à área da pediatria, sendo que assim as crianças já se poderiam instalar naquela área para consultarem os livros. Para além do exposto, ao longo do desenvolvimento do Projeto Curricular do Grupo, foram sendo construídas “bandeiras-almofadas” (cf. Fig. 5, Anexo VIII, tipo A), designação escolhida pelo grupo, que representam a bandeira de cada país que iam explorando. As mesmas foram também colocadas no chão da área da biblioteca, para as crianças se poderem sentar confortavelmente.

As atividades desenvolvidas pelas mestrandas no decorrer do estágio, prendiam-se com o objetivo de desenvolver nas crianças capacidades de todas as áreas de conteúdo presentes nas OCEPE. Como tal, serão seguidamente explanadas algumas atividades desenvolvidas que ilustrem esse mesmo desenvolvimento.

Inicialmente, e para acompanhar a evolução do projeto curricular, foi construído um planisfério (cf. Fig. 6, Anexo VIII, tipo A) para expôr na sala, de modo a que este fosse registo da evolução do mesmo projeto. À medida que iam sendo explorados países, iam sendo colocadas as bandeiras nos referentes países, por forma a levar as crianças a perceberem o que estavam a explorar, de onde tinhamos vindo e para onde iriamos partir. Esta estratégia foi interpretada como uma viagem que estavam a realizar pelo mundo, o que elevou a motivação das crianças nas atividades.

Importa referir que, tal como explanado no capítulo II, as crianças seguiam uma rotina diária, onde estava presente o planejar-fazer-rever, do modelo curricular High/Scope, para que assim estas tivessem uma participação ativa nas atividades, desde a planificação das mesmas à sua exploração e posterior revisão.

A primeira atividade que a formanda pretendeu expor e refletir tratou-se de uma atividade observada também pelo supervisor, que consistiu na

exploração da História “O Nabo Gigante” de António Mota e posteriormente na dramatização de improviso da mesma, pelas crianças. Esta atividade surgiu do facto de haver várias crianças no grupo que não compreendem a importância do trabalho em equipa, do cooperar com o outro e por acharem que têm que ser sempre os primeiros, considerando serem apenas esses os importantes. Assim, revelou-se fulcral a díade proporcionar ao grupo a possibilidade de se desenvolver na área da formação pessoal e social, sendo esse o principal objetivo, através de uma atividade em grande grupo, visto que “é nas interações com os outros, que a criança vai interiormente construindo referências que lhe permitem compreender o que está certo e errado (...) os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (ME/DEB, 1997, pp. 51-52). Através da exploração da história, crianças como o JA, o DF, que eram crianças que apresentavam as maiores dificuldades nesta área, preferiram compreender a importância do trabalho de equipa e da interajuda, dizendo o DF “se nos ajudarmos uns aos outros até conseguimos fazer as coisas mais fácil”, revelando competências de interação cooperativa em grupo.

A formanda propôs ao supervisor ser observada nesta atividade, pois sentia dificuldades em contar histórias, dificuldade essa que sentiu novamente nesta atividade. Em reflexão, a formanda notou que deveria ter sido mais expressiva, proporcionando diferentes formas de leitura, por forma a levar o grupo a estar motivado e a suscitar interesse pela história. Foi também dificuldade da formanda organizar o grupo para a realização da dramatização, uma vez a motivação foi tão evidente que todo o grupo se destabilizou.

A dramatização foi uma estratégia adotada, por forma a dar resposta ao Projeto Educativo que visa promover as artes, mas também pelo interesse que as crianças demonstraram em realizar espetáculos para os colegas, durante várias atividades de jogo espontâneo observadas. Durante a mesma, a mestrande mostrou-se capaz de gerir o tempo da dramatização de cada grupo, dando oportunidade a todas as crianças de participar. A S1, S2 e o J1 revelaram à vontade no improviso, interagindo com os colegas, mas também

com o restante cenário. Assim, esta atividade contribuiu não só para o desenvolvimento de competências ao nível da expressão dramática, mas também no domínio da linguagem oral.

Um grande interesse revelado pelo grupo prendia-se com o cozinhar e conhecer novos alimentos. Posto isto, e visto que estávamos a explorar diferentes culturas, considerou-se oportuno explorar a gastronomia desses países. Em momento de exploração dos EUA, foi levantado um questionamento sobre qual seria a alimentação do país em causa. Imediatamente foram proferidos alimentos como hambúrguers, coca-cola, donuts, os quais as crianças prontamente referiram como não sendo saudáveis para a nossa alimentação, aludindo à roda dos alimentos anteriormente construída, onde afirmaram não estar presente a coca-cola nem os donuts. Posto isto, a díade questionou o grupo se o hambúrguer seria ou não saudável, dando oportunidade às crianças de partilhar a sua opinião com os colegas, privilegiando assim a pedagogia da escuta e promovendo o desenvolvimento da linguagem oral. Identificando que nem tudo o que os hambúrguers contêm é prejudicial, e que a carne, o pão, a alface estão presentes na roda dos alimentos, surgiu a hipótese de tentarem em grupo construir um hambúrguer saudável, verbalizando a B que não poderíamos pôr molhos. Com esta atividade o grupo revelou conhecimentos sobre quais os alimentos saudáveis e os que constam na roda dos alimentos, tendo enfoque na área do conhecimento do mundo. Posteriormente, na confissão do hambúrguer para o seu almoço, foi privilegiado o domínio da matemática, pois as crianças tiveram que contabilizar os ingredientes e medir, através da colher, quantidades de farinha.

A experimentação direta, o sentir com o tato texturas como a da carne, da alface, entre outros, originou em que a motivação fosse intrínseca (cf. Fig. 7, Anexo VIII, tipo A). Esta atividade foi desenvolvida em grande grupo, “o que constrói nas crianças um sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 231). Para a formanda esta atividade revelou-se profícua, pois permitiu à formanda estimular e incentivar as crianças à sua autonomia,

à responsabilidade de elaborarem o seu próprio almoço, construindo o hambúrguer saudável.

A atividade que mais satisfação provocou na mestranda, pela dedicação, empenho e entusiasmo das crianças, foi a realização de um avião, que posteriormente se revelou como um mapa conceitual, sendo este representante da “estrutura das ideias do aluno com ênfase nas relações entre os conceitos, podendo também ajudá-lo a estabelecer novas ligações” (Figueiredo, Lopes, Firmino, & Sousa, 2006, p. 1), e que apresentava o que as crianças gostariam de explorar sobre África (cf. Fig. 8, Anexo VIII, tipo A).

Esta atividade partiu de uma videoconferência realizada com as crianças, onde a mestranda protagonizou uma mulher africana (Luana) que morava nos EUA há muitos anos e que gostaria de ir a África visitar os avós, mas não sabia como se deslocar. Prontamente se apresentaram respostas para ajudar a Luana, como “podes ir a nadar”, onde outra criança, o JA afirma que não porque é muito longe e demorava muito tempo. Então, a construção do avião foi decidida pelo grupo, quando os mesmos consideraram ser esse o meio de transporte mais adequado para a viagem da Luana.

A construção do avião começou pela apresentação de uma caixa grande na sala, onde cada criança teve a oportunidade de partilhar a sua ideia do papel que aquela caixa poderia assumir. Aqui foi possível verificar que as crianças eram capazes de dialogar com a equipa educativa de forma coerente e questionadora. Em grande grupo, foi planificado que as crianças se organizariam em pequenos grupos, onde cada grupo construiria uma parte do avião, pois não seria possível estarem a trabalhar todos ao mesmo tempo no nosso avião. Mas enquanto algumas crianças realizavam a construção, era evidente a vontade e interesse do restante grupo para também participar, como o T que estava sempre a questionar quando era a vez dele e se ainda faltava muito. E também se verificou que o restante grupo, que estava em atividades de jogo espontâneo, se concentrava perto da caixa que iria originar o avião, preferindo estar ali perto a aguardar a sua vez do que a brincar.

Para a construção das partes do avião foi desenvolvido o conhecimento das formas geométricas, a noção de maior e menor, a quantidade, sendo então o foco o domínio da matemática. Mas, uma vez que as crianças recolhiam objetos da sala de atividades para auxiliar na construção do avião e depois para utilizarem esses mesmos objetos tinham que se auxiliar uns aos outros (cf. Fig. 9, Anexo VIII, tipo A), o trabalho de equipa foi privilegiado, onde as crianças adquiriram a capacidade de cooperar com o outro, desenvolvendo-se ao nível da formação pessoal e social.

O facto de ter sido realizada a atividade em pequeno grupo, permitiu aos adultos “encorajam as crianças a fazer escolhas e a tomar decisões sobre como utilizar os materiais e a descrever nas suas próprias palavras aquilo que estão a fazer” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 229).

Para a decoração do avião, foi decidido pelo grupo colorir o avião com várias cores, processo que foi feito pintando com as mãos, onde as crianças podiam misturar cores para originar outras cores e explorar toda a sua criatividade, aliando assim a expressão plástica a este processo. Como com o avião, o grupo estava de partida para África, a formanda convidou as crianças a recolher informação sobre esse país, para poderem dar a conhecer o que gostariam de trabalhar, com o auxílio dos pais. As formandas transmitiram toda a responsabilidade de partilha dessa informação às crianças, sendo que estas é que teriam que dialogar com os pais sobre o que estava a ser desenvolvido, permitindo assim que os pais acompanhassem de perto o que as crianças estavam a desenvolver na sala. Todas as imagens recolhidas pelas crianças foram afixadas no avião, originando assim a nossa teia concetual.

Uma das imagens trazidas para o avião suscitou grande curiosidade no grupo, pois apresentava um grupo de crianças, descalças, com pouca roupa, a jogar à bola. Posto isso, deu-se uma sensibilização para o facto de haver crianças carenciadas, como referia o grupo - “pobrezinhas”-, que não tinham acesso a muitos bens. Assim, o grupo iniciou uma campanha de recolha de roupas e brinquedos, que já não utilizavam, para partilhar com crianças desfavorecidas. Para levar esta campanha a termo, solicitou-se a colaboração

de toda a comunidade educativa, sendo que foi o próprio grupo que se responsabilizou de comunicar às restantes salas da instituição o que pretendiam fazer e o porquê de estarem a recolher esses objetos. Com esta partilha de informação houve crianças como o AM que se revelaram reticentes em comunicar, mostrando-se inibidos. Para as crianças o avião possibilitou mais uma situação de jogo simbólico que as crianças protagonizavam em jogo espontâneo.

Através do desenvolvimento de todas estas atividades em torno do avião, a formanda passou a compreender a importância de promover diálogos onde a criança se possa exprimir e partilhar as suas ideias. Compreendeu também que deveria, cada vez mais, fomentar o trabalho em equipa para que o grupo compreendesse a importância da interajuda, sendo que esta era uma dificuldade evidente neste grupo.

Por último, mas não menos importante, a mestranda decidiu evidenciar duas atividades experimentais realizadas sobre os vulcões. Uma das atividades consistia na comparação de granulometrias da areia da praia de Matosinhos e da areia vulcânica, da ilha da Madeira. A outra atividade explorada consistiu na exploração da pedra Pomes, a qual é de origem vulcânica, e no facto de esta flutuar e outras rochas não. A importância de evidenciar esta atividade no presente relatório deve-se à formanda ter compreendido a importância de as aprendizagens serem significativas para as crianças. Como forma de motivação, e porque as crianças demonstraram esse interesse, o grupo, todos os dias, assumia uma profissão, consoante as atividades a realizar, sendo que foram oleiros, cozinheiros, construtores, pintores, músicos, cientistas, entre outros. A díade adotou esta estratégia com vista a que a motivação constitui-se um aspeto permanente na sua sala de atividades (Arends, 2008). No dia destas atividades experimentais, as crianças assumiram-se cientistas, que estavam a realizar uma investigação para descobrir coisas novas. A mestranda observou e refletiu que estas atividades foram uma grande motivação para o grupo. Uma observação a considerar foi o comentário de uma mãe, do A2, que se dirigiu à díade no dia

posterior e elogiou o seu trabalho, referindo que o A2 nunca partilhava em casa o que desenvolvia na escola, e que nesse dia, mal entrou no carro, referiu que tinha sido cientista e, segundo a mãe, descreveu pormenorizadamente tudo o que tinha realizado ao longo do dia e as descobertas que tinha feito, e também que estava a ter diferentes profissões todos os dias.

Posto isto, as aprendizagens que a mestranda retira desta experiência são que se a motivação da criança for intrínseca e a atividade for significativa, permite um maior envolvimento da criança e um melhor desenvolvimento da sua parte. Assim, torna-se importante recorrer a estratégias diversificadas, que suscitem desafios para as crianças, levando-as a querer explorar e a sentirem-se realizados com as suas descobertas, como o A2 se mostrou à mãe. Indo ao encontro da ideia apresentada pela formanda, Arends (2008) afirma que “o sucesso depende da utilização de estratégias motivadoras (...) assim como da utilização de estratégias que ajudem o grupo de indivíduos a tornarem-se uma comunidade de aprendizagem produtiva” (p. 152).

A par das atividades orientadas que a mestranda e o seu par pedagógico desenvolveram, não se pode deixar de evidenciar as ocasiões do dia onde as crianças realizam atividades de jogo espontâneo, pois através destas existiam crianças no grupo, o AM e o B1, que se tornavam capazes de se exprimir e de ser mais interativos com os colegas. A mestranda, ao longo do estágio conseguiu integrar e estimular situações de jogo espontâneo, na medida em que “os adultos juntam-se à brincadeira das crianças e ganham uma compreensão maior dos interesses e capacidades que elas possuem” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 432).

Por vezes, quando a meteorologia assim o permitia, as crianças deslocavam-se também ao exterior, realizando o jogo espontâneo ao ar livre. Estes momentos devem ser tidos em consideração na Educação Pré-Escolar, atendendo a que “à medida que as crianças exploram e brincam no exterior vivenciam muitas experiências chave: representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação,

seriação, número, espaço e tempo. Constroem e testam conhecimentos sobre pessoas e coisas do mundo de exterior mais próximo” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 433).

Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças eram, sempre que possível afixados na sala para assim dar voz às paredes e para que assim houvesse “uma maior compreensão da dinâmica do funcionamento e da forma como [a sala] está organizada” (Cardona, 2007, p. 13) e, tendo por base o modelo Reggio Emilia, não bastava apenas afixar os trabalhos, mas sim recorrer aos mesmos para posteriores atividades.

A fase IV do desenvolvimento do projeto comporta a avaliação, que se trata de uma “competência básica do educador e permite-lhe recolher informações que lhe possibilitam reformular as suas intervenções” (Cardona, 2007, p. 10). Esta etapa não foi realizada no fim do estágio, mas sim ao longo de todo o percurso da formanda, no decorrer das ações. Por forma a orientar esta avaliação, a mestrande construiu grelhas de avaliação do grupo (cf. Anexo IX, tipo A), fundamentando-se em Portugal e Laevers (2010), para uma melhor perceção daquilo que a sua intervenção fruiu nas crianças, permitindo isto compreender se os objetivos foram atingidos, se houve construção de conhecimento e qual a visão da criança sobre estas suas aprendizagens.

Além das grelhas construídas, a avaliação ia sendo realizada ao longo do processo, através do portfólio, onde as crianças tinham uma participação ativa, referindo o que gostaram mais ou menos nas atividades, o que aprenderam e como achavam que a atividade tinha corrido. Este levantamento da opinião da criança permitiu à formanda refletir sobre a sua prática, repensar estratégias, dar uma maior resposta aos interesses do grupo.

Em suma, a prática pedagógica supervisionada revelou-se numa construção de saberes profissionais através da colaboração constante com os elementos da equipa educativa, começando pela díade, que desenvolveu um trabalho de equipa por forma a agir com intencionalidade e deixar a sua marca no desenvolvimento daquelas crianças. E em tríade também foram realizadas inúmeras aprendizagens, através das reflexões e dos *feedbacks* da

orientadora cooperante, que permitiram o crescimento profissional da formanda. A formanda dirige também a sua evolução às reflexões realizadas, antes, durante e após a ação, com referência em Schön (1992), citado por Oliveira e Serrazina (2002) e à metodologia de investigação-ação, metodologia esta que levou a formanda a realizar um ciclo constante de planificação, ação, observação e reflexão, ciclo este que permite analisar de forma crítica e indagadora a ação pedagógica, com vista a uma melhoria constante.

REFLEXÃO FINAL

A prática pedagógica supervisionada permitiu à formanda o contacto com a realidade do ser educador, com as suas funções e com a sua responsabilidade social. Contribuiu também para se compreender a importância dos pressupostos teóricos, uma vez que não seria possível fomentar aprendizagens significativas, sem antes realizar uma observação e uma análise crítica, baseada nesses pressupostos, sobre o ambiente educativo.

Sendo tão profícuo este contacto com o contexto, a formanda considerou o período de tempo de prática pedagógica muito reduzido, na medida em que, sendo mais longo este processo, seriam possíveis atingir mais objetivos quer com as crianças quer pela formanda.

No entanto, a formanda, ao longo deste processo de formação, desenvolveu inúmeras competências relativas ao perfil de um educador de infância. Orientando-se nas dimensões estabelecidas pelo perfil geral de desempenho, prescrito no Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto, a formanda, através da prática pedagógica supervisionada desenvolveu-se na dimensão profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade; e de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

No que respeita à dimensão profissional, social e ética, a formanda considera ter desenvolvido competências, na medida em que se apoiou, ao longo de todo o processo, na investigação, enquadrando a mesma com os parâmetros legais e com o currículo proposto para a Educação Pré-Escolar, sempre com vista à autonomia das crianças.

A dimensão seguinte trata-se da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. E para dar resposta a esta dimensão, a formanda, ao longo de todo o estágio, procurou desenvolver aprendizagens indo ao

encontro do projeto curricular, pois só assim as aprendizagens poderiam ser significativas, uma vez que o projeto vem dar resposta às necessidades e interesses das crianças. Uma vez que, por experimentação e por descoberta, as crianças se sentem mais motivadas, a formanda recorreu a atividades experimentais, tal como o incita o Decreto-Lei supracitado. Para dar mais resposta a esta dimensão, foram também desenvolvidas estratégias diferenciadas, pois só assim a formanda conseguiria dar resposta às necessidades e particularidades de cada criança.

Mais uma dimensão que a formanda tentou integrar na sua prática foi a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. A formanda acredita ter dado resposta a esta dimensão, uma vez que participou na elaboração de um projeto curricular de grupo, o qual integrou na comunidade envolvente. Nesta dimensão foi também fulcral o trabalho com toda a equipa educativa, pois trabalhando realmente como uma equipa é que se torna possível realizar uma melhor prática, pois a partilha de diferentes opiniões, de diferentes pontos de vista, torna possível evoluirmos enquanto profissionais de educação. Sendo a relação com a comunidade um ponto importante na formação das crianças, uma vez que estas aprendem com o meio próximo, a formanda após reflexão na avaliação intermédia (cf. Anexo X, tipo A), considerou pertinente a interação com a família, e para isso desenvolveu projetos mútuos para dar resposta a essa lacuna.

A última dimensão prevista no Decreto-Lei nº240/2001 é a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que se prende com uma reflexão sistemática com vista à sua evolução ao longo da vida. Posto isto, a formanda, ao longo deste período de estágio, tentou refletir sobre toda a sua prática, problematizando os imprevistos, as dificuldades, as estratégias bem sucedidas, pois só assim, refletindo antes, durante e após a ação é que o educador pode aprender a ser um melhor mediador das aprendizagens das suas crianças, lembrando sempre que o educador “não é um substituto do aluno/criança, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea [por outro lado] é responsável da mediação entre o saber e o

aluno/criança” (Roldão, 2009, p. 23), sendo esta atitude mediadora, por parte do educador, que vai permitir às crianças realizarem aprendizagens significativas.

A evolução da mestranda torna-se visível na reunião final de avaliação (cf. Anexo XI, tipo A), sendo evidente o desenvolvimento principalmente no domínio da reflexão, o que mostra que a formanda questiona muito mais a sua prática, que é o primeiro passo para um melhor desempenho profissional.

Apesar de todo este desenvolvimento que a prática pedagógica proferiu à formanda, importa salientar certos constrangimentos sentidos inicialmente, nomeadamente, o tempo de observação sem intervenção. Este período foi apenas de três dias, uma vez que na semana posterior a díade já interveio. A díade, em reflexão considerou esses três dias escassos para uma planificação cuidada e com evidencias de várias necessidades.

Outro constrangimento sentido pela formanda foi a incompatibilidade de algumas ideologias com a educadora, como por exemplo, as “fichas” estruturadas como forma de registo às quais a orientadora cooperante recorria. Até ao fim do período de estágio, a díade não conseguiu fazer compreender à educadora que poderia recorrer a outras formas de registo mais profícuas.

Contudo, são as adversidades que nos fazem crescer e aprender, e como tal, a formanda considera que esta etapa da sua formação se revelou uma mais valia para o seu futuro profissional, na medida em que permitiu a aquisição de competências indispensáveis para um docente. A formanda considera os objetivos propostos pela unidade curricular cumpridos e considera também ter conseguido deixar a sua marca no grupo onde esteve inserida, através das aprendizagens que lhes proporcionou neste período. O grupo deixou também a sua marca na mestranda, pois a mestranda considera que estes foram mediadores das aprendizagens realizadas pela mesma.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 173-189). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Revista Cadernos de Educação de Infância nº 81*.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular - manual para a formação de professores da república de Angola*.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M., Lopes, A. S., Firmino, R., & Sousa, S. (2006). "As coisas que sabemos sobre a vaca": o uso de mapas conceituais na Educação Pré-Escolar. *Revista de Animação e Educação*, 4.
- Group, T. E. (2003). *50 Coisas simples que as crianças podem fazer para salvar a Terra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a criança 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a criança 5ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ME/DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In G. d. Investigação, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, práticas e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: da ala à escola. Coleção infância, 27*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In R. Bizarro, *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perspetivas em torno de um Hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 127-155). Lisboa: Ministério da Educação.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Circular nº 17/2007, de 10 de outubro. Gestão do currículo da Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação

Circular nº 4/2011, de 11 de abril. Avaliação na Educação Pré-escolar. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro. Autonomia e gestão das escolas

Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República I, Série A

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Diário da República I, Série A

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República I

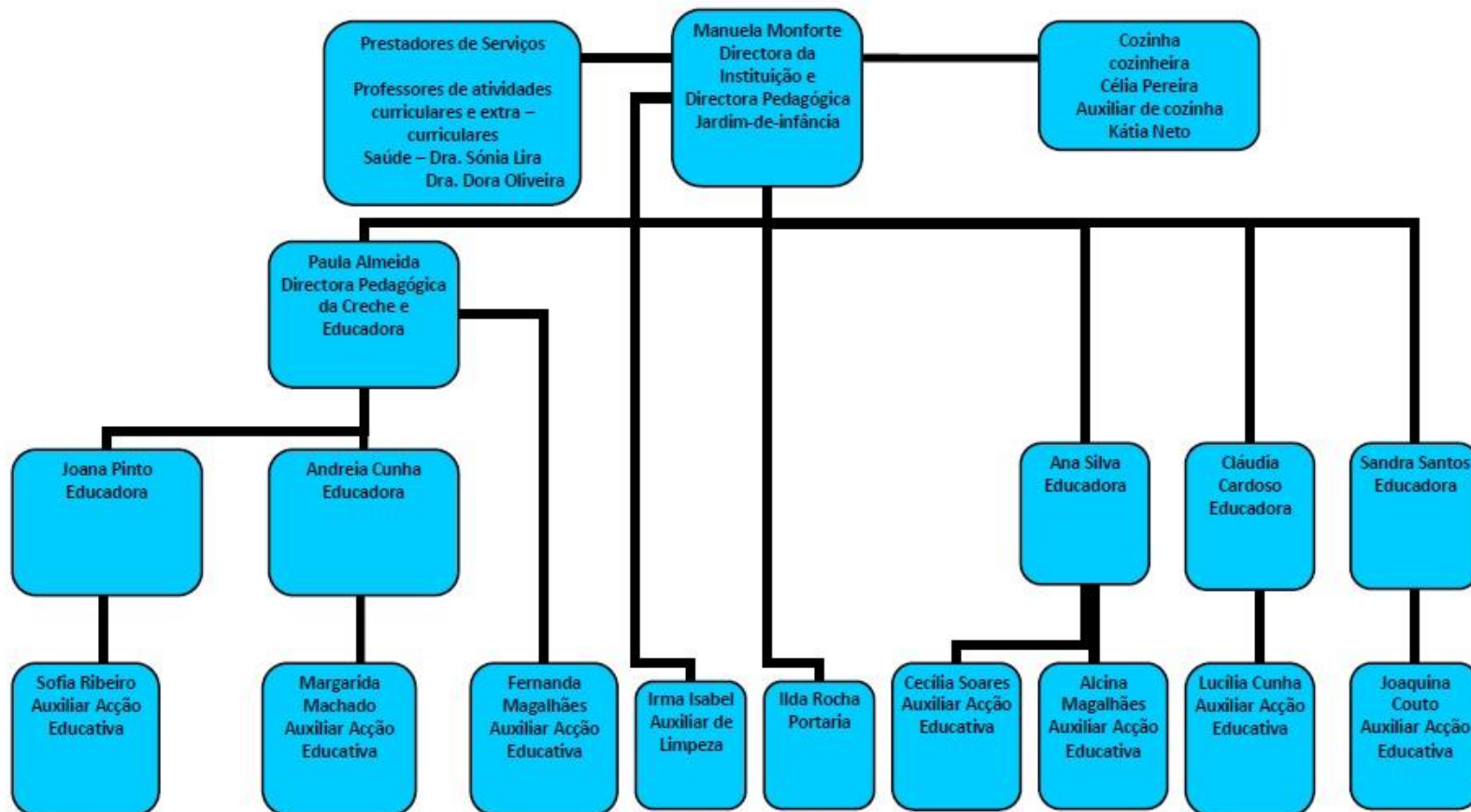
Lei nº46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Anexo I – Organograma



Anexo II – Grelha de observação

Escola Superior Educação – Politécnico do Porto

Unidade Curricular PPS

Observadores: Cátia Sofia Neto Meireles / Tânia Daniela Martin Neto da Silva

Data de Observação: ___ / ___ / ____

Instituição: Infantário Monfortinhos de Real

Educadora: Joana Pinto

Sala: 4 Anos

Objectivo Geral da Observação: Caracterizar o ambiente educativo numa sala do Jardim-de-Infância.

| Grelha de Registo de Observação | |
|--|---|
| OBJECTIVOS ESPECÍFICOS | QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO |
| Caracterizar o grupo de crianças | Quantas crianças constituem o grupo? Inicialmente o grupo era constituído por 18 crianças. A partir do mês de maio, passaram a constituir o grupo 19 crianças. |
| | Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino? Inicialmente, o género feminino era constituído por 8 crianças e o género maculino por 10. Posteriormente, o género masculino passou a ser constituído por 11 crianças. |
| | Qual a idade das crianças? As idades das crianças estão compreendidas entre os 4 ou 5 anos de idade. |
| | Existem crianças com NEE? Não, existem apenas duas crianças a frequentar terapia da fala, mas não são consideradas com NEE. |
| | Todas as crianças residem na área circundante da instituição? A maior parte sim, pertencendo ao concelho da Maia, com excessão da sofia que mora em Ermesinde, concelho de Valongo. |
| | Existem crianças cuja língua materna não seja o Português? Não |
| Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e | Como é constituída a equipa da sala? Educadora, assistente técnica e 2 estagiárias |

| | |
|----------------------------|--|
| respectivas funções | Quais as habilitações literárias da educadora e auxiliar de acção educativa? A educadora possui uma licenciatura em Educação de Infância e uma especialização em Educação Especial. A auxiliar apresenta o 12º ano de escolaridade e um curso profissional de técnica de educação. |
| | Qual o horário lectivo da educadora? 9:00-14:00 / 15:00-17:00 |
| | Qual o horário da(s) auxiliar(es) de acção educativa? 8:00-12:30 / 14:30-19:00 |
| | No caso de existir, qual a regularidade do apoio da educadora do ensino especial? Não se adequa |
| | Há quanto tempo a equipa da sala acompanha o grupo de crianças? Desde o 1 ano de idade |

| | |
|---|--|
| Conhecer o projecto curricular de sala | Quais as prioridades de acção do Projecto? Na área da formação pessoal e social – partilha, cooperação, trabalho de equipa. Mudança das áreas do jogo espontâneo. Na área do conhecimento do mundo, através do conhecimento de diferentes culturas. |
| | Como foram definidas as prioridades de acção? A partir dos interesses das crianças, e das necessidades de desenvolvimento evidenciadas pelas mesmas. |
| | Os objectivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades das crianças e famílias? Sim, uma vez que foram traçados tendo em vista o desenvolvimento e a resposta a essas evidências. |
| | A construção do projecto é flexível e contínua no decorrer do ano lectivo? Sim, uma vez que explorando determinados conteúdos, podem surgir novos interesses, aos quais é necessário dar resposta. |
| Identificar e caracterizar as actividades e projectos em curso | Que projectos e actividades estão a ser desenvolvidos com o grupo de crianças? Projeto meu e teu Projeto curricular de grupo Projeto sensibilização para recolha de bens |
| | Qual a motivação das crianças para o envolvimento nesses projectos e actividades? No Projeto meu e teu, as crianças demonstram muito interesse pela exploração de livros, assim, foi definido um dia na semana em que é explorado um livro das crianças. O PCG surgiu do interesse das crianças em conhecer diferentes países, logo a sua motivação é intrínseca. |
| | Qual o grau de iniciativa e autonomia que as crianças revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projectos e actividades? Planeamento – as crianças sugerem o que gostavam de explorar. Desenvolvimento – é potenciado o construtivismo, as crianças aprendem por experimentação, contacto com o meio envolvente. Avaliação – as crianças manifestam a sua opinião sobre as actividades desenvolvidas e a educadora regista. Esse registo é depois colocado no portfólio. |
| | Os projectos e actividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões das crianças? Sim, o PCG partiu dos interesses manifestados pelas crianças. Os planos de acção tentam enquadrar-se nos interesses das crianças, mas ao mesmo tempo visam responder a necessidades de desenvolvimento evidenciadas. |
| | Os projectos e actividades são integrados e integradores de todas as áreas do Saber? Embora o projeto se destaque mais numa determinada área, através das actividades desenvolvidas para o mesmo, são tidas em consideração todas as áreas, correlacionadas sempre com o projeto. |
| | As crianças têm um papel activo nas dinâmicas/rotinas da sala (atribuição democrática de tarefas e responsabilidades)? Sim, todos os dias existem 2 responsáveis, que assumem algumas responsabilidades da rotina diária. |

Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças

| | |
|---|---|
| Espaços frequentados | Que espaços são frequentados pelas crianças? A sala de atividades, o polivalente e o parque exterior. |
| | Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços? Os espaços encontram-se sempre bem limpos e em bom estado. |
| | A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar das crianças? Sim, todos os espaços da instituição têm em consideração a segurança das crianças. |
| Sala de actividades | Como está organizada a sala? Está organizada por áreas: - área do acolhimento - área das construções - área da biblioteca - área da tenda - área dos jogos - área da plástica - área do quarto - área da cozinha |
| | Qual a área da sala? O espaço é adequado ao número de crianças? |
| | Existe iluminação natural? Sim, existe bastante iluminação natural, uma vez que uma das paredes da sala é toda de vidro. |
| | Existe boa circulação de ar? A circulação de ar já é mais limitada. Apenas existe circulação se abirmos a portada de vidro de acesso ao exterior. |
| | Existe acesso directo ao espaço exterior? Sim, através dessa parede de vidro, que é feita de portas de vidro. |
| | Existe um ponto de água na sala? Sim, existe uma banca. |
| Qual o papel das crianças na organização do espaço? As áreas são definidas e estruturadas consoante o interesse das crianças. Estas têm direito à sua opinião sobre materiais que devam ser lá colocados ou não. | |

| | |
|--|---|
| | <p>O espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças? Sim, as crianças conseguem ter acesso a tudo o que a sala dispõe para as mesmas.</p> |
| | <p>Existe alguma área que possibilite à criança a vivência de momentos mais calmos? Sim, a área da biblioteca ou a área da tenda.</p> |
| | <p>Os espaços revelam qualidade estética? Sim</p> |
| | <p>O espaço contempla a documentação de actividades e projectos desenvolvidos pelas crianças? Sim, os trabalhos são afixados na sala.</p> |
| | <p>Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais? Sim, na instituição encontram-se expostos quadros e outras obras.</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| Casas de banho | Existe iluminação suficiente? Não, a iluminação é artificial. |
| | Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças? Sim. No entanto, mais as sanitas do que os lavatórios. |
| | Os espaços revelam higiene? Sim |
| | Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia das crianças? Sim, todos os procedimentos de segurança são tidos em conta, e os equipamentos são proporcionais ao tamanho das crianças para lhes permitir uma maior autonomia. |
| | Existem os produtos necessários à higiene das crianças? (Sabonete líquido? Papel higiénico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?) Sim As crianças acedem a eles autonomamente? Sim |
| Refeitório | Existe uma boa iluminação? Sim, uma das paredes é toda porta de vidro, permite a entrada de luz direta. |
| | Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto às crianças? Sim, as mesas e os bancos são de acordo com a estatura da criança, o que lhes permite estarem confortáveis. |
| | O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre as crianças? Sim, é favorecido o diálogo entre as crianças, pois estas ficam frente a frente com outros colegas. |
| | O espaço e equipamento são facilitadores da aprendizagem do saber estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros.)? Sim |
| | As crianças participam na preparação do espaço como pôr a mesa? Não, quando as crianças se dirigem à mesa esta já está posta. As crianças apenas viram o copo para cima e colocam o guardanapo de lado. Ajudam posteriormente ao almoço, pois arrumam o seu recipiente de sobremesa, o copo e o guardanapo. |
| Espaço de descanso | Qual é o período de descanso das crianças? 1h e 30m |
| | É dado às crianças a possibilidade de escolher se querem dormir? Não... todas as crianças são incentivadas a dormir. Sendo que algumas delas acabam por não dormir na mesma. |
| | Existe um espaço exclusivamente para esse fim? Não, o descanso é realizado na sala. |

| | |
|--|--|
| | <p>Como está organizado esse espaço? A sala é arrumada, de forma a haver mais espaço livre no centro, e são colocadas as camas das crianças com os respectivos sacos cama.</p> |
| | <p>As crianças são autónomas na sua utilização? Sim, despem-se, vestem-se e arrumam o saco cama.</p> |
| | <p>O espaço é suficientemente arejado e as estruturas em que dormem são confortáveis e revelam higiene? Sim, as estruturas parecem confortáveis e mantêm a higiene. Cada criança tem o seu saco cama e ao fim de semana é levado para casa para lavar.</p> |

| | |
|--|--|
| Espaço Exterior | Existe espaço exterior contíguo à instituição? Sim, dois parques. |
| | Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço? Existem pneus, triciclos, bolas, balizas, escorrega, baloiço, instrumentos de som. |
| | Que actividades são desenvolvidas nesse espaço? Normalmente apenas se desenvolvem actividades de jogo espontâneo. Mas também se pode recorrer aos mesmos para actividades orientadas. |
| | O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pela criança? O espaço é estimulante, pois o interesse das crianças em frequentar o espaço exterior é notório. Relativamente a ser desafiador de novas aprendizagens, penso que poderia ter mais recursos para esse fim. |
| Identificar e caracterizar os materiais didácticos disponíveis na sala de actividades | Qual o estado de conservação dos materiais? Todos os materiais da sala estão em boas condições. |
| | Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber? Sim, existem materias que permitem o conhecimento do mundo, o domínio da matemática, a abordagem à escrita, a expressão dramática e plástica, etc. |
| | Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das actividades e o n.º de crianças? Sim. |
| | Os materiais são suficientemente motivadores para as crianças, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses? Sim, são bastante motivadores. Isso torna-se visível pela adesão das crianças aos mesmos. |
| | Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem? Sim. |
| | Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que as crianças têm na sua utilização? Todos os materiais estão ao dispor da criança. Estas podem ir buscar, depois arrumar e voltar a guardar. |
| Conhecer a organização do tempo adoptada na sala | O dia é organizado de forma estruturada ou sustentada na improvisação? O dia é organizado de forma estruturada, através de uma planificação detalhada das actividades. No entanto, nota-se que a planificação é flexível, e por vezes surgem imprevistos que levam à improvisação. |

| | |
|--|--|
| | <p>A organização diária respeita as necessidades, interesses e ritmos da criança, alternando actividades de movimento com actividades mais calmas? Sim, são sempre tidas em consideração, principalmente, as necessidades.</p> |
| | <p>Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da sala? A organização das mesmas é flexível tendo em conta os ritmos de aprendizagem e necessidades das crianças? A rotina começa com acolhimento, lanche, atividade orientada, atividade de jogo espontâneo, higiene, almoço, repouso, higiene, lanche, atividade orientada, atividade de jogo espontâneo.</p> |
| | <p>Existem actividades extra-curriculares? Em que tempo acontecem? No caso de acontecer no horário lectivo da educadora, esta acompanha o grupo e participa na actividade? É notória a articulação dos saberes trabalhados nessas actividades com as actividades desenvolvidas pela educadora? Existe expressão musica, e a educadora acompanha e participa. Existe expressão motora, mas a educadora não acompanha, pois vao metade do grupo de cada vez e a educadora fica com a outra metade na sala.</p> |
| | <p>Qual a participação das crianças na tomada de decisão sobre a gestão do tempo? Não têm grande participação.</p> |

Caracterizar as interacções entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala

| | | | |
|----------------------------------|--|-----------------|-----------------|
| Criança/Criança | As crianças manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções? Sim. | | |
| | As crianças demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros? Sim. | | |
| | As crianças interagem autonomamente umas com as outras? Sim. | | |
| | As crianças evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares? Não, estão sempre a recorrer à educadora. | | |
| | As crianças partilham voluntariamente brinquedos e objectos? Não. | | |
| | As crianças envolvem-se em brincadeiras, jogos cooperativos e projectos comuns? Sim. | | |
| | As crianças apoiam-se mutuamente na resolução de problemas? Sim. | | |
| | As crianças participam activamente nas dinâmicas da sala e institucional? Sim. | | |
| | As crianças revelam autonomia na interacção com as crianças das outras salas? Sim. | | |
| Adulto/Criança | | Educador | Auxiliar |
| Dimensão da sensibilidade | Faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual? | Sim | Sim |
| | É carinhoso e afectuoso? | Sim | Sim |
| | Respeita e valoriza a criança? | Sim | Sim |

| | | | |
|---|--|-----|-----|
| | Encoraja e elogia a criança? | Sim | Sim |
| | Mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança? | Sim | Sim |
| | Ouve a criança e responde-lhe? | Sim | Sim |
| | Encoraja a criança a ter confiança? | Sim | Sim |
| | Adopta um tom de voz positivo? | Sim | Sim |
| Dimensão da Estimulação | Tem energia e vida? | Sim | Sim |
| | Coaduna-se com a situação? | Sim | Sim |
| | Responde às capacidades e interesses da criança? | Sim | Sim |
| | Motiva a criança? | Sim | Sim |
| | Estimula de forma rica e com clareza? | Sim | Sim |
| | Estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento? | Sim | Sim |
| | Partilha as actividades da criança e dá-lhes relevo? | Sim | Sim |
| Dimensão da Autonomia O adulto: | Permite à criança escolher e apoia a sua escolha? | Sim | Sim |
| | Dá à criança oportunidades para fazer experiências? | Sim | Sim |
| | Encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades? | Sim | Sim |
| | Respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez? | Sim | Sim |
| | Encoraja a criança a resolver os conflitos? | Sim | Sim |
| Adulto/Adulto (educadores e auxiliares de acção educativa) | A educadora e auxiliar de acção educativa desenvolvem relações de cooperação? Sim. | | |
| | A auxiliar revela conhecimento da planificação e intenções pedagógicas da educadora? Sim. | | |

| | |
|--|---|
| | As ações dos adultos são congruentes entre si? Sim |
| | Existe respeito mútuo? Sim |
| | Existe negociação e partilha de saberes na tomada de decisões? Sim |

| | |
|--|---|
| Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade | Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição? Sim. Festas dia do pai, da mãe, da família, as marchas. |
| | Quais são as acções de articulação com a família promovidas pelo educador? A partilha de evidências no portfólio; trabalhos realizados em comum. |
| | Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada? Sim |
| Conhecer e caracterizar a organização do Grupo | Como se organiza o grupo de crianças ao longo do dia (individualmente, em pequeno grupo e grande grupo) O diálogo do acolhimento é realizado em grande grupo, e as atividades orientadas variam. |
| | Qual o papel das crianças nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo? A organização dogrupo é estabelecida pela educadora. |
| | As escolhas e interesses manifestados pelas crianças são valorizados? Sim. |
| | As crianças têm uma função específica a desempenhar quando estão em grupo? Não. |

Anexo III – Excerto do diário de formação

Diário de formação – 29 de maio de 2013

A semana compreendida entre 27 e 31 de maio compreendeu atividades que pretendiam dar resposta aos interesses das crianças.

A atividade que pretendia a sensibilização para ajudar as crianças desfavorecidas e posterior recolha de bens para as mesmas, iniciou com um diálogo sobre o assunto. Nesse diálogo, foi notória a vontade das crianças em partilhar brinquedos seus com essas crianças, sendo que o JA referiu que podia dar o seu caranguejo pois já não precisava dele para dormir, a S2 referiu que tinha roupa que já não lhe servia e ia trazer para a escola. Isto demonstrou que as crianças não eram egoístas e eram capazes de partilhar objeto seus, revelando grande preocupação por quem é “pobrezinho” – designação utilizada pelas crianças.

Após esta sensibilização, as crianças foram às restantes salas partilhar o projeto que iríamos desenvolver, para pedirem o seu contributo. Nesta situação de exposição, a maior parte do grupo sentiu-se inibida, sendo que foi necessário fazer algumas questões para eles responderem para os colegas das restantes salas. O B1, que é uma criança muito tímida, não costuma falar, foi o primeiro a falar sobre África, revelando estar a evouir na sua autoestima e confiança.

Por outro lado, através desta partilha de informações sobre o projeto de recolha, permitiu à formanda evidenciar as aprendizagens já realizadas pelo grupo sobre África, pois estes partilharam tudo o que já tinham descoberto até então com as atividades orientadas pela díade.

A formanda com esta atividade compreendeu a importância de dar tempo às crianças para falarem, para partilharem experiências.

As crianças inicialmente revelaram-se muito tímidas, mas após algumas questões orientadoras do diálogo, revelaram-se muito motivadas a contar aos colegas as nossas ideias, e aí a mestranda percebeu a importância da motivação para o sucesso de uma atividade. Esa motivação foi também evidente na recolha de materiais, onde as crianças, junto dos pais diziam

que queriam levar os objetos logo no dia seguinte. A mãe da S2 disse que ela não queria esperar pelo fim de semana para recolher os objetos, que estava sempre a dizer que queria ajudar as crianças pobres.

Em suma, a formanda pensa que esta atividade contribuiu muito para o desenvolvimento da área da formação pessoal e social e para o desenvolvimento da linguagem oral.

4ª Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Exploração da história “Bruna e a galinha de Angola”, de Grecilda Almeida, e da Lenga-lenga “Chica-larica”.

Data: 17-05-2013

| Comentário da educadora cooperante Joana Pinto | Comentário da observadora Tânia Silva | Comentário da observada Cátia Meireles |
|---|---|--|
| <p>A atividade desenvolvida pela Cátia surgiu do interesse demonstrado pelas crianças sobre Angola (terra Natal da Sofia – auxiliar da sala).</p> <p>A Cátia iniciou a atividade com um diálogo em grande grupo, sobre o avião que haviam decorado no dia anterior, fazendo referência a algumas imagens de Angola. Para uma melhor contextualização, falou sobre a sua amiga “Luana” que conheceram por videoconferência e fez referência à Sofia, visto que a Sofia nasceu em Angola. Considero que a Cátia, teve preocupação em relembrar o “caminho” que tem sido percorrido. Esta contextualização é muito importante para que a aprendizagem seja cimentada de forma coerente. É também uma forma, de envolver as crianças não só</p> | <p>O episódio observado tinha como objetivos promover o desenvolvimento do conhecimento da cultura africana, potenciar o conhecimento de diversas técnicas de expressão plástica e potenciar o desenvolvimento da linguagem verbal.</p> <p>Este episódio surgiu tendo em vista os interesses revelados pelo grupo em conhecer Angola, pois sabem que é a terra natal da assistente técnica da sala.</p> <p>Tal como referido pela Joana, a atividade iniciou com um diálogo em grande grupo onde se pretendia ativar o conhecimento prévio das crianças sobre o tema a desenvolver, a cultura africana. A ativação do conhecimento prévio do grupo foi muito importante, uma vez que devemos sempre partir do que o grupo já conhece para novas aprendizagens. Com esta</p> | <p>Concordo com as afirmações expostas no presente documento reflexivo colaborativo. Tal como referido quer pela educadora cooperante quer pela Tânia, a atividade de leitura e exploração da história “Bruna e a galinha de Angola”, surgiu do interesse evidenciado pelo grupo de crianças em conhecer algumas das tradições e costumes do país natal da assistente técnica da sala, Angola.</p> <p>Como a contextualização das atividades é importante para que as crianças consolidem o conhecimento e assimilem as novas aprendizagens, recorri ao diálogo, em grande grupo como mencionado pela Tânia, para relembrar as situações já vivenciadas em relação ao estudo do continente africano. Uma vez que recordar algo “proporciona às</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>no diálogo, mas também na atividade.</p> <p>De seguida, com recurso ao power-point, a Cátia contou-lhes a história “Bruna e a galinha d’Angola”. As crianças mostraram-se envolvidas e motivadas, considero que a Cátia foi capaz de contar a história de forma prazerosa, conferindo-lhe uma certa musicalidade, tornando-se um momento de boa disposição e entretenimento. Quando as crianças retiram prazer e divertimento do facto de estarem juntas com outras crianças e com os adultos, estamos a falar na criação de um clima de apoio extremamente importante para a aprendizagem das crianças.</p> <p>É importante referir que a escolha da história foi uma mais-valia para a atividade. A história é bastante interessante e aborda características muito relevantes de Angola (o trabalho com barro, a pintura de tecidos,...). A escolha do material ou recursos utilizados influencia directamente o desenvolvimento e resultado da atividade, neste caso, a história escolhida, foi por si só, um grande factor de motivação.</p> <p>Após terminar a história, a Cátia propôs às crianças aprenderem uma lengalenga da galinha. As crianças repetiram e mimaram a lengalenga. Embora as crianças tenham gostado de aprender e mimar a lengalenga,</p> | <p>ativação de conhecimentos prévios, a Cátia foi contextualizando a atividade com a videoconferência realizada com a personagem “Luana”, suposta amiga da Cátia, com as imagens que as crianças recolheram para a decoração do avião, por forma a criar um fio condutor com a atividade que iria desenvolver.</p> <p>Para a exploração da história, a Cátia recorreu ao Power Point, onde iria apresentar as ilustrações da história, encarando este como um meio de “transmissão do saber e da cultura que a criança vê como lúdicos e aceita com prazer” (DEB/ME, 1997, p.72). Antes de iniciar a leitura, a Cátia referiu que iria ler a história “Bruna e a galinha de Angola” e mostrou uma imagem dessa mesma galinha. Penso que seria mais estimulante para as crianças a Cátia não ter mostrado a imagem da galinha, pois retirou o fator curiosidade que as crianças iriam ter em tentar descobrir como era essa galinha, e quais as diferenças que tem das galinhas que eles conhecem. Poderia ter explorado o título da história, por forma a averiguar o que estes achavam que tratava a história, dando assim lugar a um momento de pré-leitura.</p> <p>Na leitura da obra, como referiu a Joana, as crianças estavam bastante atentas e a Cátia conseguiu ler a história de forma cativante e até leu uma das partes da</p> | <p>crianças oportunidades para desencadarem as suas próprias ações e para refletirem sobre elas, [... torna-as capazes de virem a utilizar, no futuro, os ensinamentos da experiência em causa] ” (Brickman & Taylor, s.d., p. 131).</p> <p>Nesse diálogo considero ter estimulado o grupo para a participação, para tal orientei o mesmo colocando questões sobre o que haviam aprendido.</p> <p>Após este momento descrito, procedi à leitura da história, utilizando o power point para as crianças visualizarem as ilustrações. Como foi salientado pela Tânia, e no momento de reflexão após a ação (Shön,1992), com a díade constatei que poderia ter explorado mais o título, realizando o momento de pré-leitura. Em relação à demonstração da imagem concordo em parte com o exposto pela Tânia, de facto teria sido mais estimulante para as crianças usar do fator curiosidade e de imaginação, pois teriam de imaginar como seria a galinha . Todavia, o mostrar a imagem resultou numa estratégia para a posterior exploração da mesma, onde foram apresentadas, pelas crianças, as diferenças da galinha d’Angola em relação a outras galinhas.</p> <p>No que concerne à leitura da história, considero que coloquei adequadamente o tom da voz, conferi diferentes entoações, para distinguir falas das personagens e</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| <p>penso que trabalhar esta lengalenga não acrescentou nada de novo à actividade. Talvez por ser demasiado simples, acredito que a Cátia poderia ter escolhido uma lengalenga mais desafiante. Segundo Hohmann e Weikart (2004, p.19) a aprendizagem é mais eficaz em contextos que fornecem oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento.</p> <p>Para terminar a atividade, foi proposto às crianças fazerem o registo da galinha preta para decorar a porta da sala. Em pequenos grupos, fizeram as pintas da galinha preta recorrendo à pintura com cotonetes. As crianças não demonstraram qualquer dificuldade e foram capazes de decorar a galinha com facilidade. Excepto uma ou outra criança que revela maior dificuldade ao nível da motricidade fina e que a Cátia teve a preocupação de apoiar. Tendo em conta que as crianças aprendem pela experimentação, a Cátia foi capaz de ser apoiante do desenvolvimento, sendo o seu objectivo principal encorajar a aprendizagem.</p> | <p>história a cantar, momento que as crianças mostraram grande interesse, chegando a pedir para a Cátia repetir, interesse esse ao qual a Cátia atendeu. Concordo também que a história foi bem escolhida, uma vez que tratava várias culturas africanas, como a construção de objetos em barro, a pintura de tecidos, a galinha preta.</p> <p>Finda a leitura da história, e questionando as crianças sobre o que a mesma tratava, foi possível verificar que as crianças estavam a dar resposta a um dos objetivos traçados, nomeadamente, o desenvolvimento do conhecimento da cultura africana.</p> <p>Finda a exploração da história, a Cátia sugeriu ao grupo aprender uma lengalenga sobre a galinha. A exploração de uma lengalenga foi sugestão da educadora cooperante, e a Cátia atendeu a esta sugestão, uma vez que as lengalengas “são aspectos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar” (DEB/ME, 1997, p.67). Como a educadora referiu, a lengalenga era simples, não apresentou grande desafio para as crianças, mas a Cátia optou por uma lengalenga mais simples para não tornar a atividade muito longa, pois as crianças ainda mostram grande necessidade de brincar em atividades de jogo espontâneo.</p> <p>Com a lengalenga, a Cátia deu resposta a</p> | <p>assim como foi relatado pela orientadora cooperante e pela Tânia, conferi-lhe uma certa musicalidade. Este momento proporcionou um nível acrescido de interesse e motivação, optei por fazê-lo porque na própria história referia que a avó de Bruna lhe cantava uma música, quando esta se sentia só. Depois de cantar a primeira vez, o DF exclamou “canta outra vez Cátia”, bem como outras crianças, o J3, a S2, o A2.</p> <p>Tendo em consideração a reflexão após a ação, gostaria de acrescentar que no decorrer da leitura passava as imagens do power point mas esta estratégia não se mostrou uma mais valia pois obrigava-me a fazer breves pausas na leitura para ver qual a imagem que correspondia à parte da história. Futuramente terei em atenção os recursos humanos existentes na sala que podem auxiliar nesta tarefa.</p> <p>Depois da leitura e tal como apontado pela Tânia realizei o momento de pós-leitura através da exploração da história, colocando questões que orientavam para a descoberta de alguns aspetos da cultura angolana, nomeadamente : o que fazia o tio de Bruna? (era oleiro e moldava as galinhas pretas d`Angola); o que a Bruna e as amigas encontraram no baú? (os panos de Angola). Surgiram algumas perguntas em relação ao que fazia um oleiro, nomeadamente por parte da S2, tive o</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | <p>mais um objetivo definido, que era desenvolver a linguagem verbal, articulando com a expressão musical, uma vez que esta forma de expressão permite trabalhar ritmos, “facilitam a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua” (DEB/ME, 1997, p. 67).</p> <p>Como registo das explorações anteriores, as crianças foram incentivadas a decorar a sua galinha preta de Angola, fazendo as pintas brancas da mesma com um cotonete, mais uma técnica diferente de expressão plástica. Nesta atividade algumas crianças revelaram dificuldades ao nível da motricidade fina, tendo que ser mais apoiadas.</p> <p>Em conclusão, a atividade revelou-se profícua para as crianças, pois estas alcançaram os objetivos previstos. A Cátia mostrou ter em consideração quer os interesses das crianças, quer as necessidades que estas foram demonstrando ao longo do desenvolvimento da atividade.</p> | <p>cuidado de explicar, contribuindo para tornar a aprendizagem mais significativa e atender às dúvidas de cada criança.</p> <p>Seguida à leitura e exploração fiz então a exploração da lenga-lenga, atividade que no momento de planificar foi poposta pela educadora cooperante. Reitero o que disse a Tânia em relação à escolha da lenga-lenga, de facto é preciso ter em atenção a duração das atividades porque a capacidade de concentração das crianças é diminuta. Em relação ao que foi referido pela educadora cooperante sobre a escolha de uma lenga-lenga mais complexa, questiono-me até que ponto teria sido mais benéfico para a aprendizagem e motivação das crianças, já que foi necessário associar gestos à lenga-lenga para que as crianças compreendessem a mensagem da mesma e conseguissem dizê-la.</p> <p>Por fim, no que diz respeito ao registo da galinha preta d`Angola, introduzindo assim a expressão plástica na abordagem da cultura africana. É importante referir que “as actividades de expressão plástica (...) tornam-se situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança, que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho que considera acabado” (OCEPE, 1997, p.61).</p> <p>Neste sentido foi pedido que usando a técnica de pintar com um cotonete,</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>decorassem a galinha, fazendo as respectivas pintas. Não constatei dificuldades no uso desta técnica, com a exceção das crianças como o J1, o J4 que têm vindo a revelar dificuldade ao nível da motricidade fina. Foi então necessário acompanhar estas crianças com mais atenção, porque “no apoio aos pequenos artistas, é importante que os adultos compreendam e respeitem cada esforço das crianças para inventar, transformar e comunicar imagens mentais” (Hohmann & Weikart 1997, p. 511).</p> <p>Em futuras intervenções que envolvam as mesmas estratégias utilizadas terei em consideração as reflexões efetuadas pois é a partir destas que melhorámos a nossa prática conferindo às crianças aprendizagens significativas e cativantes.</p> |
|--|--|--|

Referências Bibliográficas:

Brickman, N. & Taylor, Lynn (s.d.). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

DEB /ME. (2002). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança 3ª Edição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Anexo IX – Grelha de avaliação do grupo

| Indicadores | Atitudes | | | | | Domínios essenciais | | | | | |
|--------------|------------|-------------------------------|----------------------------------|--------------|------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---|---|---|
| | Autoestima | Auto-organização e iniciativa | Curiosidade e desejo de aprender | Criatividade | Ligação ao mundo | Motricidade Fina | Motricidade grossa | Expressão artística | Desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita | Pensamento lógico, concetual e matemático | Compreensão do mundo físico e tecnológico |
| Nomes | | | | | | | | | | | |
| AM | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| A2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| AC | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 |
| B | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| B1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| C | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| DF | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| DL | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 |
| F | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 |
| J | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 |
| JA | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| J1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| J3 | 2 | 2 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 |
| J4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |
| L | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| P | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| S1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| S2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| T | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 |

| | | | | | | |
|---|-----------------------|--|--|--|---|--|
| Resultados de aprendizagem evidenciados | | | | | Lanche Higiene ¹² Registo da história da manhã (C e T) Tempo de arrumação Higiene | |
| | T A R D E | ALMOÇO | | | | |
| Higiene Repouso Domínio da Expressão musical ³ Aprendizagem de uma música sobre o ambiente (J) Higiene Lanche Higiene ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala Tempo de arrumação | | Higiene Repouso Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita ⁵ Registo da história da <u>explorada</u> da manhã (J) Higiene Lanche Higiene ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala Tempo de arrumação | Higiene Repouso Domínios da Expressão plástica e da matemática ⁸ Registo da atividade realizada da parte da manhã (C e T) Higiene Lanche Higiene ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala Tempo de arrumação | Higiene Repouso Domínio da Expressão plástica ¹³ Início da construção de um planisfério (C e T) Higiene Lanche Higiene ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala Tempo de arrumação | Higiene Repouso Continuação das atividades da manhã (C e T) Higiene Lanche Higiene ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala Tempo de arrumação | |
| Recursos Pedagógicos: | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Gestão do Grupo: <ul style="list-style-type: none"> - Individual: 5, 8, 12, 14 -Grande grupo: 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 11, 13 | | | | | | |

[MN3] Comentário: De que tipo: gráfico?

- **Gestão do Espaço:**

- Área do acolhimento: 1, 3, 4, 6, 7, 11, 13
- Todas as áreas: 10
- Mesas de trabalho: 5, 8, 12, 14
- Espaço polivalente: 2, 9

- **Gestão dos Materiais:**

- 1 – Quadro de presenças
- 4 - Livro *Baila Baila*
- 5 – Material de desenho
- 6 – Números com diferentes texturas
- 7 – Arcos, números, caricas, círculos em EVA, almofadas, legos, legumes de plástico
- 8 – Ficha para recorte e colagem, cola, tesoura e lápis
- 11 – Livro *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares
- 13 – Cartão de maquete, tintas, esponja, recipientes para as tintas
- 14 – jornal, cola branca, tintas, pincéis, recipientes para as tintas

Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

Área do Conhecimento do Mundo

Área da formação pessoal e social

Área de expressão e comunicação

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita
- Domínio da Matemática
- Domínio das expressões motora, plástica e musical

Responsável pela dinamização das Atividades:

Joana Pinto (J)

Cátia Meireles (C)

Tânia Silva (T)

PLANIFICAÇÃO SEMANAL – de 27 a 31 de maio de 2013

Instituição: Monfortinhos de Real

Sala: 4 anos

Equipa Educativa:

Educadora: Joana Pinto

Assistente Técnica: Sofia Ribeiro

Estagiárias: Cátia Meireles e Tânia Silva

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas

Área de Formação Pessoal e Social

O T revelou não respeitar as regras de jogo. As crianças não conseguem dialogar para resolverem os seus conflitos, estando constantemente a dirigirem-se ao adulto para resolver os seus conflitos com os colegas.

Área do Conhecimento do Mundo

Necessidade de consciencialização para a existência de crianças no Mundo que não têm as mesmas condições de vida que eles.

Área da Expressão e Comunicação:

Domínio da expressão motora

O J, a S2, o B2 tiveram dificuldade na realização de trabalhos que envolvem a motricidade fina (desenho).

Domínio da expressão plástica

As crianças têm dificuldade em realizar construções tridimensionais com materiais como o barro e a plasticina. - objetivar

O recorte continua também a ser uma dificuldade observada em todo o grupo. Não será da expressão motora? - objetivar (até porque as crianças vão aprender a apertar os cordões)

Domínio da matemática

A B1 revelou dificuldades na associação de quantidades, notando-se que não tem assimilada a noção de quantidade quando são trabalhados conjuntos.

A S2 apresenta dificuldades em diferenciar as formas geométricas. A S2 e a P identificam o círculo como “roda” não compreendendo o porquê de o círculo não se poder chamar roda.

Domínio da linguagem oral e escrita

O AM continua a revelar dificuldade em dialogar, em comunicar com o restante grupo quando em atividades orientadas.

Algumas crianças do grupo não têm interesse em comunicar, em partilhar saberes com os colegas, nomeadamente o AM, o B2, a S2.

Interesses evidenciados

Área do Conhecimento do Mundo

O grupo voltou a demonstrar interesse por conhecer os animais da savana, como o leão, a girafa, o hipopotamo. O J, o JA, o DF, imitam animais várias vezes em

atividades de jogo espontâneo.

O J3, analisando os animais que estavam colocados no avião, referiu: “gostava de poder brincar com os animais de África”.

O grupo tem vindo a pronunciar interesse pelos vulcões, como são, o que acontece nos vulcões, em imagens apresentadas referiram poder ser vulcões. Sobre uma das imagens a A referiu “não pode ser um vulcão porque tem gelo. E os vulcões não podem ter gelo porque lançam fogo”.

Uma vez que, como forma de motivação, exploramos com as crianças que nesta semana teríamos várias profissões, como oleiro, pintor de tecidos e construtor, as crianças referiram querer ter mais profissões. A S, referiu “que profissões vamos ter para a semana?”.

Interesse em conhecer novos países de África, quando o JA em atividade de jogo espontâneo no avião construído referiu “chegamos ao egipto, vamos conhecer este país”.

Área da Expressão e Comunicação:

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

O grupo revela um grande interesse por livros, uma vez que trazem quase diariamente livros de casa e questionam se os podemos ler e explorar com eles. Outro interesse evidenciado foi na exploração de filmes, quando o DF proferiu “parece que estamos no cinema”.

Domínio da expressão plástica

Interesse em explorar diferentes materias, quando foi apresentado o barro, sendo que ficaram muito motivados por poderem experimentar algo novo. Questionaram também se poderiam voltar a trabalhar com areia.

Domínio da expressão motora

Pedem diariamente para realizar jogos de movimento.

Resultados de aprendizagem evidenciados

Área de Formação Pessoal e Social

Através da exploração da história do *Heffalump*, as crianças compreenderam que devem ser amigos uns dos outros, sem conflitos, que se devem ajudar mutuamente.

Ao explorar os blocos lógicos, o DF, o JA, a S revelaram capacidades de negociar com os restantes colegas, de partilhar as peças e de as trocar.

Na alteração da área das construções, as crianças mostraram compreender as regras negociadas para a manutenção da área.

Área do Conhecimento do mundo

Tanto com o barro, como com os panos, as crianças compreenderam que estes, estavam relacionados com as tradições de África.

Área da Expressão e Comunicação:

Domínio da Linguagem oral

O grupo mostrou ser capaz de dialogar em grande grupo, apresentar ideias, dar a sua opinião. Nas construções com os blocos lógicos foram capazes de

verbalizar o que viam nas construções realizadas.

Domínio da expressão plástica

A motivação para moldar barro foi evidente, isso levou a que tentassem criar objetos do cotidiano. No entanto, algumas crianças do grupo como o J4 e o AM apresentaram dificuldade em criar algo em 3D.

No espaço que ficou livre nos panos depois do desenho da sequência, as crianças revelaram autonomia em decorá-los e criatividade.

A maioria do grupo revelou autonomia no desenho das figuras geométricas. Apenas o J, a P e o AM apresentaram dificuldades no desenho, particularmente no triângulo.

A A, na realização de um desenho livre, afirmou: “vou fazer uma casa, já sei que formas preciso, é um quadrado e um triângulo”.

Ao realizarem o registo das construções dos blocos lógicos, as crianças apresentaram dificuldades em conseguir desenhar literalmente o que tinham construído.

A S, o B2 a C utilizaram as formas para delinear na folha de registo.

Domínio da matemática

O grupo conseguiu seriar, na pintura dos panos, entendendo a sequência e que figuras teriam de colocar depois para dar continuidade à mesma.

Todo o grupo consegue identificar claramente as formas geométricas, exceto a S2.

As características presentes nos blocos lógicos foram bem identificadas pelo grupo.

Domínio da expressão dramática

O AM e o B2, em atividade de jogo espontâneo foram capazes de improvisar um teatro de fantoches, verbalizando falas de diferentes animais.

Há relação destas evidências com os objetivos da semana anterior: continuem

Objetivos de Desenvolvimento:

- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de partilha e respeito pelo outro;
- Potenciar o desenvolvimento da linguagem verbal;
- Promover o desenvolvimento do conhecimento da cultura africana; e o conhecimento dos animais?
- Incentivar para o reconhecimento da importância ajudar o outro;
- Promover o desenvolvimento do conhecimento de aspetos físicos sobre os vulcões;
- Incentivar ao reconhecimento da importância do rigor científico; devem reformular o objetivo (interessa saber-se o processo)
- Promover o desenvolvimento da capacidade de orientação espacial.

PLANO DE AÇÃO

SEGUNDA-FEIRA

TERÇA-FEIRA

QUARTA-FEIRA

QUINTA-FEIRA

SEXTA-FEIRA

| | | | | | |
|-----------------------|---|---|--|--|--|
| M A N H Ã | ¹ Acolhimento Higiene Lanche Higiene ² Sessão de Expressão Musical ³ Exploração dos registos realizados com formas geométricas. ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala Tempo de arrumação | ¹ Acolhimento Higiene Lanche Higiene ⁵ Exploração da história “Aprender a apertar os sapatos” ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala Tempo de arrumação | ¹ Acolhimento Higiene Lanche Higiene ⁷ Diálogo de sensibilização para o projeto de recolha de bens para crianças desfavorecidas de África ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. Tempo de arrumação | ¹ Acolhimento ⁹ Sessão de expressão motora Higiene Lanche Higiene ¹¹ Experiência sobre as diferentes granulometrias da areia vulcânica e da areia amarela ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. Tempo de arrumação | ¹ Acolhimento Higiene Lanche Higiene ¹³ Sessão de cinema “Madagáscar 2” ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. Tempo de arrumação |
| | Higiene ALMOÇO Higiene Repouso Higiene Lanche Higiene | | | | |
| T A R D E | ⁴ Exploração da área das construções ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. Tempo de arrumação | ⁶ Atar cordões em molde de sapatilha construído pelas crianças. ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. | ⁸ Apresentação do projeto de recolha de bens às restantes salas. ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. | ¹² Experiência de flutuação com a pedra Pomes ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. | ¹⁴ Exploração dos animais presentes no filme ¹⁰ Atividades de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. |

| | | | | | |
|--|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | | Tempo de arrumação | Tempo de arrumação | Tempo de arrumação | Tempo de arrumação |
|--|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|

Recursos Pedagógicos:

- **Gestão do Grupo:**

- Individual: 6
- Pequeno grupo: 3, 4, 9, 11, 12
- Grande grupo: 1, 2, 5, 7, 8, 13, 14

- **Gestão do Espaço:**

- Área do acolhimento: 1, 2, 5, 7, 14
- Todas as áreas: 10
- Mesas de trabalho: 3, 6, 11, 12
- Espaço polivalente: 9, 13
- Área das construções: 4
- Sala dos 3 e dos 5: 8

- **Gestão dos Materiais:**

- 1-Quadro de presenças;
- 3- Registos realizados, blocos lógicos;
- 4- Cones de plástico, tampas, rolos de cartão, pneus, madeiras;
- 5- Livro: “Aprender a apertar os sapatos” de Yoko Books;
- 6-Moldes de sapatos, cordões;
- 7-Imagens colocadas no avião com crianças descalças;
- 8- Assistente técnica caracterizada de habitante de África;
- 11- Peneiros, areia amarela, areia vulcânica, cartolina para registo, lupas, cartas de planificação;
- 12- Pedra Pomes, tina de vidro, 2L de água, cartas de planificação;
- 13- Filme: “Madagáscar 2”, cadeiras, bilhetes com letra e número, cartões para identificação da fila e número da cadeira;
- 14- Imagens dos animais.

Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

Área de formação pessoal e social – 1, 3, 4, 7, 8, 10

Área do Conhecimento do Mundo – 4, 7, 11, 12, 14

Área de expressão e comunicação

- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita- 5, 8, 13, 14

- Domínio da matemática- 3, 11, 12, 13
- Domínio da expressão musical – 2
- Domínio da expressão motora – 6, 9

Responsável pela dinamização das Atividades:

Joana Pinto (J)

Cátia Meireles (C)

Tânia Silva (T)

Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada

Instituição cooperante: Infantário Monfortinhos de Real

Orientador cooperante: Joana Pinto

Sala: 4 anos

Díade: Cátia Meireles e Tânia Silva

Data da observação: 26/04/2013

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

Ao longo das observações e atividades desenvolvidas, constatou-se que ainda há crianças com dificuldades em trabalhar em equipa e em cooperar com os colegas do grupo.

A criança que mais apresenta esta evidência é o JA, uma vez que não revela disposição para cooperar nem trabalhar em equipa. Tenta constantemente ser o primeiro, gerando muitas situações de conflito e disputa pelo lugar da frente, principalmente com o DF. Quando não consegue os primeiros lugares, refere: “eles fizeram batota”.

Devido ao trabalho realizado com a Sumauma e com o Cristo Rei, ambos de grandes dimensões, as crianças questionaram(-se) (podia ser desenvolvido) sobre ~~outras-outras coisas~~ elementos que poderiam ser gigantes, revelando interesse por essa temática.

Atividade pedagógica

A atividade inicia com um diálogo sobre o que terá a caixa surpresa. Pretende-se com isto que indiquem que a caixa contém um livro. com que estímulos/dados?

De seguida será realizada uma atividade de pré-leitura, onde será explorada a capa e o título do livro, relacionando os mesmos com os conhecimentos prévios das crianças, nomeadamente a Sumauma e o Cristo Rei. Posteriormente dá-se a leitura, em voz alta, da história pela estagiária.

A atividade seguinte será a dramatização (espontânea ou estruturada?) da história, em pequeno grupo.

No fim, será realizado novamente um diálogo em grande grupo para verificar o que as

crianças apreenderam da história, ou seja, qual a **moral** inerente a esta, no caso é de que a união faz a força. como é que já prevê a/s moralidade/s que as crianças devem construir a partir da narrativa e dos experimentos dramáticos? (pode é indicar que um dos conteúdos da história é a colaboração e por isso a escolheu)

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

Área da formação pessoal e social

Área do conhecimento do mundo porquê?

Área da expressão e comunicação

- domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- domínio da expressão dramática

- domínio da expressão motora porquê?

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Promover diversificadas situações de comunicação; trata-se de uma estratégia
- Estimular o desenvolvimento de competências de interação cooperativa em grupo;
- Fomentar o desenvolvimento da capacidade de análise sobre situações de (não) partilha e (des)respeito pelo outro;
- Promover o desenvolvimento das capacidades de dramatização e de improvisações;
- Potenciar o desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Inicialmente a caixa surpresa será colocada no centro da roda, onde o grupo estará reunido em grande grupo, na área de acolhimento, e assim se iniciará um diálogo sobre o conteúdo da mesma, com questões orientadoras colocadas pela formanda:

- o que será que a nossa caixa nos trouxe hoje?
- será que faz barulho? (convido uma criança a abanar a caixa)
- será que é duro? (convido outra criança a tocar com a mão)
- é só uma coisa ou são várias?
- qual a forma do objeto que está na caixa?

Pretende-se que as crianças descubram que está um livro na caixa. imagine que coloca objetos

intencionalmente estranhos (e.g. indumentária para a dramatização) de forma a dificultar a chegada/adivinhação imediata do livro

A atividade de pré-leitura será um diálogo, novamente em grande grupo, com exploração da capa e do título, onde se ouvirá a opinião das crianças sobre o que trata a história, e como na capa está retratado um nabo gigante, contextualizar-se-á a mesma com outros objetos de grandes dimensões já trabalhados, a Sumauma e o Cristo Rei. Será também contextualizada a história com o Camponês, personagem com quem falaram no facebook no âmbito do projeto “Enredos, Enredilhos e Sarilhos”, quando tiveram a visita à biblioteca municipal da Maia.

Segue-se a leitura da história, onde serão colocadas questões à medida que se lê a história, (ainda não sei qual o livro, autoria) para ativar os conhecimentos prévios das crianças sobre as temáticas presentes na mesma e também para esclarecer conceitos desconhecidos pelo grupo. Serão colocadas questões como:

- o que é semear?
- porquê que as sementes precisam de água?
- o que são as alfaces, os tomates, os pepinos, as couves?
- devemos comer muitos ou poucos?

Finda a leitura, será proposto às crianças dramatizarem a história, lembrando que têm que trabalhar em equipa, como trabalharam na estafeta dos ecopontos, para conseguirem arrancar o nabo. Nesta dramatização será escolhido um pequeno grupo de sete elementos ~~ao acaso~~ de forma aleatória e/ou indo ao encontro dos interesses das crianças (deve ser explicado que depois de observarem o trabalho deste grupo, será a vez de outro o fazer), que serão caracterizados com acessórios característicos das personagens da história ~~(as crianças é que devem escolher o que vão representar~~ deve usar uma estratégia heterogénea em que escolhe algumas crianças para interpretar determinada personagem (para não ser só escolhida a do JA) e as crianças é que escolhem o que usar como indumentária). A formanda irá ler uma parte da história (acho que antes deve voltar a acalmar o grupo e sistematizar com as crianças as partes/situações da história a dramatizar), e as crianças terão que improvisar falas e gestos, e interagir umas com as outras, consoante o seguimento da história. Esta atividade será realizada na área de acolhimento e terá que se repetir mais uma ou duas vezes, para que todas as crianças tenham a oportunidade de participar. Quando for a vez do JA participar na dramatização, será colocado propositadamente no último lugar, fazendo a personagem correspondente ao rato, para que este perceba que não é

Formatado: Tachado

Formatado: Tachado

preciso ser sempre o da frente e o primeiro em tudo para ser importante, uma vez que é com a ajuda do último, o rato, que o nabo sai. Entre cada exploração/grupo deve haver uma sistematização final do que fizeram e do que se irá fazer

Após todas as crianças realizarem a dramatização, será novamente realizado um diálogo para rever o que estas aprenderam com a história, nomeadamente, que devemos cooperar com os colegas, que não temos de ser sempre os primeiros, o importante é todos participarem, que se trabalharmos em equipa conseguimos resultados, referindo no fim o ditado: “a união faz a força”. Atenda a que o próprio processo de dramatização já potencia esta consciencialização (uma vez que é normal trazer alguma excitação e/ou desorganização)

Recursos: História “O nabo gigante” de António Mota, máscaras (cão, gato, rato), nabo gigante, acessórios de caracterização (boina, lenço), caixa.

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

Nos diálogos em grande grupo, o grupo poderá dispersar, aquando da contextualização com outras temáticas desenvolvidas. Para resolver esta dificuldade, a estagiária tentará conduzir o diálogo para a temática central (ou seja, o que foi objetivado, certo?), através do questionamento do grupo.

Uma vez que o grupo gosta bastante de participar nos diálogos e todos querem falar, caso as crianças não estejam a respeitar e a ouvir os colegas, a formanda questionará se estes não querem ouvir o que o colega tem para dizer, se não têm curiosidade sobre as ideias dos colegas.

Outra dificuldade prevista é a inibição das crianças na dramatização. De forma a contornar esse entrave, a formanda tentará auxiliar as crianças (primeiro - não pare muito a improvisação; segundo - repita as ações cénicas e estimule para as fazerem; terceiro - peça a uma criança observadora que ajude; o seu auxílio deverá ser em último caso), dando exemplos de possíveis falas e gestos para a sua personagem.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

- A capacidade de desenvolver a atividade, tendo em conta as intervenções de cada criança;
- A capacidade de auxiliar as crianças caso estas não consigam interpretar a sua

personagem;

- A capacidade de síntese dos conteúdos a abordar;
- A forma como se tenta criar motivação, quando as crianças começam a ficar desmotivadas.

Anexo VIII – Registos fotográficos



Fig.1 – Área da tenda



Fig.2 – Área da reciclagem



Fig.3 – Área das construções



Fig.4 – Construção de vulcão



Fig.5 – Bandeiras-almofadas



Fig.6 – Planisfério



Fig.7 – Confeção do Hambúguer



Fig.8 – Avião



Fig.9 – Construção do avião

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2012-2013**

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

COMPETÊNCIA-CHAVE

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

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

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

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

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

| DOMÍNIO DA AÇÃO | | | | | | | |
|--|--|-------------|---|---|---|---|---|
| Competências | Dimensões | Observações | A | B | C | D | E |
| <p>Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.</p> <p>Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.</p> <p>Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.</p> <p>Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.</p> <p>Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.</p> | Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular. | | | X | | | |
| | Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade. | | | | X | | |
| | 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 | |
| | Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. | | | | | X | |
| | Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças. | | | | | X | |
| | Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, 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 | |
| | 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, _____ de 2013

Formando/a

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Equipa de estagiários/as

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2012-2013**

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

COMPETÊNCIA-CHAVE

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

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

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

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

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

| DOMÍNIO DA AÇÃO | | | | | | | |
|--|--|-------------|---|---|---|---|---|
| Competências | Dimensões | Observações | A | B | C | D | E |
| <p>Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.</p> <p>Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.</p> <p>Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.</p> <p>Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.</p> <p>Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.</p> | Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular. | | | X | | | |
| | Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade. | | | | X | | |
| | 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 | | |
| | Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. | | | | | X | |
| | Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças. | | | | X | | |
| | Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, 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 | | |
| | 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, _____ de 2013

Formando/a

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Equipa de estagiários/as