

Orientação

AGRADECIMENTOS

A construção da personalidade individual converge no processo que se desenrola ao longo de toda a vida, destacando-se etapas e distinguindo-as segundo critérios que se tornam relevantes do ponto de vista pessoal.

O término de mais uma, reveste-se de uma enorme importância, na medida em que passa a coexistir com o acumular de experiências que se transformam na identidade pessoal e profissional. Assim sendo, considero fulcral realçar o papel das individualidades que contribuíram para a concretização de todo este processo marcadamente complexo.

Agradeço à Educadora Cooperante Graça Carvalho, pela partilha da sua longa e rica experiência profissional, pela disponibilidade prestada e simultaneamente pela ética revelada em toda a sua prática.

Ao grupo de crianças, que permitiu a harmonia das aprendizagens, facultando as expressões que fazem com que um/a Educador/a não desista de investir na verdadeira essência da Educação. Ainda, aos/às familiares do mesmo, reconhecendo o esforço em compreender o papel das “estagiárias” (expressão utilizada pelos/as familiares).

Agradeço ao Supervisor da Escola Superior de Educação do Porto (ESEP), Professor Carlos Jorge, pelo acompanhamento constante, pelas palavras de incentivo e de estimulação para investir cada vez mais na construção da profissão.

À professora Deolinda Ribeiro, pela lucidez dos pensamentos e partilha dos saberes científicos, contribuindo assim para o enriquecimento e aperfeiçoamento do quadro concetual privado.

No âmbito mais geral, ao corpo docente da ESE, criando espaços de reflexão harmoniosos, valorizando os discursos pessoais, (re)conhecendo a essencialidade dos mesmos.

Ao meu par pedagógico Joana Araújo, pelo companheirismo, compreensão e capacidade de escuta nos diferentes momentos deste processo de intervenção.

A todos/as os/as amigos/as e familiares, que indiscriminadamente me ajudaram a construir os instrumentos que me permitiram desenvolver todas as competências que estão na origem da finalização, tendo em conta a evolução, de todo este processo.

Um último agradecimento, ao Marco Silva, pela atenção prestada, pelos votos de confiança e pelas sugestões consecutivas, pois as grandes atitudes partem das observações dos pequenos pormenores.

RESUMO

No âmbito do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*, tendo por base a Unidade Curricular *Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*, foi realizado o presente Relatório de Estágio, no qual se efetua uma análise retrospectiva do percurso de aprendizagem desenvolvido no contexto da Educação Pré-Escolar.

A sua conceção parte de uma perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo espaço de promoção de uma postura crítica/indagadora e reflexiva, em relação às práticas educativas observadas e desenvolvidas.

A intervenção educativa no contexto da Educação Pré-Escolar, foi realizada numa instituição pública, mais especificamente na *Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos*, em Vila Nova de Gaia, pertencente ao Agrupamento de Escolas António Sérgio. A ação foi estruturada tendo em conta o grupo de crianças que se encontra entre a faixa etária dos três e quatro anos de idade.

Ao longo deste relatório, partindo da metodologia investigação-ação, coexistiu a preocupação em focar os diferentes pressupostos acionados no decorrer deste processo de formação, realizando a constante articulação dos mesmos com as práticas desenvolvidas no percurso de intervenção. É visível a reflexão em todo o documento, visto que se trata do registo da informação antes, durante e após a ação.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; desenvolvimento; intervenção; reflexão.

ABSTRACT

In sphere the Master's degree of Pre-School Education and Teaching of 1st Cycle of Basic Education the Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar was realized Internship Report present in which effects one analyse retrospective the percuse the learned developed in context the Pre-School education.

The your design part perspective pessoal and professional developed was space for promotion the posture critique/inquiring and reflexive in relation practices observate and developed.

The educative intervention on context pre-school education was realized in public institution more specifique in Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos, in Vila Nova de Gaia, belonging the Agrupement Escolas António Sérgio. The action was estrutured taking into account children that find age group the three and four years olds.

A long this relationship report part of action-research methodology coexisted a concern in focus the difference assumption triggered continuous articulation with developed t practices in route the intervention. Is visible the reflection in hall document as it as registen the information before during and after the action.

KeyWords: Pre-school education, developed, intervention, reflection.

ÍNDICE DE TEXTO

INTRODUÇÃO	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-LEGAL E CONCETUAL	15
2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	25
2.1 Caracterização do meio envolvente	25
2.2 Caracterização Dos Espaços e Recursos	26
2.3. Princípios Orientadores da Instituição	27
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	31
REFLEXÃO FINAL	51
REFERÊNCIAS	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

Figura 2 – Escritório

Figura 3 – Dominó da Quinta

Figura 4 – Jogo da Memória

Figura 5 – Instrumentos Musicais

Figura 6 – Pintura da Própria Mão

Figura 7 – Pintura da Mão do Colega

Figura 8 – Tambor

Figura 9 – Harmónica

Figura 10 – Guitarra

Figura 11 – Tela de Sombras Chinesas

Figura 12 – Dramatização

Figura 13 – Comunidade Educativa do Pré-Escolar

Figura 14 – Diário Semanal

Figura 15 – Confeção das Bolachas

Figura 16 – Manipulação da Terra

Figura 17 – Plantação

Figura 18 – Festa da Família

Figura 19 – Quadro de Tarefas

Figura 20 – Quadro de Presenças

Figura 21 – Planta da Sala de Atividades “Organização Real”

Figura 22 – Planta da Sala de Atividades “Organização Ideal”

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos do Tipo A

Anexo A1 – 1ª Reflexão Semanal

Anexo A2 – Guião de Observação

Anexo A3 – Narrativas Colaborativas

Anexo A4 – Roteiro de Atividades

INTRODUÇÃO

A conceção do presente relatório, tem como base o processo desenvolvido no decorrer da intervenção educativa no contexto da Educação Pré-Escolar, que surge da estrutura oficial da Unidade Curricular *Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar* e que integra o ciclo de estudos do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*.

A sua estrutura parte dos princípios orientadores da Escola Superior de Educação do Porto, contudo assumindo um certo grau de autonomia, na medida em que esta organização surge da análise retrospectiva de todo o processo desenvolvido em redor da prática e da vivência singular advinda da mesma.

Importa ter em conta, que a prática desenvolvida encontrou as suas bases, nos objetivos previamente delineados para a formação profissional, defendida no enquadramento do “compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente” (Programa da Unidade Curricular, 2013:1). Estes vão ao encontro da mobilização, construção e reflexão na prática, de referenciais teóricos que projetam a ação educativa de forma articulada e integradora, possibilitando a adaptação constante às realidades sociais desconhecidas. Ainda nesta linha de pensamento, torna-se fulcral referir que a construção expressa procedeu-se colaborativamente, na medida em que o estágio se realizou por díades de estagiárias, contribuindo assim para a cooperação e a formação partilhada, que se reveste de enorme importância neste contexto.

Com o intuito de intervir partindo das especificidades do contexto, revelou-se necessário realizar um estudo sobre o grupo de crianças, a equipa educativa, os projetos que se encontravam a ser desenvolvidos até ao momento, bem como as particularidades de todo o meio envolvente (espaços/recursos/famílias). Este estudo diz respeito à observação participante, interpretando as informações recolhidas, para que

posteriormente fosse possível atuar e refletir sobre as mesmas, com o intuito de ir ao encontro da metodologia investigação-ação. Apoiadas em estratégias de recolha, confronto e sistematização de opiniões, foi possível construir um conjunto de conhecimentos que se refletiram aquando do planeamento das atividades pedagógicas a desenvolver.

Tendo por base este conhecimento, detetamos a incidência do grupo em conceitos relacionados com “Os Animais Da Quinta”, daí assumir que esta inferência se traduz no desenvolvimento de um Projeto que gira em torno da vida animal, não descorando de todos os fenómenos que se enquadram, direta e indiretamente com a mesma.

De acordo com o que foi esboçado anteriormente, a intervenção decorreu tendo em conta toda a diversidade educativa que é característica deste tipo de instituições, sendo possível detetar várias fases do processo, que na realidade se articulam e fundamentam na estrutura organizacional do presente relatório.

Assim sendo, e segundo uma sequencialidade, o relatório encontra-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à *Fundamentação Teórico-Legal e Concetual*, procedendo à análise dos pressupostos que fundamentaram não só as opções metodológicas adotadas no decorrer da intervenção, bem como o enquadramento teórico das diversas fases práticas observáveis.

No segundo capítulo, sucede-se a *Contextualização* relativa à instituição de estágio, tendo em conta os diversos fatores que interagiram para o desenrolar da intervenção e que se assumem como pontos de interesse para a construção do saber nas suas múltiplas ascensões.

No terceiro capítulo surge a *Descrição* da ação educativa desenvolvida no contexto. Assim, inicialmente encontram-se explícitas as metodologias de análise e de ação, realizando um acompanhamento às diversas fases que marcam o processo educativo, identificando questões e objetivos delineados, refletindo sobre os espaços e recursos existentes, na medida em que constituem fatores de elevada importância para o planeamento de estratégias

de atuação. As experiências estruturadas e vivenciadas surgem segundo uma ordem sequencial, utilizando o critério de organização por áreas de conteúdo, procedendo a uma análise retrospectiva constante sobre as mesmas, focando os aspectos de desenvolvimento conseguidos, bem como a readaptação em atividades futuras. Neste momento da realização do relatório, existe a preocupação em estabelecer a simbiose entre a teoria e a prática, procurando coexistir diferentes fenômenos que são observáveis e que são teorizados pela prática educativa.

Por último, torna-se relevante proceder a uma *Reflexão Final*, com o intuito de realizar um olhar crítico a todo o processo que esteve na origem da concetualização do presente relatório, particularizando as diferentes entidades que contribuíram para o desenvolvimento de competências que vão ao encontro dos objetivos previamente delineados.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-LEGAL E CONCETUAL

Pensar em Educação no século XXI implica atender às especificidades que se encontram no seio de uma sociedade, tendo em conta um conjunto de responsabilidades distintas, que se fortalecem progressivamente na experiência e no saber ao longo do desenvolvimento profissional. Partindo deste pressuposto, o/a Educador/a de Infância, enquanto agente educativo destacado, assume um papel preponderante na aprendizagem e crescimento/desenvolvimento da criança, no sentido em que disponibiliza ferramentas para que o próprio sujeito desenvolva múltiplas capacidades e as complexifique gradualmente.

A prática profissional do/a Educador/a encontra-se sob a orientação de diversos pressupostos legais e teóricos que regulam e regem o exercício da sua atividade e, encontram na sua estrutura princípios orientadores para fundamentar as atuações nos diversos contextos. Neste sentido, importa registar a emergência de uma análise crítica aos diferentes documentos que basilar a atividade do/a Educador/a, na medida em que apresentam linhas de orientação, carecendo de uma interpretação personalizada, atendendo aos múltiplos fatores que interagem no ato educativo. Nesta linha de pensamento, o/a Educador/a é convocado/a a mobilizar competências em espaços reais, sendo-lhe exigido “despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem” (Perrenoud, 2000:26). Esta análise crítica associada ao desenvolvimento de competências, permitirá ao/à Educador/a a construção sustentada de linhas teóricas individuais, atendendo ao que investiga e ao que aciona consecutivamente na sua prática profissional.

Na sequência dos princípios prescritos na Lei de Bases do Sistema Educativo, surge a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar n.º 5/97, de 10 de

fevereiro, que consagra o ordenamento jurídico da Educação Pré-Escolar, assumindo-a como uma etapa basilar no processo de formação a longo prazo, complementando-se imperiosamente com a ação estruturante da família, exigindo relações de reciprocidade, promovendo assim um equilíbrio desenvolvimental, na busca da inserção e integração social da criança.

Atendendo ao paradigma que institucionaliza o papel da Educação Pré-Escolar na formação da humanidade, importa invocar um dos documentos que complementa a especificidade ao nível da qualificação para o nível de Educação em análise, ou seja, o Decreto - Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que traça o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Os agentes educativos estão incumbidos de promover aprendizagens significativas “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa”, procurando a constante articulação entre os diferentes níveis de Educação, promovendo desta forma a transversalidade das competências exploradas (Oliveira-Formosinho, 2007:139).

Apesar de ser possível constatar que o perfil do/a Educador/a já se encontra previamente traçado segundo diretrizes convencionais, importa refletir sobre as mesmas e perspectivá-las de acordo com um certo grau de autonomia e flexibilidade, para que seja exequível atuar de forma contextualizada, tendo em conta as realidades sociais. Eis que se toca num conceito fulcral – refletir. O/A Educador/a reflexivo/a deve ser capaz de incorporar na sua formação e prática profissional, uma dinâmica crítica em torno da personalidade profissionalizante construída progressivamente, tal como preconiza o já mencionado Decreto-Lei n.º 240/2001.

De acordo com a ideia esboçada anteriormente, importa inferir que o/a Educador/a que sustenta a sua prática numa postura marcadamente reflexiva, “busca o equilíbrio entre a ação e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores (Alarcão, cit. por Oliveira & Serrazina, 2002:7/8). Acredita-se portanto, que a reflexão permitirá ao/à Educador/a de Infância organizar e estruturar o

ambiente educativo, tendo em conta as diferentes áreas de conteúdo explanadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (doravante a designar OCEPE) datadas de 1997, e para tal é necessário acionar mecanismos de reflexão na, para e sobre a prática educativa. Contudo é necessário ter em conta outras etapas, que assumem um papel igualmente complexo segundo uma intencionalidade pedagógico-didática, a destacar: i) observar; ii) planear; iii) agir; iv) avaliar e v) colaborar. Seguindo esta linha de pensamento, importa perspetivar a ação do/a Educador/a como um processo que apresenta diversas fases que se organizam segundo objetivos de desenvolvimento a atingir, estratégias a prosseguir e recursos a mobilizar.

O/A educador/a de Infância, enquanto interveniente direto/a no processo de ensino-aprendizagem, é responsável pela conceção do currículo, mobilizando simultaneamente os conhecimentos e as competências subjacentes, na medida em que vai ao encontro do que se apresenta expresso no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, que clarifica os Perfis de desempenho específicos do profissional Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Apesar da capacidade de decisão perante a estrutura do currículo, todo ele apresenta uma lógica sequencial de organização e funciona segundo uma estratégia de ensino (Roldão, 2007).

A sequencialidade acima referida encontra-se estruturada segundo diferentes recursos legais, nomeadamente nas OCEPE (1997), com o intuito de orientar a prática profissional, servindo assim para apoiar uma pedagogia estruturada, de acordo com uma organização intencional, levando o/a Educador/a a planear as suas ações, recorrendo à avaliação de todo o percurso e verificando a sua validade enquanto fator de desenvolvimento de novas aprendizagens na criança. Neste seguimento, surge a necessidade de elaborar um conjunto de metas de aprendizagem (2010), que visam a estruturação de condições que se apresentem favoráveis para o sucesso escolar dos/as seus/suas protagonistas. As mesmas constituem um referencial muito útil aos/às Educadores/as, facultando-lhes o planeamento e o desenvolvimento de estratégias e processos cujo objetivo último passa por

permitir a realização de aprendizagens explícitas a todas as crianças no âmbito das OCEPE (1997). Aqui é visível uma integração curricular, em que são assumidos os papéis cruciais dos diferentes documentos, ao mesmo tempo que se compreende a necessidade de estabelecer uma constante articulação na interpretação e aproveitamento de ambos, enquanto recursos/estratégias de atuação.

Tendo em conta este enquadramento, surge então a necessidade de colocar em evidência os conceitos/fenómenos que dão origem ao processo de ensino-aprendizagem na íntegra. Portanto, para ajustar as práticas educativas aos reais interesses e necessidades do grupo de crianças, implica proceder a uma observação atenta e continuada dos diversos fatores que intervêm direta e indiretamente no processo de formação de cada indivíduo. Nunca é demais sublinhar a importância que a observação assume no acompanhamento dos comportamentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Identificar e analisar, são premissas que remetem para o ato de observar, na medida em que se estabelecem condições propícias à seleção de estratégias adequadas à prossecução de objetivos perspectivados. “Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994:128). As opções metodológicas exigem portanto um trabalho prévio por parte do/a Educador/a, em que são criados momentos coerentes de interação pedagógica com base nas informações recolhidas.

No âmbito de uma intervenção em contexto educativo, enquanto intervenientes no desenvolvimento global das crianças, torna-se crucial especificar o tipo de observação utilizada nesta fase, para que assim seja possível compreender a verdadeira intencionalidade perspectivada e construída progressivamente, enquanto observadores/as de processos/contextos. Assim sendo, e de acordo com o que Estrela (1994) preconiza nos seus estudos, procedeu-se a uma constante observação participante (observação-ação), recorrendo essencialmente à análise qualitativa do real, centrada primordialmente na interpretação dos

fenómenos ocorridos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhes conferem.

As situações pedagógicas observáveis no contexto, caracterizam-se pela sua complexidade e constante mutabilidade, o que implica assumir um papel investigativo ativo, com o intuito de dar resposta às exigências, cada vez maiores, do sistema educativo. Importa recolher a informação mas também é necessário organizá-la criteriosamente. Tomando estes princípios como atitudes pedagógicas a assumir, foi possível delimitar o campo de observação, selecionar estratégias de atuação e simultaneamente (re)agir às situações concretas do contexto, tendo em conta o quadro teórico e concetual que estava a ser construído progressivamente na prática.

O quadro teórico enunciado anteriormente, diz respeito essencialmente a *teorias privadas* criadas pelo sujeito em formação, que surgem da confluência de saberes vindos de diferentes fontes, partindo de orientações específicas (Orientador Cooperante e Docentes responsáveis pela formação) mas também de uma constante pesquisa autónoma e sustentada. Esta construção personalizada da competência profissional vai ao encontro do que afirma Rosales (1990), quando explica que a teoria elaborada pelo/a Educador/a não diz respeito a uma realidade inamovível, mas sim a uma realidade dinâmica que se enriquece e modifica com o tempo e em função de diversas fontes de informação e de influência. Por exemplo, podemos considerar que, na elaboração do conhecimento, confluem fatores como a própria experiência, a aceitação de modelos, a informação sobre investigações ou a realização pelo próprio de investigação de forma individual ou mediante a participação em equipas. Essa construção, parte portanto de um conjunto de fenómenos que interagem e se convergem aquando do desenvolvimento prático da profissionalidade.

A necessidade atrás referida de encontrar uma sequencialidade na intenção educativa, e partindo dos aspetos já esboçados no presente capítulo, implica um olhar atento perante os diferentes modelos pedagógicos que são alvo de inúmeras reflexões e que encerram em si correntes de atuação,

distinguindo-se pela sua complexa organização e estrutura no contexto da sala de atividades. Neste sentido, e direcionando agora uma análise ao contexto em que a intervenção pedagógica foi desenvolvida, é visível a construção gradual de um modelo singular, com características específicas que advêm do espaço pedagógico circundante. Contudo, é perentório inferir que as estratégias observadas na sala de atividades, estabelecendo uma simbiose entre a teoria e a prática, centram-se essencialmente no Movimento da Escola Moderna defendido por Sérgio Niza. Esta constatação torna-se possível devido a diferentes situações, a destacar as oportunidades de democracia geradas no seio do grande grupo, em que se expandem interações de aprendizagem recíprocas, apoiadas no discurso dialógico entre os diferentes intervenientes. A Educadora Cooperante planeia as atividades pedagógicas segundo “um sistema de organização cooperada em que as decisões sobre as actividades, os meios, os tempos, as responsabilidades e a sua regulação se partilham em negociação progressiva e directa” (Oliveira-Formosinho, 2007:127).

Eis que surge outro dos conceitos fundamentais no âmbito da Educação – Planificar. A planificação e a tomada de decisão são fases de um processo vitais para que se desenvolvam competências e, estas interagem paulatinamente com todas as funções educativas. Validar a importância desta fase preparatória da ação, permite perspetivar metas e objetivos num processo sequencial, para posteriormente selecionar modos de ação e as atividades específicas, tendo em vista alcançar as finalidades predeterminadas. O/A educador/a, ao planear, deve ter em atenção diversas particularidades, nomeadamente as características individuais de cada criança, partindo imperiosamente do princípio de que o grupo de crianças apresenta necessidades dissemelhantes. Por isso, “numa sala (...) onde exista ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem” (Tomlinson, 2008:13). De acordo com a ideia expressa, é possível inferir que uma pedagogia diferenciada que se sustenta na

diferenciação pedagógica concorre para o ensino-aprendizagem que valoriza processos e não apenas resultados, onde o sujeito da ação é a criança, dando-lhe voz e respeitando o seu ritmo de desenvolvimento.

“Num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (Hohmann & Weikart, 2009:161). Os espaços são organizados segundo os interesses e as necessidades das crianças (Zabalza, 1998), daí não ser possível ultrapassar nenhuma das fases processuais que até então têm vindo a ser exploradas. Assumir que o “processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” implica adaptar e regularizar a intencionalidade do currículo (Arends, 1995:44). Seguindo os mesmos traços desta conceção, Resendes (2002) defende que todos/as aprendem melhor quando o/a Educador/a respeita a individualidade de cada um e desenvolve estratégias de acordo com as suas diferenças, tendo em conta que a diferenciação pedagógica constitui um direito a que cada criança deve ter acesso. Nesta perspetiva, a escola inclusiva deverá adotar esta pedagogia centrada na “cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (ME, 1997:19).

Neste enquadramento, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que apresenta os *princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional*, determina que a “escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular (...) experiências de aprendizagem diversificadas”, pois a criança deve ser vista como um “sujeito enquanto ser único, com uma identidade, consciência e liberdade de expressão e de escolhas próprias” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959:11) com “direito a uma infância digna e feliz (...), [devendo-lhe ainda ser assegurado] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer (...)” como explicita a Declaração dos Direitos da Criança (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959:12). A

igualdade de oportunidades constitui um princípio fundamental para gerir a complexidade do sistema educacional, em que não há protagonistas mas sim atores educativos assumindo as suas múltiplas funções.

No decorrer do presente documento vários conceitos/fenómenos foram expostos a uma crítica, sustentada em pressupostos e ideologias que têm vindo a assumir-se gradativamente na esfera da Educação. Nesse sentido, importa registar que todo o ciclo observacional possibilita a planificação consciente dos interesses e necessidades reais das crianças, para que posteriormente seja possível realizar uma análise retrospectiva de todos os mecanismos empreendidos no processo educativo, nomeadamente no âmbito da Educação Pré-Escolar. Face ao exposto, reveste-se de uma enorme importância focar o papel da avaliação, enquanto fase primordial no processo educativo. Desenvolver e enquadrar a avaliação no processo de ensino-aprendizagem não deve constituir-se como uma meta final mas sim um objetivo a prosseguir, na medida em que esta reflete sobre as práticas presentes e perspetiva as futuras numa postura construtivista.

Stufflebeam & Shinkfield (1987) encaram a avaliação como um processo que permite identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva sobre o verdadeiro valor e interesse das metas previamente estabelecidas, da planificação, da ação e do impacto dessa mesma ação no contexto em que é desenvolvida. Avaliação que serve de guia para a tomada de decisões na resolução de problemas, promovendo a compreensão dos fenómenos implicados. No seguimento desta ideia, importa assumir que a avaliação consiste, basicamente, num processo cujo o elemento central é a observação, precedido por uma planificação dessa observação e prosseguido por atividades de interpretação e intervenção contextualizada. Nesta linha de pensamento, torna-se pertinente encarar o sistema educativo de forma cíclica, em que todas as fases se complementam mutuamente, encontrando a compreensão dos processos no seu todo através da interação das partes.

O/A Educador/a parte do princípio que, e assumindo-se como investigador/a na ação, se torna indispensável analisar e (re)construir as suas

práticas, questionando-se consecutivamente sobre as mesmas, no sentido de (re)organizá-las. Assim sendo, o processo de avaliação, constitui-se um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações”, na medida em que permitem a tomada de decisões, com vista à promoção de aprendizagens de rigorosa qualidade. (Despacho Normativo n.º1/2005, 5 de janeiro).

Concetar o perfil do profissional de Educação, implica ainda enquadrá-lo numa lógica de colaboração, visto que este conceito constitui um pilar central no trabalho dos/as Educadores/as, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional. Eis que surge uma questão: Como é que os processos de colaboração/formação se refletem na qualidade do ensino de um determinado grupo de profissionais e no desenvolvimento de competências de cada um deles? Como já é habitual neste contexto, não é possível encontrar uma resposta concreta, contudo, partindo do pressuposto que a atividade do/a Educador/a se sustenta na adaptabilidade ao quotidiano das realidades, é exigido ao/a mesmo/a a ancoragem na reflexão coletiva, tal como na “análise e observação conjunta das situações concretas da acção; na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional e na realização de acções de ensino em formato partilhado” (Lee e Judith Shulman, 2004 cit. por Roldão, 2007:26). Tendo em conta esta perspectiva, os/as profissionais de Educação, envolvidos/as numa estrutura horizontal, partilham reflexões, decisões e responsabilidades, não só sobre eles/as próprios/as mas também sobre a comunidade educativa, e as suas respostas serão em forma de prática transformada, num determinado tempo e lugar.

Um conjunto de atitudes e crenças pessoais unem-se estreitamente aos conhecimentos profissionais para dar lugar, finalmente, a uma combinação praticamente irrepetível em cada Educador/a. Face ao exposto, revela-se conveniente admitir que o enriquecimento e o aperfeiçoamento da prática do/a profissional de Educação de Infância, deve tomar como ponto de partida a situação em que se encontra, ou seja, a realidade social, mas também as

capacidades intelectuais do/a Educador/a e as necessidades/ interesses do grupo, tendo em conta as particularidades, enriquecendo desta forma todas as componentes do ensino e da aprendizagem (Rosales, 1990).

Perante as análises realizadas no decorrer deste capítulo, importa sintetizar que estas surgem da sequencialidade/simbiose entre a teoria e a prática, que se constituíram como fontes a ingressar nas práticas coerentes e fundamentadas nas situações complexas do contexto.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos (Escola dos Sentidos) situa-se na freguesia de Oliveira do Douro, no concelho de Vila Nova de Gaia, instituição que se encontra agregada ao Agrupamento de Escolas António Sérgio. É pertinente realizar uma breve contextualização do espaço, na medida em que o mesmo constitui um fator que concorre para o desenvolvimento do processo educativo. A figura 1, revela a modernidade que subjaz às instalações da instituição, contribuindo para a reestruturação da zona envolvente, enquanto promotor de desenvolvimento.



Figura 1: Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

Perspetivar o olhar sobre a freguesia de Oliveira do Douro implica atender às suas origens, e ao processo de transformação que a mesma tem vindo a registar. No que concerne à localização, regista-se que percorre a margem esquerda do Rio Douro, ponto de passagem obrigatório para quem pretendia transpor o território para o Norte e a proximidade com a estrada Romana e com a "Calle" dão-lhe um relevo considerável. As origens da freguesia situam-se na conquista da Península pelos Romanos, detida na Lusitânia, que se

integrava em todo o domínio que hoje constitui Oliveira do Douro, sendo o Rio Douro o limite a Norte das suas fronteiras.

A freguesia de Oliveira do Douro, tal como tem sucedido através dos tempos, tem sido centro de fixação de gentes oriundas de diversas regiões do país. Facto que vai ao encontro da proximidade com a cidade do Porto, explicando assim o fenómeno da construção de habitações que se têm vindo a registar progressivamente, o que contribui para a sua expansão gradual.

São visíveis diversos locais aprazíveis e de interesse turístico, revestindo-se de enorme importância para o crescimento global de toda a freguesia bem como para a área que a envolve. Os pontos de descoberta destacam-se pelos Arcos do Sardão (monumento nacional), o Monte da Virgem, o Areíño, o Lugar de Registo, as Quintas junto ao rio, na medida em que são as grandes referências da freguesia em análise (Informação adaptada do Regimento Interno da Instituição e consequentemente do Projeto Curricular de Grupo).

2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E RECURSOS

A instituição encontra-se situada na Avenida Dom João II em Oliveira do Douro e foi inaugurada no dia 20 de setembro de 2012.

No piso térreo, as salas de atividades (quatro) estão diretamente acessíveis aos espaços exteriores e destinam-se ao Jardim de Infância, ao museu permanente, ao laboratório de novas tecnologias, aos serviços de apoio pedagógico, administrativo e informativo, à cozinha e sala de refeições, à biblioteca, à videoteca, salas de estudo, posto médico e de primeiros socorros.

No segundo piso localizam-se as salas de aula destinadas ao 1º Ciclo do Ensino Básico, dois laboratórios: um de artes e outro de ciências, o salão polivalente, divisível por meio de uma cortina acústica e equipado com instalações sanitárias e balneares.

Todas as salas apresentam as infra-estruturas básicas, a destacar: água, iluminação refletida para evitar sombras, acústica, tecnologias da informação e comunicação (computador e internet), que permitirão a iniciação à computação sem fios e com equipamentos portáteis com vista à utilização em qualquer ponto da Escola, no interior ou exterior.

A cave é constituída por um espaço amplo para permitir uma pequena oficina / armazém de materiais e equipamentos de pequenos trabalhos de manutenção; e um polidesportivo, a uma cota inferior para permitir um menor impacto e ocupação visual/física no terreno. O recreio compõe-se à volta de toda a escola ao ar livre.

Relativamente aos recursos humanos, e atendendo ao facto que a instituição integra dois níveis de Educação, é possível identificar quatro Educadoras de Infância e sete professores/as do 1º Ciclo. Ainda destacar a permanência de alguns/algumas docentes no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, a designar: 1) Inglês; 2) Atividade Física e Desportiva; 3) Expressão Musical; 4) Ciência Viva; 5) Educação e Prevenção Rodoviária; 6) Apoio Educativo) e 7) Educação Especial. Informação que revela a preocupação de ir para além do currículo prescrito, procurando uma constante articulação entre as diferentes áreas do saber, facilitam a sua transversalidade.

2.3. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA INSTITUIÇÃO

A instituição orienta a sua ação segundo diversos objetivos, com o intuito de realizar a gestão educativa fundamentada e estruturada, segundo uma ideologia centrada no enquadramento do sistema de Ensino em Portugal. Assim sendo, e tomando como ponto de partida o Regimento Interno (2012/2013), a destacar:

“a) Facilitar o exercício da autonomia das escolas nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo e organizacional, no quadro do Projeto Educativo e em função das competências e dos meios que lhes estão consignados;

b) Assegurar o bom funcionamento da EB1/JI Prof. Dr. Marques dos Santos, numa perspetiva organizacional;

c) Fazer sentir a todos os membros da comunidade escolar que são responsáveis coletivos pelo bom funcionamento e desempenho da EB1/JI Prof. Dr. Marques dos Santos;

d) Definir normas que facilitem e desenvolvam as relações entre os diversos membros da comunidade escolar;

e) Toda a comunidade escolar tem direito à utilização do espaço físico desde que sejam cumpridos os preceitos legais e as regras previamente estabelecidas pelo Regimento Interno da Escola e pelo Regimento do Agrupamento, e os elementos se proponham desempenhar um papel ativo e colaborante nas situações inerentes a esta comunidade;

f) Compete a todos os membros da comunidade escolar observar a necessária correção e respeito mútuo;

g) Só será permitida a permanência nas instalações escolares, durante o horário curricular, aos alunos e aos elementos do corpo docente e assistentes operacionais que fazem parte dos quadros da mesma” (Regimento Interno, 2012/2013:7/8).

A análise dos objetivos expostos, constituindo parte integrante do Regimento Interno da instituição, indiciam a coexistência dos diferentes papéis intervenientes no sistema educativo, na medida em que se procura estabelecer uma articulação constante e conseqüentemente o respeito mútuo entre todos eles.

Apesar da gestão da instituição estar sob a alçada de um coordenador, existe a partilha de tarefas e conseqüentemente de responsabilidades, que permitem a construção de um circuito discursivo na tomada de decisões e

no desenvolvimento de atividades que permitam interações recíprocas no seio da comunidade educativa.

Tendo em conta os documentos consultados para a concretização da contextualização da instituição de intervenção, importa registar que o Projeto Educativo (PE) não se encontra à disposição, na medida em que ainda se encontra em construção. Contudo, reveste-se de enorme importância refletir sobre a essencialidade do mesmo, quando assumido como relato da identidade própria da instituição, adequando assim o quadro legal em vigor à situação concreta. Este deverá portanto, apresentar o modo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição, partindo do pressuposto que este é um elemento de gestão e o ponto de referência orientador na coerência e na unidade da ação educativa. Indo ao encontro do que se encontra expresso no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, este é um documento, que constituído e executado de forma participada, confere maior autonomia e credibilidade à intencionalidade educativa das instituições. Daí a pertinência de refletir sobre o verdadeiro significado deste documento, quando interpretado à luz das particularidades da instituição segundo a qual foi concetualizado.

Por último, importa ainda referir o Plano Anual de Atividades (PAA), constituindo um meio de planificação e gestão pedagógica, que permite operacionalizar os objetivos previamente estabelecidos pela instituição. No decorrer do percurso de intervenção, foi possível inferir que a elaboração do mesmo surgiu da ação coletiva da equipa educativa, com o objetivo de ir ao encontro das necessidades e interesses de todos/as os/as seus/suas protagonistas.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

O que exige a construção da Profissionalidade a partir da atuação prática?

A intervenção em contexto educativo pressupõe um processo metodológico, exigindo ao/à profissional de Educação estabelecer uma simbiose entre a teoria e a prática, atendendo aos diferentes domínios que estruturam a aprendizagem na sua extensa complexidade, tal como tem vindo a ser problematizado nos capítulos antecedentes.

Partindo deste pressuposto, tornou-se necessário recorrer a diferentes fontes de recolha/sistematização de informação, com o intuito de realizar uma intervenção, progressivamente, coesa e coerente, tendo em conta as particularidades do grupo de crianças, bem como de todos os fatores que interagem direta e indiretamente no processo de formação do mesmo. Procedeu-se portanto, à procura de conformidade entre factos e ideias, coexistindo perspetivas, de forma a enriquecer o ato interventivo. Assim sendo, a prática que a seguir será descrita e analisada, bem como as opções metodológicas adotadas, tendo em conta a especificidade das situações vivenciadas no seio do grande grupo, encontraram o seu fundamento nas diferentes observações recolhidas consecutivamente sobre o grupo de crianças, na pesquisa e análise de perspetivas teóricas que se assumem marcadamente na esfera da Investigação sobre a Educação, nas reflexões contínuas sobre os processos/efeitos que advinham de intervenções planeadas, tal como na análise retrospectiva das diferentes intervenções que surgiam no quotidiano da sala de atividades, e que serviam de mote para o

desenvolvimento de competências, conseqüentemente mobilizadoras de quadros conceituais construídos pelas próprias crianças.

Um dos aspetos que se torna pertinente registar, e que se constituiu como um eixo norteador das ações desenvolvidas no âmbito da *Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar* (Unidade Curricular integrante do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, doravante a designar por UC), diz respeito à postura indagadora, na medida em que surgiam questões com o intuito de clarificar informações recolhidas, mas também para problematizar as estratégias assumidas pela Educadora Cooperante. O conceito “compreender” talvez sintetize a preocupação recorrente da díade de estagiárias ao longo do percurso de intervenção, tendo em conta a pro-atividade e o desejo de (re)descobrir na prática as conceções teóricas.

Ao iniciar este processo complexo de formação, e tal como foi alvo de reflexão na 1ª narrativa individual que integra o portefólio de formação (cf. Anexo A1 –1ª Reflexão Semanal), surgiram alguns receios relativamente à receção do grupo de crianças e de todos os outros intervenientes da instituição. O espaço de intervenção revelava-se desconhecido mas simultaneamente desafiante. Conhecer as dinâmicas organizacionais, as diferentes estruturas/recursos e as metodologias adotadas, constituíram-se premissas para que posteriormente fosse possível intervir tendo em conta as realidades sociais existentes.

Paralelamente às expectativas iniciais sobre o contexto de intervenção, tornou-se crucial não descorar das competências delineadas previamente pelos responsáveis da UC, preconizadas no respetivo programa, a atingir no final da formação. Estas vão ao encontro da mobilização de quadros conceituais adquiridos nos diversos contextos do percurso da formação inicial, a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, a problematização da prática profissional desenvolvendo e consolidando competências e a criação de estratégias pedagógicas, respondendo à diversidade dos atores envolvidos no processo educativo.

Partindo das competências generalistas para o conjunto de mestrandas, torna-se perentório idealizar outras que revelem a singularidade das práticas de cada educador/a, não menosprezando a cooperação mas sim perspetivando-as à luz das experiências vivenciadas e das interpretações/inferências resultantes das mesmas.

Aquando do início da integração no contexto da sala de atividades do grupo, procedeu-se a uma entrega ao mesmo promovendo espaços de confiança e de abertura para a receção, com o propósito de conhecer reações, desenvolver relações e compreender as que espontaneamente ocorrem no processo de observação/intervenção. O foco de atuação foi direcionado para a promoção de interações recíprocas, sendo estas um elemento-chave para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, tendo em conta a transversalidade e constante articulação das áreas de conteúdo/saber.

Eis que surge a questão: Como promover aprendizagens significativas? Momento oportuno para concretizar um olhar crítico sobre o processo de intervenção no decorrer dos quatro meses (aproximadamente) de estágio e incorporar a simbiose entre a teoria e a prática, já referida anteriormente, na medida em que foram acionados mecanismos procedimentais e que vão ao encontro dos conceitos/fenómenos de observação, planificação, ação e reflexão/avaliação. Conceitos que se encontram previamente explorados no capítulo 1 do presente relatório e que se convergem na prática através da atenção dada às características que marcam o contexto situacional, particularizando as individualidades do grupo de crianças, dando assim origem a um ciclo de atuação que exige a passagem por diversas fases distintas mas simultaneamente complementares.

Seguindo esta linha de pensamento, e partindo agora para a descrição/análise das atividades desenvolvidas e as consequências advindas das mesmas, importa referir que o planeamento e posterior desenvolvimento, exigiu um anterior investimento na descoberta do grande grupo e na dinâmica interativa da respetiva equipa educativa da sala de atividades responsável pelo mesmo, procurando detetar os seus reais interesses e necessidades bem

como as potencialidades e/ou fragilidades das crianças quando organizadas em grande e pequeno grupo, assim como de forma individualizada. Este processo não se desenvolveu na primeira semana de intervenção, nem na segunda mas antes, em todo o percurso, visto que a complexidade é de tal ordem, que exige dos/as profissionais uma diária adaptação às rotinas, às intervenções, aos sentimentos e ao desenvolvimento gradual do grupo de crianças. Indo ao encontro da ideia esboçada anteriormente, torna-se fulcral referir o contributo das OCEPE, quando preconizam que “a intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças” (ME, 1997:14).

Detetar as necessidades, exigiu portanto um olhar atento por parte das estagiárias, nunca descorando dos quadros concetuais que têm vindo a ser construídos e estabelecendo continuamente um paralelismo com as situações quotidianas vivenciadas no contexto de intervenção.

Numa primeira fase, procedeu-se à construção (e adaptação) de instrumentos que nos levaram à recolha sistemática de informação rigorosa e pertinente para a estruturação de estratégias pedagógicas a desenvolver no seio do grande grupo (cf. Anexo A2 – Guião de Observação). Foi com base nesta observação que surgiu o contacto com os gostos pessoais do grupo de crianças, nomeadamente as áreas de conteúdo que eram exploradas com maior incidência tendo em conta a voz do grupo. Apoiadas ainda na observação, e recorrendo a conversas espontâneas e regulares com a Educadora Cooperante, tornou-se possível tomar conhecimento sobre o Projeto de Sala – “Os animais da Quinta”, que se encontrava a ser desenvolvido, com o intuito de realizar uma atuação sequencial, para que assim exista uma articulação de estratégias e procedimentos, bem como um enquadramento que não provoque estranheza às crianças mas sim levando-as a atribuir significação ao que experienciam diariamente.

Após a recolha de informações-base numa primeira fase, procedeu-se a uma análise sobre a organização dos espaços/materiais, na medida em que se

apresenta como fator condicionante na forma como as aprendizagens se desencadeiam, já que a organização da sala tem a ver com o clima que se quer criar. A sala de atividades encontra-se dividida por áreas de exploração, constituída por espaço de “Reunião de grande grupo”, “Mesas de Tarefas”, espaço da “Casinha”, espaço da “Leitura”, espaço da “Expressão Plástica” e “Garagem”. Ao longo do processo de observação era possível verificar uma maior adesão aos espaços de “faz-de-conta”, refletindo que as crianças apresentam uma maior aptidão, nesta faixa etária, para irem ao encontro do aperfeiçoamento do funcionamento simbólico.

Contudo, e tendo em conta uma perspectiva construtivista, a diáde de estagiárias, após o contacto com diferentes expressões do grupo de crianças, sentiu necessidade de criar um novo espaço dentro da sala de atividades para realizar tarefas de correspondência e organização documental. Importa aqui salientar o facto de este novo espaço se intitular por “Escritório” (sugestão de um conjunto de crianças e aceitação por parte das restantes), pois segundo expressões lineares, este espaço possibilitaria “resolver assuntos sérios, tal como os adultos fazem” (Criança J) (Figura 2).



Figura 2- Escritório

Percorridos os espaços principais da sala de atividades, reveste-se agora de enorme importância apontar a disposição dos materiais que compõem a mesma. Este, constitui outros dos aspetos contemplados no guião de observação, visto que diz respeito a um elemento-chave, para perceber a autonomia dada ao grupo, compreender quem é responsabilizado/a pelo cuidado dos mesmos, bem como ter em atenção aspetos de qualidade e quantidade. Recorrendo mais uma vez à observação (direta e indireta), foi possível inferir que, na sua grande maioria, os materiais encontram-se ao alcance das crianças, permitindo um contacto com os mesmos sem se tornar

necessária a ajuda do adulto. Este apontamento revela a preocupação da educadora em promover espaços de autonomia, na medida em que estimula o grupo a investir na locomoção e respeitar os espaços de acordo com uma organização previamente definida pelo próprio.

Indo ao encontro ainda dos materiais/recursos disponíveis na sala de atividades, a díade de estagiárias foi tomando consciência que as crianças evidenciavam necessidades de exploração/manipulação de materiais diversificados, dada a escassez de materiais não-estruturados. Foi então, que surgiu a intencionalidade pro-ativa das estagiárias, quando em conversa com o grupo, questionaram-no sobre possíveis materiais/instrumentos que gostariam de ter para manipularem no dia a dia da sala de atividades. De uma forma geral registaram-se interesses ao nível do jogo simbólico, bem como de materiais que lhes permitissem contactar e conhecer com o mundo que os rodeia. Nesse sentido, surgiu a construção de diversos materiais pedagógicos, nomeadamente o “Dominó da Quinta” (Figura 3), o “Jogo da Memória” (Figura 4) e “Instrumentos Musicais” (Figura 5).



Figura 3 – “Dominó da Quinta”



Figura 4- “Jogo Da Memória”



Figura 5 – “Instrumentos Musicais”

A construção destes materiais, e tal como foi referido em momentos de reflexão em tríade (diálogos orais bem como narrativas colaborativas, cf. Anexo A3 – Narrativas Colaborativas), permitiu transportar as crianças para um mundo novo, que de certa forma contactavam inconscientemente mas, neste contexto estratégico de exploração, foi exequível complexificar as relações não apenas com os objetos mas também com os seus pares e

adultos. O contacto com algo que foge da rotina diária permite-lhes, às crianças, desenvolver diversas competências, no âmbito das diferentes áreas de conteúdo expressas pelas OCEPE, é o caso da Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Conhecimento do Mundo. De destacar ainda, que a apropriação a novos recursos/materiais, permitiram ao grupo desenvolver competências de comunicação e expressão, na medida em que construíam discursos fundamentados no observado, no concreto, abandonando progressivamente a abstração que se assume como predisposição natural na faixa etária em que o grupo se encontra.

Revertendo agora a atenção para as atividades desenvolvidas ao longo do percurso de intervenção, é importante destacar que a estruturação das mesmas exigiu um esforço conjunto entre Estagiárias, Educadora Cooperante, Assistente Operacional, grupo de crianças, bem como o Supervisor da ESE, tendo em conta, que os diferentes elementos contribuíram de forma progressiva na constatação de interesses/necessidades, na reflexão consecutiva sobre metodologias/princípios orientadores das práticas, o que leva, obrigatoriamente, a uma constante adaptação da postura perante seres/objetos/espacos que não são estáticos mas que carecem de um olhar contextualizado.

A preocupação inicial centrou-se na criação de dinâmicas que proporcionassem a transversalidade e transdisciplinaridade, promovendo as diferentes áreas de conteúdo, mas nunca procedendo à sua exploração de forma estanque, visto que é de grande importância “interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (ME, 1997:22).

Nesse sentido, a díade, progressivamente, e atendendo às situações educativas que surgiam diariamente, planeou um conjunto de atividades que encontram articulação com o plano anual de atividades bem como com o projeto curricular de grupo.

No âmbito da Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Plástica, foram desenvolvidas atividades com diferentes metodologias, no que

concerne aos recursos bem como na organização do grupo. Optou-se por proporcionar às crianças, fases distintas de exploração, em que num primeiro momento eram convidadas a explorar o corpo e os movimentos sobre o mesmo de forma individual, gerindo apenas o espaço segundo as perspectivas pessoais (Figura 6). Posteriormente, foram convidadas a conviver em grupo, envolvendo estratégias de cooperação através de pinturas nas mãos dos pares (Figura 7) indiscriminadamente, sendo assim estimuladas a conjugar espaços pedagógicos e a geri-los segundo as suas expectativas e conhecimento sobre os mesmos. Aqui, importa refletir sobre a sequencialidade gerada, respeitando ritmos de desenvolvimento em que progressivamente as crianças tomam consciência de si e do outro. A complexidade é gradual, daí a justificação da estratégia estar estruturada numa primeira fase para a exploração individual e posterior grupal.



Figura 6 – Pintura da Própria Mão



Figura 7 – Pintura da Mão do Colega

A intencionalidade educativa parte para a exploração sensorial, (re)conhecendo a funcionalidade dos seus sentidos, e da pertinência dos mesmos para desenvolver competências e despertar o desejo de ir mais além do que sabe ou julga saber (cf. Anexos do Tipo B5.2).

Revertendo agora para a exploração de atividades no domínio da Expressão Musical, interligando com a Área de Conhecimento do Mundo, através da descoberta do Meio Físico, surgiu a necessidade de desenvolver atividades que permitissem ao grupo de crianças contactar com as diferentes características dos sons (intensidade, altura, duração e timbre), explorando-as

através dos órgãos dos sentidos, na medida em que percecionam utilizando estratégias diversificadas, tal como é visível nas Figuras 8, 9 e 10.



Figura 8- Tambor



Figura 9 - Harmónica



Figura 10 - Guitarra

Importa acrescentar que a realização das atividades de exploração dos sons, promoveram ainda a articulação com uma UC que integra igualmente o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, remetendo desta forma para a formulação de objetivos de desenvolvimento que vão ao encontro de uma perspetiva construtivista, na medida em que as aprendizagens surgem dos conhecimentos prévios evidenciados no diálogo constante com o grupo de crianças, encontrando validade técnica nos mesmos e (re)construindo um discurso fundamentado e coerente em articulação com os pressupostos que regem e regulam não apenas a atividade docente mas também o meio físico.

Recolhida a informação das conceções prévias do grupo de crianças sobre as propostas dos materiais a explorar, surge então a necessidade de criar estratégias que respondam à heterogeneidade do grupo, disponibilizando estímulos que promovam o gosto pela descoberta de si e do outro – o mundo. As estratégias centraram-se essencialmente na manipulação sonora, passando por diversas fases. Num primeiro momento essa manipulação surgiu através do sentido auditivo, apelando à capacidade de concentração de cada criança. Progressivamente as crianças foram convidadas a utilizar outros sentidos, que lhes permitiram contactar com os instrumentos/sons que se encontravam à

sua disposição e que as transportaram para experiências vividas de forma singular (cf. Anexos do Tipo B5.5).

Aquando da estruturação das atividades expressas, surgiu a necessidade de construir um roteiro de proposta de atividades sequenciais (cf. Anexo A4 – Roteiro de Atividades), com o intuito de clarificar a intencionalidade educativa, ao mesmo tempo que o documento constituiria um suporte para outros/as educadores/as de infância e professores/as do 1º ciclo adaptarem ao contexto de intervenção e assim usufruírem de ideias-chave e organiza-las segundo metodologias próprias, atendendo às características reais do grupo de crianças a que se destina.

Ainda no âmbito da Exploração Sonora, surge a construção de uma tela de sombras chinesas por parte das estagiárias, com o intuito de proporcionar à criança a diversificação de recursos que permitam o apelo ao imaginário e à magia, tão propícia neste período de crescimento das crianças. Esta construção parte da iniciativa da díade de estagiárias, revelando posteriormente ao grupo que é um “presente” que passará a integrar a sala de atividades, sendo usufruída sempre que possível e de acordo com as suas necessidades e interesses (Figura 11).



Figura 11 – Tela de Sombras Chinesas

Continuando na corrente da Área de Expressão e Comunicação, foram também realizadas atividades no domínio da Expressão Motora, com o intuito de promover um espaço de descoberta das diferentes partes do corpo, convidando o grupo de crianças a percorrer as diferentes fases que constituem as sessões de exploração da motricidade global. Inicialmente desenvolveu-se o aquecimento, focando a importância do mesmo para que não existam lesões no decorrer dos exercícios práticos. Segue-se a parte fundamental da sessão, em que são propostos exercícios para desenvolver

competências motoras específicas, partindo de uma intencionalidade e recorrendo à ludicidade para cativar o grupo e envolvê-lo de forma integral. No contexto concreto da intervenção das estagiárias, optou-se por realizar o bloco de jogos, promovendo o espírito de cooperação, ao mesmo tempo que através do diálogo constante, era solicitada a atenção das crianças para que assim fosse possível realizar as propostas de forma organizada. Explorar capacidades de concentração através da escuta e percepção visual, exige um autocontrolo de grande ordem, devido ao facto do grupo de crianças apresentar grande excitação quando contacta com atividades que se organizam em grande grupo. A sessão termina com um exercício de relaxamento, criando um ambiente de confortabilidade, em que as crianças se sentam no chão da sala de atividades, e massajam as diferentes partes do seu próprio corpo. Aqui, torna-se fulcral realizar uma chamada de atenção, que parte de uma reflexão partilhada (Díade de Estagiárias, Educadora Cooperante e Supervisor da ESE), e que diz respeito ao uso de “música ambiente” como um elemento gerador de relaxamento. É certo, que pode constituir-se como uma ótima estratégia, contudo deve ter-se em conta o volume da mesma, para não criar desconcentração. Aquando da concretização por parte das estagiárias em formação, esta foi reproduzida com volume desadequado (com grande intensidade), o que dificultou o objetivo inicial de descontrair.

Tendo em conta o que foi descrito anteriormente, importa refletir sobre as potencialidades da Expressão Motora, bem como de todas as outras expressões, na medida em que permitem o contacto com o corpo, tomando consciência que este “constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (ME, 1997:58).



Figura 12 - Dramatização

Após uma breve contextualização sobre as diferentes atividades que foram desenvolvidas no âmbito da Área de Expressão e Comunicação, e partindo do pressuposto focado inicialmente sobre a integralidade das abordagens às diferentes áreas de conteúdo, no eixo desta esfera de exploração, importa ainda analisar a atividade que foi desenvolvida no quadro da Expressão Dramática, consistindo na dramatização de uma história que integra o espaço de “Leitura” da sala de atividades, intitulada por “Vamos Espreitar...A Quinta” (da Porto Editora com ilustrações de David Crossley, 2003). Esta necessidade de realizar uma atividade lúdico-pedagógica que fomentasse a comunicação nas suas diversas ascensões, surgiu do interesse do grupo de crianças, após um diálogo sobre animais, com vontade para reproduzir os sons dos mesmos, interpretando as características que os distinguem uns dos outros (Figura 12 – Dramatização).



Figura 13 – Comunidade Educativa do Pré-Escolar

As crianças revelaram-se predispostas a recorrer ao imaginário, apoiando-se no conhecimento que possuíam sobre os conceitos explorados, para apresentar à comunidade educativa da Educação Pré-Escolar da instituição uma breve dramatização em que conjugavam expressões corporais, musicais e motoras. As estagiárias, juntamente com a Educadora Cooperante, aproveitaram as sugestões das crianças para criar um espaço de partilha de conhecimentos, em que se prezou as relações entre as crianças das diferentes faixas etárias, respeitando e valorizando as suas competências, focando a pertinência de as dar a conhecer aos/às colegas e outros/as educadores/as e assistentes operacionais (Figura 13 – Comunidade Educativa do Pré-Escolar).

Finalizada a atividade que centrou os seus objetivos de desenvolvimento no domínio da Expressão Dramática, tornou-se perentório refletir sobre as potencialidades da mesma, na medida em que se constituiu um momento de

interações recíprocas, em que as crianças se descobriam olhando o eu e o outro. É possível inferir que as dramatizações “implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis” (ME, 1997:60) e por isso, constroem o conhecimento através da prática e da experiência vivida.

A área de Expressão e Comunicação, revelou-se transversal a todas as atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção educativa, contudo os focos de exploração incidiam de acordo com as planificações realizadas em tríade (Díade de Estagiárias e Educadora Cooperante) semanalmente, partindo essencialmente da reflexão rotineira em grande grupo, que acontecia todas as sextas-feiras, com o intuito de realizar a sistematização da



Figura 14 – “Diário” Semanal

semana de atividades, registando (Figura 14) os momentos mais significativos para cada criança e os interesses para a próxima semana.

A diversidade constitui-se como um dos conceitos que deve vigorar no discurso e nas práticas dos/as Educadores/as, na medida em que permite uma maior abrangência de exploração de conteúdos/conceitos. No entanto, importa ter em conta o que na realidade significa recorrer à “diversidade”, enquanto estratégia de promoção de aprendizagens significativas. Investir neste aspeto, implica portanto, desenvolver um conjunto de metodologias e recursos/materiais, que incidam na pluralidade de ações que encerram em si atuações de carácter personalizado indo ao encontro do que significa educar e não apenas ensinar.

Seguindo esta linha de pensamento, e apostando na promoção de espaços que se revelam desafiantes e pouco explorados pelo grupo de crianças, surgiu

a intenção de desenvolver uma atividade que permitisse o contacto com conceitos que surgem no quotidiano das crianças de forma superficial, mas que na realidade não assumem a sua verdadeira compreensão.

Perante o exposto, eis que foi desenvolvida uma atividade de confeção de bolachas (Figura 15), remetendo a criança para questões de higiene, antes de manusear os alimentos, bem como no decorrer da confeção em si. O grupo interveio de forma ativa em todo o processo, contudo anteriormente à produção, foi dado ênfase a um momento prévio em que foram apresentadas



Figura 15 – Confeção das Bolachas

informações relativas ao procedimento, às regras a ter em conta para o desenvolvimento da atividade, e ainda a pertinência da mesma, questionando o grupo progressivamente sobre possíveis conceções construídas em torno do que estavam a vivenciar. A envolvimento do grupo revelou-se em toda a dinâmica desenvolvida, o que levou à motivação e

posterior interferência nas diferentes fases da confeção.



Figura 16 – Manipulação da Terra

Continuando na linha da descoberta do Mundo, apostando na atividade experimental, são reunidas condições para explorar fenómenos que se enquadram no âmbito do Meio Físico (Figura 16), procedendo a uma análise sustentada nas e sobre as observações, acionando

pressupostos que acrescentam

rigor ao discurso das crianças, incidindo essencialmente nas expressões verbais e não verbais aquando do contacto com os objetos/situações.

Assim sendo, as crianças foram convidadas a realizar plantações de morangueiros, salsa e alface, após deliberação por parte do grupo, com o intuito de desenvolver questões relacionadas com o ciclo natural da vida de



Figura 17 - Plantação

seres vivos da espécie vegetal. O cheiro da terra, a vontade de manipular os utensílios fornecidos pelas estagiárias (Figura 17), o desejo de descobrir o que estava para além dos seus olhos e “gerar” um novo ser revelou a capacidade que o grupo apresenta quando estimulados a explorar espaços que se encontram distantes das suas realidades.

Perspetivar unidades didáticas, implica atender a inúmeros fatores, daí assumir um papel interventivo na área da Educação pressupõe atender à sua complexidade e conseqüente manipulação de referenciais teórico-práticos que orientam os seus princípios em componentes contextuais, exigindo do/a profissional de Educação uma postura investigativa e indagadora que lhe permita problematizar práticas, recriar estratégias e idealizar caminhos de orientação que remetam para o desenvolvimento integral, não apenas das crianças mas de todos/as os/as profissionais que interagem com as mesmas.

Neste sentido, as práticas que foram desenvolvidas no decorrer da intervenção da díade de estagiárias, perspetivou-se segundo uma constante



Figura 18 – Festa Da Família

integração dos diferentes intervenientes deste processo marcadamente exaustivo, na medida em que exige, de cada um/a em particular, o esforço

contínuo, que permita a construção de um caminho que valide diferentes direções, mas que idealize uma meta articuladamente.

Neste contexto, surge o papel preponderante da família dos/as educandos/as, levando as estagiárias a refletir sobre a importância de encontrar mecanismos de motivação para a participação regular no processo de formação das crianças. Assim sendo, importa referir uma das atividades que permitiu ir ao encontro da ideia acima descrita, partindo do plano anual de atividades e que diz respeito à festa da família (Figura 18). Esta concretizou-se numa atividade de partilha de vivências, em que as crianças se mostraram audazes na apresentação de situações performativas, com o intuito de dar a conhecer aos/às familiares as tarefas que desenvolvem continuamente nos espaços da instituição e que, conseqüentemente dão origem a aprendizagens progressivas nos diferentes níveis: cognitivo, sócio-afetivo, comportamental/atitudinal.

A análise retrospectiva sobre o processo de intervenção em contexto educativo que foi desenvolvida, tem vindo a seguir um encadeamento lógico, na medida em que se focam as diferentes áreas de conteúdo exploradas, descrevendo e refletindo simultaneamente sobre a pertinência das mesmas. Contudo, importa ainda, direcionar agora o nosso olhar para dois dos recursos que permitem o registo de informação por parte das crianças e que tem vindo a ser alvo de indagações pelas crianças mas também pelos profissionais e futuros profissionais, descodificando continuamente estratégias diversificadas de usufruir dos mesmos. Esta referência diz respeito ao “Quadro de Tarefas” (Figura 19) e ao “Quadro de Presenças” (Figura 20).



Figura 19 – “Quadro de Tarefas”



Figura 20 – “Quadro de Presenças”

Relativamente ao Quadro de Tarefas, torna-se essencial registar que este surgiu a partir da sugestão da criança G, no período do recreio no exterior da sala de atividades para desenvolvimento de atividades espontâneas entre o grupo de crianças. Este solicita que se faça o registo dos/as colegas que não têm um comportamento adequado, voluntariando-se para ser o responsável por essa tarefa. Momento em que surge uma discussão sobre a necessidade de se criar uma forma de registo, onde apresente os responsáveis pelas diferentes tarefas que compõem o dia de atividades letivas na sala do grupo. Partindo deste diálogo em grande grupo, foi construído, juntamente com o grupo, um quadro que apresenta as tarefas (apoiadas com ilustrações das crianças) e os responsáveis pelas mesmas durante a semana (fotografia das crianças). Este recurso permite desenvolver a capacidade de responsabilização, na medida em que a criança assume claramente a tarefa à qual foi destinada, contribuindo para o bem-estar e preservação das condições básicas exigidas no contexto do processo de formação de todo o grupo.

Focando agora a atenção para o “Quadro de Presenças”, é importante referir que este surgiu tendo em conta um diálogo prévio com o grupo de crianças, onde se colocou a questão sobre estratégias de registar quando estavam presentes e quando faltavam. A sugestão passou por “colocar uma bolinha vermelha quando faltamos” (Criança L) e “colocar uma bolinha verde quando estamos cá” (Criança M). Contudo, dada a faixa etária, foi necessário realizar vários esquemas, com o intuito de proporcionar ao grupo uma escolha perante a organização mais perceptível para o mesmo. Assim sendo, foi construído um quadro de dupla entrada, partindo do pressuposto que “registar as presenças é uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interação do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo” (Vasconcelos, 1997:122). A preocupação consistiu em tornar este processo gradualmente significativo para a generalidade do grupo de crianças e não apenas mais rotina que tinha que ser cumprida sem existir a compreensão da sua realização.

A análise retrospectiva à organização do espaço da sala de atividades, exige uma atitude crítica na medida em que se torna pertinente (re)pensar na mesma, idealizando transformações pertinentes, indo ao encontro da facilitação de aprendizagens do grupo de crianças. Assim sendo surge a seguinte proposta, tal como ilustrado nas Figuras 21 e 22.

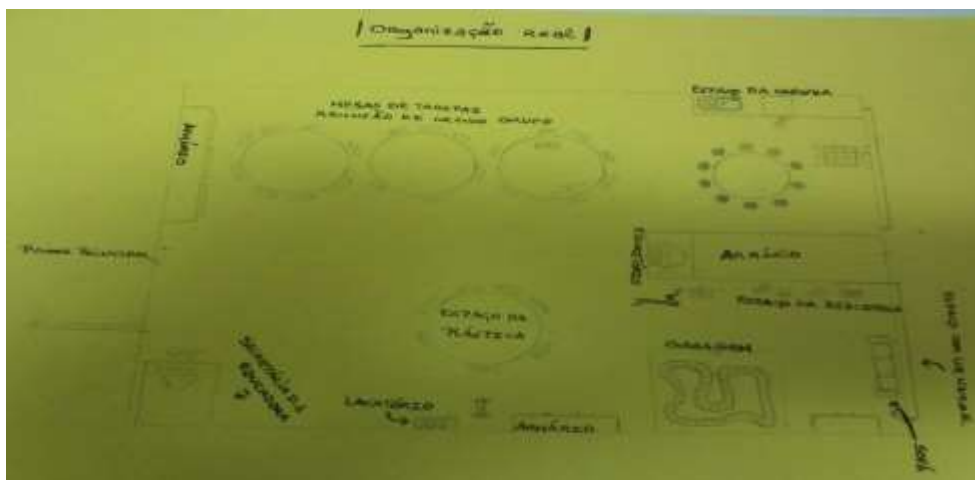


Figura 21 – Planta da Sala de Atividades “Organização Real”

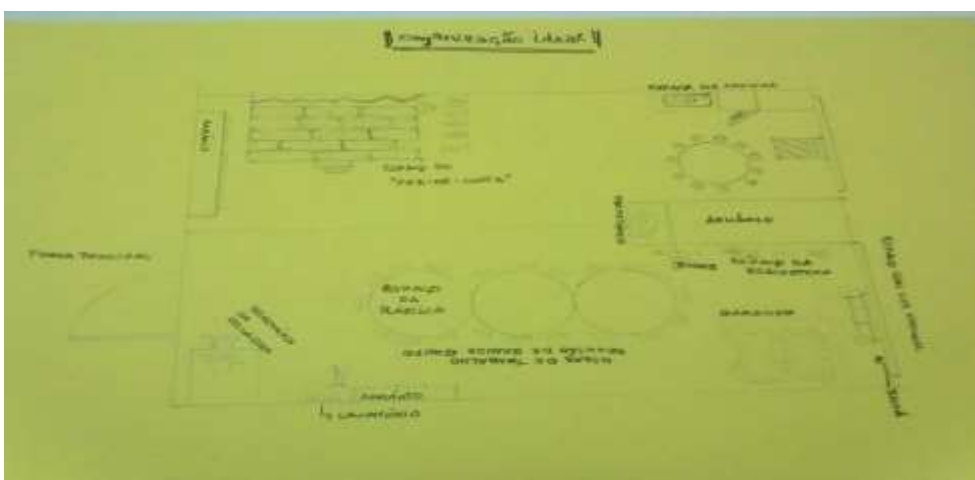


Figura 22 – Planta da Sala de Atividades “Organização Ideal”

Tal como é visível nas figuras apresentadas, as transformações consistem essencialmente na troca do espaço da “Reunião de Grande Grupo”/ “Mesas de Tarefas”, com o intuito de reaproveitar a luz natural disponível na sala de atividades. Esta reflexão parte aquando de uma conversa da díade com o Supervisor da ESE, assumindo que os espaços pedagógicos devem ser ecológicos e eficientes, de acordo com as potencialidades que apresentam.

Outra das alterações, diz respeito à criação de um novo espaço na sala, definido por “Espaço do faz-de-conta”, no sentido de estimular o jogo simbólico entre o grupo de crianças, visto que a Expressão Dramática é um dos domínios que enquadra as diferentes áreas de conteúdo de forma articulada. Esta reflexão parte de um conjunto de necessidades evidenciadas pelas crianças, tendo em conta que as mesmas revelam desejos de interagir através da manipulação de diferentes papéis sociais.

Em jeito de conclusão, torna-se relevante refletir sobre o conjunto das atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção da díade, enquanto elementos de promoção de espaços de aprendizagens recíprocas, com o auxílio de discursos dialógicos que marcam e encerram a intencionalidade educativa e que se convergem na formação profissional. O percurso prosseguido sugere diferentes enquadramentos, na medida em que constitui um desafio às crenças e ideologias até então construídas pela díade. Teorizar a prática, implica atender às especificidades concretas do real, atendendo simultaneamente aos confrontos pessoais e coletivos, que (re)estruturam pensamentos que se refletem nas ações e reações às situações quotidianas a curto e a longo prazo.

REFLEXÃO FINAL

Finalizado o percurso desta Unidade Curricular, torna-se essencialmente proceder a uma reflexão retrospectiva, focando alguns dos aspetos que de certa forma assumiram destaque no desenvolvimento de todo este processo formativo. Neste sentido, considera-se pertinente passar a uma exploração de diversos momentos que marcaram a intervenção pedagógica no contexto da *Escola Básica Professor Doutor Marques Dos Santos*, bem como no contributo das Unidades Curriculares que integram este segundo ciclo de estudos, direcionando especificamente o olhar para os seminários dinamizados com os/as diferentes docentes responsáveis.

Assumindo que se encontra concluída mais uma etapa neste processo de formação, surge mais um momento que apela à reflexão, que abranja não só a prática educativa mas também o contributo dos diferentes contextos de formação. Isto porque, o/a educador/a tem que ser capaz de refletir nas suas práticas letivas, nos seus papéis e funções sociais, mas também enquanto responsável pela construção de identidade profissional. Esta identidade profissional é moldada ao longo da vida, apresentando modificações de acordo com o contexto onde estamos inseridos.

Em primeiro lugar, considera-se importante realizar uma breve análise ao Programa da UC, e chamar à atenção para uma estrutura que se distingue pela evolução concetual, partindo da mobilização de saberes para a adequação de estratégias consoante esses saberes previamente concetualizados. Esta organização, levou-nos a tomar consciência da importância da (re)construção e adaptação das práticas, nas suas múltiplas dimensões, compreendê-las e essencialmente, encará-las processos que exigem reflexão ajustada aos contextos em que são desenvolvidas.

De acordo com a ideia esboçada anteriormente, é necessário destacar aqui o papel não só do supervisor da ESE, mas também de todos os outros

docentes que contactaram com as estagiárias, o que proporcionou inúmeros momentos de aprendizagem em colaboração, acionando diferentes estratégias e metodologias, que permitissem estabelecer uma relação direta com a prática educativa, ou seja, disponibilizando meios e instrumentos que num futuro próximo podem servir as ações de cada futuro/a profissional de Educação. Ainda a referir o contributo da Educadora Cooperante, que levou as estagiárias a problematizar as práticas observadas e a construir outras pessoais de forma fundamentada. Registaram-se aprendizagens recíprocas, em que a experiência é confrontada com teorias advindas de um contexto de formação institucional, procurando um confronto confortável entre a teoria e a prática. Neste contexto, é detetável a humanização das relações, praticando a arte da dúvida, viajando constantemente com os quadros conceituais teóricos construídos na prática eminente. Esta viagem apresenta um carácter personalizado, em que se encontram percursos individuais, de acordo com as experiências, com os valores, no fundo, à imagem de cada um/a na sua individualidade.

Neste momento talvez fosse vulgar realizar a enunciação de todos os conceitos explorados, ou seja, proceder a um breve resumo dos conteúdos abordados no contexto dos seminários e das reflexões resultantes das narrativas colaborativas (cf. Anexo A3 – Narrativas Colaborativas), das reuniões semanais com a Educadora Cooperante e o Supervisor da ESE, ou até do portefólio individual de formação. Contudo, talvez seja mais enriquecedor, proceder a uma análise meta-reflexiva sobre o processo, ou seja, realizar inferências, mergulhar numa reflexão prática sobre a teoria, tendo em conta os elementos básicos do cenário construído ao longo de todo este percurso formativo. E porquê esta opção? Decisão baseada essencialmente no objetivo que vai ao encontro da construção do mesmo, ou seja, se este deve constituir o espelho das aprendizagens e conseqüentemente a evolução formativa pessoal, importa refletir na verdadeira ascensão da palavra. Com tudo isto, importa apontar que o olhar dirige-se para o questionamento sobre a natureza do ensino, do saber docente, mas essencialmente do saber fazer.

Esta atitude assumida, encontra o seu fundamento nas práticas desenvolvidas ao longo desta UC, em que foi visível a estimulação para essa postura, tal como deve acontecer em qualquer processo de ensino e aprendizagem, a investir no saber pessoal consciente e rigoroso, profissional e prático, que emerge a partir das interações potencialmente sinérgicas, dialéticas, problemáticas entre pessoa e contexto, pensamento e ação, experiência e reflexão, assim como a relação entre o presente, o passado e o futuro.

Investir nas teorias de investigação educativa, sugere o confronto de diferentes perspectivas, mas principalmente a criação de *teorias privadas*, visto que somos arquitetos/as do nosso próprio conhecimento, enquanto futuros/as profissionais de Educação.

Torna-se perentório deixar patente que foi possível experienciar uma abordagem de formação de professores e educadores que rejeita a instituição educativa como apenas um local de transmissão de uma cultura vulgarizada e subproduto cultural. Importa assim, sublinhar o seu carácter criativo, espontâneo e original, atuando simultaneamente em duas direções complementares. Em primeiro lugar, o foco em levar o aluno em formação a contactar com uma lógica de transformação/produção dos saberes de referência, gerando apropriações complexas e plurais. Posteriormente, construir um conjunto de instrumentos intelectuais que sejam uma ajuda para o conhecimento e interpretação das situações educativas, tendo como ponto de partida tarefas de comunicação inter-subjetiva e formação comunitária, para dar à educação escolarizada uma dimensão de nexos entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual mantém estreitas ligações (Gómez, 1998). Apoiar o (auto)conhecimento na indagação visa formar um profissional reflexivo, tendo em conta a interação dialógica, ou seja, um crítico que enfrentar situações de incerteza contextualizada e idiossincrática e, que simultaneamente recorre à investigação como forma de decidir e agir praticamente sobre todo o processo.

Aprender a ensinar é mais do que familiarizar-se com o conhecimento, é aprender os modos de construção desse conhecimento e a sua relação com o mundo. Aqui, estabelece-se, mais uma vez, uma relação direta com toda a dinâmica desenvolvida no contexto de intervenção, pois mais importante que saber, era (e continua a ser) compreender. Compreender implica entender as ideias, as intenções e as experiências pedagógicas como motor de construção de práticas que se enquadram na metodologia já mencionada em diversos pontos desta reflexão. Encontramo-nos assim, perante um enquadramento que foca a prática reflexiva e a forma de investigação educativa, que não é de modo algum sistemática, mas que deve ser considerada uma resposta a questões e problemas concretos, saídos do quotidiano específico de cada contexto.

Face ao exposto, torna-se pertinente destacar aqui, uma das estratégias usufruídas neste contexto, que originou a produção e simultaneamente a compreensão do conhecimento explorado do decurso deste semestre. Diz respeito às narrativas colaborativas dialógicas, pois regista-se que as mesmas se tornam numa estratégia formativa fecunda, orientada em duas direções: numa primeira análise contribuindo para uma discussão sustentada e teorizada, onde surge o relato e a reflexão sobre as práticas, e por outro lado, a capacidade de compreender qual a natureza das relações estabelecidas.

Todas as ideias aqui expostas anteriormente, permitem a tomada de consciência de que a intervenção educativa em análise, potenciou espaços e tempos de construção de identidade(s) profissionais educativas, em constante evolução, através da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, viabilizando assim a autoformação participada e o pensamento cada vez mais autónomo (Alarcão, 1996). Para reforçar esta ideia, surge a necessidade de recorrer a um célebre estudioso no âmbito destas questões, que defende que para que haja formação na sua plena conceção é necessário “construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o

sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Nóvoa, 2009:21).

Ter como ponto de partida o trabalho pedagógico com enfoque construtivista, constituiu o fundamento balizador de todo o desenvolvimento profissional, e nesse sentido, não é exequível terminar esta exposição reflexiva sem antes registrar que a formação tem vindo a alcançar diferentes patamares, sendo possível registrar a sua complexificação gradual.

De referir ainda, que todo o trabalho desenvolvido é destacado pela cumplicidade entre o par pedagógico, partilhando os princípios essenciais e a filosofia subjacente ao processo de ensino-aprendizagem. E não obstante o surgimento de divergências, a sua ultrapassagem não implicou cedências nem subsunções, tendo-se antes baseado num processo de amadurecimento teórico, que dilatou espaços de interseção de dois saberes.

REFERÊNCIAS

Agrupamento de Escolas António Sérgio. *Regimento Interno da Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos*. Ano Letivo de 2012/2013. Vila Nova de Gaia: s.s..

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão: capítulo Ser Professor Reflexivo*. Porto: Porto Editora.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Gómez, A. I. (1998). *Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa*. In: Gimeno Sacristan, J.; Perez gomez, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 99-117.

Hohmann, M. & Weikart D. (2009). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 5ª edição.

Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Oliveira-Formosinho, J., (org). (2007). *Modelos curriculares para a educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (p.29-42). Lisboa: APM.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Brasil: ARTMED.

Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

Ribeiro, D. (2013). *Ficha Curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: ESE/IPP.

Roldão, M. (2007). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.

Rosales, C. (1990). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guia Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. (s.l.). Edições ASA.

Webgrafia E Legislação Consultada

Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração dos direitos da Criança*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_da_Crian%C3%A7a (consultado na internet em abril de 2013).

Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro. Diário da República I, Série A, n.º 34 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF> (consultado em fevereiro de 2013).

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República I, Série A, n.º 15 - Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf. (consultado na internet em abril de 2013).

Decreto-Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro. Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf (consultado na internet em fevereiro de 2013).

Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de Fevereiro. Diário da República I, Série A – n.º 29 – Regime Jurídico da Autonomia da Escola. Disponível em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/02/02900/04560461.pdf> (consultado na internet em março de 2013).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República I, Série A, n.º 201 – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário. Disponível em:

http://sitio.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/16/DL241_01.pdf (consultado na internet em abril de 2013).

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Diário da República I, Série A, n.º 201 – Perfis de desempenho específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/pre-escolar/legislacao.asp> (consultado na internet em abril de 2013).

Despacho Normativo n.º 5220/1997, de 4 de Agosto. Diário da República, Série II, n.º 178 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Disponível em: http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf (consultado na internet a fevereiro de 2013).

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro. Diário da República I, Série B, n.º 3 - *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/> (consultado na internet em maio de 2013).

Ministério da Educação (2010). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Disponível em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/> (consultado na internet em fevereiro de 2013).

ANEXOS DO TIPO A

Anexo A1 – 1.ª Reflexão Semanal

1ª REFLEXÃO SEMANAL (20, 21 E 22 DE FEVEREIRO)

A prática educativa reveste-se de uma enorme complexidade em todos os seus domínios, nesse sentido adequar a intervenção pedagógica implica assumir uma postura de observadora atenta, descodificando progressivamente as informações vindas dos diferentes contextos que interagem com e no processo educativo.

Numa primeira fase, e tendo iniciado a minha intervenção na Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos (Escola dos Sentidos), sinto necessidade em realizar uma análise sobre a primeira semana deste novo ciclo, focando os aspetos que no meu ponto de vista se revelaram merecedores da minha especial atenção e conseqüente reflexão crítica.

Previamente ao primeiro contacto com a instituição e intervenientes da mesma, perspetivei alguns sentimentos que poderiam surgir, no sentido de equacionar atitudes e prevêr reações. Contudo, o receio inicial pelo desconhecido, pela incapacidade de encontrar estratégias para contornar o nervosismo, transformou-se em conforto aquando da receção calorosa por parte dos diferentes agentes educativos da instituição, fator que gerou maior motivação para a próxima semana e as seguintes.

O primeiro contacto com o grupo de crianças foi pautado por diferentes momentos. Em primeiro lugar o grupo estranhou a permanência de duas pessoas desconhecidas na sala de atividades durante um grande número de horas, apesar de terem conhecimento anterior da nossa presença. No segundo dia, o grupo na sua generalidade, começou a criar empatia, contudo revelavam-se bastante contidos na comunicação direta connosco, sendo possível inferir que cada um à sua maneira tentava “decifrar-nos”. Aqui, importa refletir que

no contexto da sala de atividades cada indivíduo era um observador diferente, valorizando aspetos observacionais diversificados e recolhendo/interpretando a informação de forma singular.

Os três dias em contexto possibilitaram o contacto com realidades diversificadas, sendo possível compreender, ainda que de forma muito superficial nesta fase, que existem situações marcadamente distintas no seio do grupo, tendo em conta os fatores sócio-económicos, psicológicos e consequentemente familiares. O grupo é constituído por 21 elementos, apesar de 3 desses não comparecerem nas últimas semanas. O sexo das crianças é outro dos fatores que promove a heterogeneidade, visto que é um grupo maioritariamente feminino, apresentando apenas 5 elementos masculinos.

Observar o grupo de crianças, as rotinas, as estratégias de atuação da Educadora Cooperante, as respostas a estímulos, a não aceitação da repreensão, constituíram-se como situações de observação pouco participada, em que esporadicamente intervinha de acordo com a solicitação da Educadora Cooperante.

Agora, no final desta semana, torna-se evidente afirmar que a observação permanecerá em todo o processo que iniciei, focando que cada novo dia constituir-se-á como um recurso pedagógico para atuar futuramente, em que vou registando os pequenos pormenores que facilitarão a minha intervenção e do meu par pedagógico, de forma ajustada às realidades a que estamos expostas. Progressivamente o conhecimento sobre o grupo será expandido, mas para tal é necessário agir de forma natural e encontrar mecanismos que promovam interações positivas entre os intervenientes da sala em particular, tal como com todos os outros intervenientes da instituição.

Anexo A2 – Guião de Observação

Guião de Observação

Estagiárias: Joana Araújo/ Marisa Ferreira

Data de Observação: 20, 21 e 22 de fevereiro

Instituição: Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos- Vila Nova de

Gaia **Educadora Cooperante:** Graça Carvalho **Sala:** JI, N.º 4, 3 anos

Objectivo Geral da Observação: Conhecer o contexto nas suas múltiplas especificidades e atuar de forma sustentada nas realidades do grupo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO
Caracterizar o grupo de crianças	Grupo de Crianças (n.º de crianças, idades, género, crianças com N.E.E., outros aspectos)	. Quantas crianças constituem o grupo? 21 . Qual é o n.º de crianças do sexo feminino e do sexo masculino? 16 do sexo feminino e 5 do sexo masculino . Qual a idade das crianças? 3 e 4 anos . Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam? Não existem . Todas as crianças residem na área circundante da instituição? Sim, relativamente perto, visto que algumas até se deslocam a pé para o jardim de

		<p>infância</p> <p>. Existem crianças cuja língua materna não seja o Português? Não</p>
<p>Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respectivas funções</p>	<p>Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala (educadores de infância, auxiliares de acção educativa, educadores de ensino especial, outros)</p>	<p>. Como é constituída a equipa da sala? Uma educadora e uma assistente operacional</p> <p>. Quais as habilitações literárias da educadora e auxiliar de acção educativa? A educadora é licenciada e a assistente tem um curso técnico-pedagógico</p> <p>. Qual o horário lectivo da educadora? Das 09h00 às 15h30</p> <p>. Qual o horário da(s) auxiliar(es) de acção educativa? Das 08h30 às 16h30</p> <p>. No caso de existir, qual a regularidade do apoio da educadora do ensino especial?</p> <p>. Há quanto tempo a equipa da sala acompanha o grupo de crianças? 1º ano</p>
<p>Identificar e caracterizar as atividades e projetos em curso</p>	<p>Actividades e projetos em curso (atividades e projetos em curso com o grupo de crianças, envolvimento e grau de participação das crianças nas diferentes fases das atividades e projetos, outros aspetos)</p>	<p>. Que projetos e atividades estão a ser desenvolvidos com o grupo de crianças? Relativamente ao projeto é possível centrar as atividades nos “Animais da</p>

		<p>Quinta”</p> <p>. Qual a motivação das crianças para o envolvimento nesses projetos e atividades? Referem várias vezes no seu discurso as atividades que são desenvolvidas no âmbito deste projeto, recontando momentos que se revelam mais significativas para cada uma delas</p> <p>. Qual o grau de iniciativa e autonomia que as crianças revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades? As crianças são seres ativados no desenvolvimento das atividades no contexto da sala de atividades, visto que todos os dias, no momento da “Reunião de Grande Grupo”, planeiam o dia, no sentido de encontrar um consenso tendo em conta as necessidades e os interesses do grande grupo</p> <p>. Os projetos e atividades são integrados e integradores de todas</p>
--	--	---

		<p>as áreas do Saber? Sim, existe a preocupação em articular conteúdos e promover a transversalidade dos conceitos explorados . As crianças têm um papel ativo nas dinâmicas/rotinas da sala (atribuição democrática de tarefas e responsabilidades)? Sim, existem responsáveis semanais para tarefas distintas, delineadas pelo próprio grupo</p>
<p>Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças</p>	<p>Espaços frequentados pelas crianças (área, funções, estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação das crianças na sua organização e manutenção, outros aspectos)</p>	<p>Questões aplicáveis a todos os espaços frequentados</p> <p>. Que espaços são frequentados pelas crianças? Sala de atividades, recreio, polivalente, cantina, biblioteca e ginásio . Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços? Existe a preocupação em manter os espaços limpos, a conservação é evidente na medida em que o espaço foi construído recentemente . A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-</p>

		<p>estar das crianças?</p> <p>No espaço exterior o piso não apresenta muita segurança, pois existe uma zona em que são detetados algumas fendas</p> <p>. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizantes na sua organização e decoração? Sim, existe o apelo à realidade, sendo possível observar que a educadora recorre a imagens do dia real mais especificamente</p> <p>Sala de actividades</p> <p>. Como está organizada a sala?</p> <p>Por áreas de exploração:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Reunião de Grande Grupo; 2) Área da Expressão Plástica; 3) Área do Conto; 4) Área do Faz de Conta; 5) Mesas de Trabalho; 6) Área da Garagem <p>. O espaço é adequado ao número de crianças? Sim, as dimensões são adequadas ao grupo na sua quantidade</p> <p>. Existe iluminação natural? Sim,</p>
--	--	---

		<p>bastante</p> <p>. Existe boa circulação de ar? Sim, várias vezes a porta que dá acesso ao exterior (recreio) é aberta</p> <p>. Existe um ponto de água na sala? Sim, lavatório, junto à área da plástica</p> <p>. O espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças? Sim, os materiais estão organizados de forma estratégica para que as crianças tenham acesso aos mesmos</p> <p>. Os espaços revelam qualidade estética? Sim, por todos os elementos da equipa educativa</p> <p>. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças? Sim, os são afixados progressivamente nas paredes da sala, de acordo com os conteúdos/conceitos que são explorados?</p> <p>Casas de banho</p> <p>. Existe iluminação suficiente? Sim</p> <p>. Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças? Sim, contudo</p>
--	--	--

		<p>poderiam ser em maior número</p> <ul style="list-style-type: none"> . Os espaços são cuidados? Sim, a limpeza é realizada regularmente . Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia das crianças? Sim . Existem os produtos necessários à higiene das crianças (sabonete líquido? Papel higiênico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?). As crianças acedem a eles autonomamente? Existem os produtos, apesar de estarem sempre à responsabilidade do adulto, o que implica que a criança peça cada vez que necessite de se deslocar à casa de banho, não contribuindo para o desenvolvimento da autonomia neste domínio <p>Refeitório</p> <ul style="list-style-type: none"> . Existe uma boa iluminação? Sim . Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto às crianças? Sim . O espaço é
--	--	---

		<p>agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre as crianças? Sim, o facto de seres meses redondas, promovendo o diálogo durante a refeição</p> <p>. O espaço e equipamento são facilitadoras da aprendizagem do saber estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros.)? Sim, preocupação por parte da educadora e da assistente operacional</p> <p>. As crianças participam na preparação do espaço como como pôr a mesa? Não</p> <p>Espaço Exterior</p> <p>. Existe espaço exterior contíguo à instituição? Sim, nomeadamente o recreio</p> <p>. Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço? Materiais para diversão, espaços verdes, em que as crianças contactam diretamente com a</p>
--	--	---

		<p>natureza</p> <p>. Que atividades são desenvolvidas nesse espaço? Atividades livres de jogo espontâneo mas também algumas atividades pedagógicas orientadas pela educadora responsável</p>
<p>Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de atividades</p>	<p>Materiais didáticos disponíveis na sala de atividades (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem para as crianças, acessibilidade, outros aspectos).</p>	<p>. Qual o estado de conservação dos materiais? Encontram-se em boas condições, visto ser uma preocupação constante da educadora apelar ao cuidado dos mesmos</p> <p>. Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber? Os recursos não são em grande abundância e muitos deles são estruturados</p> <p>. Os materiais são suficientemente motivadores para as crianças, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses? É visível que existe a necessidade de obter materiais que vão ao encontro dos reais necessidades e</p>

		interesses do grupo, na medida em que concorram com o meio que circunda cada criança
Conhecer a organização do tempo adoptada na sala	Organização do tempo e rotinas (distribuição das atividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, atividades extra-curriculares, participação das crianças na organização e gestão do tempo, entre outros aspetos)	. O dia é organizado de forma estruturada ou sustentada na improvisação? Apresenta um carácter flexível, sendo possível verificar que por vezes a planificação previamente estruturada não é desenvolvida . A organização diária respeita as necessidades, interesses e ritmos da criança, alternando atividades de movimento com atividades mais calmas? Sim, é visível que a educadora ouve as sugestões das crianças e aproveita as intervenções como oportunidades educativas . Qual a participação das crianças na tomada de decisão sobre a gestão do tempo? As crianças são convidadas a intervir continuamente, sendo as mesmas a sugerir
		Criança/Criança

<p>Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala</p>	<p>Interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala (crianças/crianças, educadora e crianças, educadora e assistente operacional, assistente operacional e crianças, outros aspetos. Registrar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).</p>	<p>. As crianças manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções? Maioritariamente sim, apenas de registar 3 crianças que se revelam mais tímidas . As crianças demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros? Sim, existe solidariedade e espírito de ajuda entre o grupo . As crianças interagem autonomamente umas com as outras? Sim, nomeadamente nas atividades de jogo espontâneo . As crianças evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares? Por vezes, contudo ainda recorrem muitas vezes à ajuda do adulto . As crianças partilham voluntariamente brinquedos e objetos? Sim, frequentemente . As crianças envolvem-se em brincadeiras, jogos</p>
--	---	--

		<p>cooperativos e projetos comuns? Sim, muitas das atividades são organizadas em grande grupo . As crianças apoiam-se mutuamente na resolução de problemas? Sim . As crianças revelam autonomia na interação com as crianças das outras salas? Sim, visto que partilham espaços em situações concretas (recreio, casa de banho, lanche, almoço)</p> <p>Adulto/Criança Dimensão da Sensibilidade O adulto: . adopta um tom de voz positivo? Sim . faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual? Sim, sendo uma característica na educadora e auxiliar . é carinhoso e afectuoso? Sim, sempre que considera pertinente . respeita e valoriza a criança? Frequentemente . encoraja e elogia a criança? A estimulação e o encorajamento é</p>
--	--	---

		<p>vivível nos diferentes momentos de interação</p> <ul style="list-style-type: none"> . mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança? Sim, as necessidades são preocupações para ir ao encontro dos interesses . ouve a criança e responde-lhe? Sim, pegando nas intervenções para estruturar as atividades <p>Dimensão da Estimulação</p> <ul style="list-style-type: none"> . tem energia e vida? Sim . coaduna-se com a situação? Sim . responde às capacidades e interesses da criança? Sim . motiva a criança? Sim, com muita frequência . estimula de forma rica e com clareza? Sim, acertivamente . estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento? Sim, não fornecendo respostas mas estimulando o questionamento . partilha as atividades da criança e dá-lhes relevo? Sim, valorizando cada
--	--	---

		<p>produção em grande grupo</p> <p>Dimensão da Autonomia</p> <p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> . permite à criança escolher e apoia a sua escolha? Com grande incidência . dá à criança oportunidades para fazer experiências? Por vezes . encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades? Sim, distribuindo tarefas . respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez? Sim, incentivando a um discurso cada vez mais fundamentado <p>Adulto/Adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> . A educadora e a assistente operacional desenvolvem relações de cooperação? Sim, existe um trabalho colaborativo . A assistente operacional revela conhecimento da planificação e intenções pedagógicas da educadora? Sim, contribuindo para as
--	--	--

		<p>mesmas</p> <p>. As ações dos adultos são congruentes entre si? Sim, não desvalorizando o papel de cada uma</p> <p>. Existe respeito mútuo? Sim, continuamente</p> <p>. Existe negociação e partilha de saberes na tomada de decisões? Sim</p>
<p>Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade</p>	<p>Relações com a comunidade (participação dos pais no JI, colaboração com outras instituições, relação com o Agrupamento ou Direção, outros aspetos)</p>	<p>. Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição? Sim, nomeadamente devido ao plano anual de atividades</p> <p>. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo educador? A constante troca de informação, dinamização de atividades, solicitação de recursos de desperdício para promover atividades no contexto da sala de atividades</p> <p>. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada? Sim, nomeadamente com</p>

		o agrupamento a que a instituição pertence
Conhecer e caracterizar a organização do Grupo	Organização do Grupo (individual, pequeno grupo e grande grupo, participação das crianças na organização do grupo, valorização dos interesses e escolhas das crianças)	. Como se organiza o grupo de crianças ao longo do dia (individualmente, em pequeno grupo e grande grupo)? As atividades organizam-se de acordo com os objetivos de desenvolvimento a atingir, contudo é visível que existe uma maior incidência em atividades de grande grupo . Qual o papel das crianças nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo? Por vezes sugerem com quem, como e quando querem desenvolver as atividades propostas

Anexo A3 – Narrativas Colaborativas

Estagiária Observada: Marisa Ferreira

Instituição: Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

Estagiária Observadora: Joana Araújo

Educadora Cooperante: Graça Carvalho

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Leitura e Exploração da História *Vamos espreitar...A Quinta* (Ilustrações de Crossley, 2003, Porto: Porto Editora)

Data: 15 de março de 2013

Comentário da Educadora Cooperante	Comentário da Observadora	Comentário da Observada
<p>As narrativas no campo da Educação têm sido utilizadas na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes (Clandinin & Connelly, 1991).</p> <p>A estagiária Marisa, ao contar uma história fez algo mais do que registar esse acontecimento, acabou por</p>	<p>O meu par pedagógico (Marisa) ao contar uma história manteve sempre presente durante o desenvolvimento da atividade dois aspetos que considero fulcrais no processo de ensino e de aprendizagem do grupo de crianças em questão. Esses aspetos traduzem-se: 1) na confiança que a estagiária demonstrou ter</p>	<p>Refletir colaborativamente permite aprofundar o conhecimento sobre a prática em análise e consequentemente, levar ao crescimento progressivo dos diferentes intervenientes nesta reflexão partilhada. Esta primeira observação da minha parte serve de mote</p>

<p>alterar formas de pensar e de agir, sentiu motivação para modificar a sua prática e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho. Desta forma explicitou os conhecimentos pedagógicos construídos através da sua pouca experiência e grande humildade, permitindo assim uma análise profunda, discussão e eventual reformulação.</p> <p>Esta reflexão partilhada constituiu um momento de inspiração e conhecimento, estimulando assim educadora e estagiária a refletir progressivamente sobre as suas vidas e a sua profissão (Preskill & Jacobvitz, 2001).</p>	<p>em si própria, confiança essa, que progressivamente foi transmitida ao grupo de crianças; 2) a entoação que adotou sem esquecer o conteúdo da história. Estas duas características foram facilmente observáveis pois a estagiária preparou e ponderou todo o desenvolvimento da atividade conhecendo bem todos os pormenores minuciosos que continha a mesma.</p> <p>Esta atividade consistiu-se como uma tarefa facilitadora para o grupo de crianças estruturarem o próprio pensamento através da linguagem oral em factos assimilados por cada um.</p> <p>Pretendo ainda salientar o facto que o meu par pedagógico</p>	<p>para uma abordagem crítica ao desenvolvimento do episódio observado, que consistiu essencialmente numa atividade de interação com o grupo de crianças mas também, com todos os outros intervenientes diretos no contexto da sala de atividades naquele momento exato. No meu ponto de vista, revelou-se fulcral a promoção de interações recíprocas, em que o centro da aprendizagem são as pessoas e a preocupação reside na criação de um ambiente confortável, que se enquadra numa corrente de</p>
---	---	---

	<p>captou alguns detalhes dos significados de assuntos humanos, tendo como base as evidências do mundo real e próximo da criança, como por exemplo as características de cada animal descrito.</p>	<p>desenvolvimento de competências.</p> <p>O meu inicial receio de não cativar a atenção do grupo de crianças foi-se dissipando, de acordo com o feedback que ia recebendo e interpretando de cada criança. Esta situação levou-me a refletir na própria ação e agir em conformidade com a especificidade da mesma. Baseei-me essencialmente em dar tempo para cada criança (cada uma ao seu ritmo) assimilar e compreender a informação que estava a ser explorada, tendo em conta o conceito de diferenciação</p>
--	--	---

		<p>pedagógica.</p> <p>A minha opção por explorar uma história, surge das evidências reveladas pelo grupo em contactar com o imaginário e relacioná-lo com o que lhes é mais próximo, daí a minha intervenção ir ao encontro desse enquadramento.</p> <p>Importa ainda realçar a dimensão colaborativa, em que senti o constante apoio da Educadora Cooperante bem como do meu par pedagógico e da assistente operacional, e aqui sou chamada a (re)pensar no caminho que guia a construção do</p>
--	--	---

		<p>conhecimento profissional pois, “(...) ninguém se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro (...)” (Ribeiro, 2010: 581).</p>
--	--	--

Referências Bibliográficas:

Clandinin, J. & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Preskill, S. & Jacobvitz, R. (2001). *Stories of teaching: A foundation for educational renewal*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Ribeiro, D. (2010). *Percursos para Autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em supervisão*. In Atas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, *Pedagogia para a Autonomia*. ISBN: 978-989-8825-02-4

Anexo A4 – Roteiro de Atividades

Proposta de Percorso

Nível de Escolaridade: Educação Pré-Escolar: 3/4 anos

1º Ciclo: 1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade

1ª Atividade: “Aprender a Ouvir”

Para iniciar as atividades do dia, propor um momento de “limpeza dos ouvidos”. Pedir às/aos crianças/alunos(as) que ouçam uma música com sons das profissões. O/a educador/a ou o/a professor/a deverá anotar no quadro o que os alunos identificarem para comentar posteriormente.

Objetivos: 1) Desenvolver a percepção dos sons; 2) Identificar características (timbre, altura, intensidade, duração) dos sons.

Duração: 15 minutos

Recursos: Música com sons das profissões

2ª Atividade: “Escuta e Desenha”

No espaço exterior à sala de atividades o grupo de crianças/alunos(as) é convidado a realizar um registo escrito dos sons que são perceptíveis, de acordo com o que ouvem, valorizando o desenvolvimento cognitivo de cada criança/aluno(a). Aqui pode-se ouvir vários sons da natureza, em que o grupo de crianças/alunos(as) numa folha branca terão de desenhar ou registar os sons/ruídos que escutaram. Posteriormente serão exploradas as diferentes representações das crianças, com o intuito demonstrar que as representações são resultado das nossas interpretações individuais. No momento em que estão a ouvir os sons, procede-se à gravação dos mesmos.

Objetivos: 1) Consciencializar as crianças para os sons da natureza; 2) Sensibilizar o grupo para aspetos que são desvalorizados no quotidiano; 3) Promover formas de expressão e comunicação.

Duração: 20 a 30 minutos

Recursos: Materiais de escrita

3ª Atividade: “Escuta e Descobre”

Atrás de uma tela de sombras chinesas as crianças terão de descobrir qual/ais o/s som/ns/ruído/s que estão a ser produzidos através de instrumentos musicais estruturados e outros construídos a partir de materiais de desperdício. É importante realçar que os referidos instrumentos foram selecionados de acordo com diferentes técnicas de produção (sopro, percussão e cordas).

Objetivos: 1) Desenvolver a acuidade auditiva; 2) Promover o sentido crítico; 3) Estimular a curiosidade e o desejo de saber;

Duração: 30 Minutos

Recursos: Instrumentos estruturados (viola, clarinete, reco-reco, harmónica), Instrumentos construídos (maracas, bateria, reco-reco, pau de chuva, xilofone).

4ª Atividade: ”Feira dos Sons”

Nesta atividade as/os crianças/alunos(as) terão a oportunidade de percutir os instrumentos que estarão em quatro bancas diferentes. Cada banca tem como objetivo explorar uma característica diferente do som: timbre, altura, intensidade, duração.

Objetivos: 1) Explorar as características dos sons (altura, intensidade, duração, timbre); 2) Promover a concentração e a capacidade de escuta; 3) Desenvolver competências motoras (manuseamento de instrumentos de acordo com o modo de percussão).

Duração: 30 Minutos

Recursos: Instrumentos estruturados (viola, clarinete, reco-reco, harmónica), Instrumentos construídos (maracas, bateria, reco-reco, pau de chuva, xilofone), mesas.

5ª Atividade: “Uma visita aos sons”

Esta tarefa consiste numa visita de estudo a uma quinta em que cada criança/aluno(a) terá que identificar quais os sons produzidos e de acordo com os conhecimentos prévios sobre as características dos sons. Esta identificação será realizada através da gravação dos sons, fotografia e ainda por registo escrito.

Objetivos: 1) Desenvolver o gosto por uma constante atualização de conhecimentos; 2) Adquirir competências para selecionar, interpretar e organizar a informação recolhida; 3) Promover as diferentes formas de expressão e comunicação. 4) Identificar as características dos sons (altura, timbre, intensidade e duração).

Duração: 1 hora e 30 minutos

Recursos: Materiais de escrita, gravador, máquina fotográfica.

As atividades propostas apresentam um encadeamento lógico e estruturado, pois não podemos explorar conteúdos de forma estanque. Nesse sentido as atividades acima descritas apresentam um grau de complexidade progressivo, partindo de áreas gerais de atuação para outras mais específicas.

As mestrandas:

Joana Araújo

Marisa Ferreira

ANEXOS DO TIPO B