

AGRADECIMENTOS

A concretização de um trabalho deste cariz não é tarefa fácil. Diversos obstáculos e desafios foram surgindo e muitos deles superados. Por isso os agradecimentos são dirigidos a todos que me acompanharam, apoiaram e auxiliaram, de forma direta ou indireta, na realização deste. Foi graças ao contributo de diferentes pessoas que consegui concretizar um trabalho desta natureza, pois cada uma teve um papel decisivo no desenvolvimento do presente. Com isto, pretendo agradecer a todos pelos ensinamentos e confiança depositada, assim como o apoio prestado.

Gostaria ainda de expressar um especial agradecimento e reconhecimento aos que, de forma particular, instigaram ainda o meu encanto pela Educação de Infância:

Aos amigos e colegas pelas suas palavras de incentivo para que não perdesse a coragem para terminar mais um ciclo de estudos, em especial ao Luís Belo.

A todos os colegas do curso de mestrado com quem convivi, sempre partilhando alguns momentos de descoberta, de conhecimento e de investigação, destacando o facto de ter havido uma colaboração mais próxima com a Filipa Moreira.

Ao supervisor pelas recomendações realizadas ao longo de toda a prática, assim como do relatório, Mestre Carlos Jorge de Sá Pinto Correia.

E à minha família pelo carinho, motivação, compreensão e paciência que tiveram tanto pelas minhas ausências como pelos meus aborrecimentos e stresses.

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge como forma de explicar o trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica, pois o período de estágio apresenta-se como uma oportunidade fulcral para o desenvolvimento e experimentação de métodos e estratégias que colocam, muitas vezes, em questão concepções e preconceitos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo que os estagiários necessitam de oportunidades que contribuam “para a construção da sua própria aprendizagem” (Portugal, 2012, p. 100).

Este contém análises e reflexões das práticas desenvolvidas e opções tomadas durante o estágio, tendo por base uma metodologia de investigação-ação na medida em que o trabalho realizado direcionou-se para a necessidade de transformação social. Neste sentido fomentou-se o questionamento reflexivo para melhoramento das práticas. Este estágio foi realizado em diade e apoiado em estratégias como as narrativas colaborativas, as planificações semanais, a avaliação reguladora e a supervisão.

O presente encontra-se dividido em duas componentes, uma mais teórica, à qual se convoca autores e documentos legais para fundamentar a componente seguinte que é mais prática, onde se analisa as práticas desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; Modelos Curriculares; Investigação-ação; Formação Contínua.

ABSTRACT

The actual internship report of professional qualification arises as a way to explain the work performed during the pedagogical practice, because the internship period presents like one major opportunity for the development and experimentation of methods and strategies that, many times, oppose to conceptions and judgments inherent to the teach-learning process. Interns need opportunities that contribute “to the construction of their own apprenticeship” (Portugal, 2012, p. 100).

This report has analysis and meditations of the developed practices and choices made over the internship, having as a base a methodology of research-action according to the work performed that has been directed to the requirement of social transformation. In that way, has been promoted the reflexive questioning for the practices improvement. This traineeship was done in dyad and supported in strategies like collaborative narratives, weekly lesson plans, regulatory valuations and supervision.

The present document is divided in two components, one more theoretical, in which authors and legal documents are summoned to justify the next component that is more practical, where the developed practices from the academic year are analyzed.

Keywords: Pre-School Education; Curriculum Models; Action-Research; Training.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Índice de anexos	VIII
Lista de abreviaturas	IX
Introdução	1
1. Enquadramento teórico conceptual e legal	5
2. Caracterização Geral da Instituição do Estágio	17
2.1. Contextualização da Instituição	17
2.1.1. Meio Envolvente	18
2.2. O Espaço Físico	19
2.3. Corpo Docente, Não Docente e Funcionários	21
2.4. O Grupo	22
2.5. Ambiente Educativo	23
2.5.1. Rotina Diária	23
2.5.2. Sala de atividades	24
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas, dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação	27
Reflexão final	43
Referências bibliográficas	47
Anexos	53

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos Tipo A – Suporte Papel	55
A1 – Exemplar do diário de formação	57
A2 – Guião de pré-observação	59
A3 – Planificação semanal	63
A4 – Narrativa colaborativa	67
Anexos Tipo B – Suporte Digital	71
B1 – Diário de Formação	
B2 – Guiões de pré-observação	
B3 – Planificações semanais	
B4 – Narrativas colaborativas	
B5 – Projeto Curricular de Grupo	
B6 – Outros recursos	
B7 – Registo fotográfico	

LISTA DE ABREVIATURAS

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

EB – Ensino Básico

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

JI - Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada no contexto da Educação Pré-Escolar, inserida no 2º semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Visa ilustrar o processo formativo desenvolvido pela estudante ao longo do estágio. Esta UC confere habilitação profissional para a docência de acordo com o Decreto-Lei (DL) nº 74/2006 de 24 de Março – Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior - e DL nº 43/2007 de 22 de Fevereiro – Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Cumprindo com as disposições do Artigo 18º do último DL mencionado e com os objetivos da UC realizou-se uma parceria formal entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e o Agrupamento de Escolas António Sérgio para que o estágio de qualificação profissional fosse possível de ser realizado.

A prática ocorreu, segundo uma organização em díade, no Jardim de Infância (JI) sala um, três vezes por semana, às quartas, quintas e sextas-feiras, com a duração de 210 horas, entre 20 de fevereiro e 14 de junho do corrente ano.

As intervenções ao longo do estágio procuraram evidenciar o DL nº 241/2001 – Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico (EB) – de forma a garantir uma boa preparação profissional conseguindo dar resposta às exigências atuais do ensino. Perante isto, e na vertente de seminário, problematizaram-se questões emergentes das práticas em contexto assim como se abordaram outros conteúdos importantes para a formação de docentes, como organização e gestão do ambiente educativo, perspetivas curriculares e avaliação (Ribeiro, 2012). A metodologia adotada envolveu todos os atores do

processo de formação profissional e foi de cariz integrador e dialógico, conseguindo assim acompanhar os formandos na construção de ferramentas a eles intrínsecas sempre numa ótica de construção colaborativa.

No que concerne à estrutura do relatório, este encontra-se dividido em três capítulos centrais que se denominam por enquadramento teórico conceptual e legal, caracterização geral da instituição de estágio e descrição e análise das atividades desenvolvidas, dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação. No final deste surge uma reflexão final.

No primeiro capítulo consta o enquadramento teórico conceptual e legal, sendo explanados os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação profissional do formando através de fontes acedidas de forma orientada e pesquisas autónomas. Estruturando-se seguindo as etapas contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente a observação, a planificação, a ação, a avaliação e ainda referindo o papel do supervisor.

No segundo capítulo procede-se, de forma breve, a uma caracterização geral da instituição de estágio, Escola Básica Professor Douro Marques dos Santos. Este encontra-se subdividido para facilitar a leitura do presente relatório.

No último capítulo analisa-se as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos apresentando propostas de transformação, descrever sucintamente as ocorrências verificadas no decorrer das atividades refletindo sobre as mesmas, este seguindo a estrutura preconizada no capítulo um.

Em modo de conclusão, realiza-se uma reflexão final na qual a formanda identifica e evidencia as potencialidades e constrangimentos experienciados.

Por último surgem os anexos e estes encontram-se divididos em dois tipos diferentes, o tipo A e o tipo B, sendo que o primeiro é relativo aos anexos em suporte papel e o segundo aos anexos em formato digital. Faz-se referência a estes para ilustrar os aspetos que vão sendo referidos ao longo do texto, sendo que em suporte digital tem-se acesso a todos os documentos e em

suporte papel são apresentados os documentos de teor proeminente no processo de formação.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL E LEGAL

A UC de Prática Pedagógica Supervisionada em EPE, inserida no Mestrado em EPE e Ensino do 1º Ciclo do EB, regulada pelo DL nº 43/2007, de 22 de Fevereiro e “é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 7). O DL anteriormente referido “define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência” (DL nº 43/2007, p. 1320) e valoriza a prática profissional concebendo algumas regras para as atividades na componente desta UC, como a observação e colaboração, a de garantir aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação e ajudar no desenvolvimento profissional dos formandos promovendo uma postura crítica e reflexiva, numa prática de ensino supervisionado (DL nº 43/2007, capítulo II, artigo 14.º). Perante o referido, e estando esta UC em conformidade com o normativo, assenta em pilares essenciais, como a observação e análise da organização do ambiente educativo, a planificação, a colaboração com intencionalidade pedagógica e formativa, a ação, a avaliação e a constante postura crítica e reflexiva, em prol de um melhor desenvolvimento profissional dos formandos como futuros docentes (Ribeiro, 2012).

Sempre apoiada em instrumentos de investigação-ação, como por exemplo os guiões de observação, diários de formação, narrativas, entre outros, este relatório trata-se de uma espécie de portefólio, visto que, os portefólios reflexivos apostam numa nova epistemologia da prática, logo constituem uma derivação dos relatórios de estágio (Schön, 1983; 1987, citado por Sá-Chaves, 2000). São, igualmente, portadores de informação processual dos seus autores e importantes na avaliação final do processo individual de formação, no entanto distinguem-se na organização interna, nos objetivos e fins. O portefólio contribui, então, para uma reflexão continuada do formando onde é propício o questionamento constante sobre as práticas e questões inerentes

ao trabalho dos docentes (Grilo & Machado, citado por Sá-Chaves, 2000). Neste processo é de salientar que os diários de formação e as narrativas revelam a capacidade do autor para refletir sobre a ação passada, presente e futura, promovendo assim o desenvolvimento de reflexão, autoavaliação e análise crítica (Sá-Chaves, 2000; Villas Boas, 2006). É, ainda, de mencionar que é dada grande importância ao *feedback* por se apresentar potenciador da comunicação reflexiva com o supervisor, o orientador cooperante e com o par de estágio, sendo que toda a análise e críticas criam novas oportunidades de reflexão, estabelecendo um diálogo heurístico (Thomas, 1995, citado por Moreira, 2011), promovendo, assim, a co construção de saberes e o autoconhecimento.

Após a análise dos instrumentos mais recorrentes na investigação qualitativa em educação, importa referir que um dos objetivos deste mestrado é ser capaz de mobilizar saberes de observação nos contextos, sendo que a observação é uma importante técnica de recolha de dados, pois é através desta que o educador reconhece e identifica fenómenos, aprende relações sequenciais e causais, fica sensível às reações das crianças, coloca problemas e verifica soluções, recolhe objetivamente informação, organizando-a e interpretando-a, se situa criticamente face aos modelos existentes e realiza uma síntese entre a teoria e a prática (Estrela, 1990¹). Relativamente ao objetivo anteriormente referido tem principal enfoque a observação participada e participante, armada e desarmada, contudo naturalista e direta, ou seja, é participante porque o observador participa na vida do grupo, participada portanto entra na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador, por vezes também é espontânea, visto que existem situações que nos despertam interesse para o qual não estávamos despertos, naturalista por ser feita uma observação do

¹ In apontamentos da UC à Prática Profissional II, da Licenciatura de Educação Básica da Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto, na sessão do dia quatro de março de 2011.

comportamento das crianças em circunstâncias habituais do seu quotidiano, armada e desarmada pela razão de que nem sempre é feito um registo imediato, direta porque se tem contacto com as crianças e com as situações onde as mesmas se comportam. Não se pode deixar de mencionar que as observações devem de ser realizadas tanto a nível individual como grupal (Trindade, 2007). Segundo as definições de Estrela (1994) e em conformidade com a legislação, pois no âmbito da observação deve-se observar cada crianças individualmente, assim como os pequenos e grande grupo. Isto para que a planificação das atividades e os projetos desenvolvidos se adequem às necessidades e interesses das crianças (DL nº 241/2001, 30 de Agosto, I Série-A, Anexo nº 1, II).

É através da observação que o investigador consegue realizar descrições ricas, densas e o mais possível completas. Trindade (2007) afirma que a observação tem que ser focalizada e intencional, baseada em pressupostos teóricos e orientada por ferramentas previamente estruturadas. Neste contexto, a observação recaiu sobre o espaço (sala/recreio), rotinas, recursos didático-pedagógicos, grupo de crianças e interações entre os distintos intervenientes do ambiente educativo. De acordo com o que foi referido o instrumento utilizado foi o guião de observação, pois o conhecimento prévio do que observar facilita a nível da produtividade, objetividade, organização e sistematização dos dados a analisar. Nesse sentido, a UC de Investigação em Educação, igualmente inserida no plano de estudos do mestrado anteriormente referido, e de Iniciação à Prática Profissional, do plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica, revelaram-se essenciais para futuras aprendizagens e ações.

Após a recolha de dados é necessário refletir sobre os mesmos para que se possa planificar de acordo com os interesses e necessidades das crianças, havendo ainda a preocupação com a diferenciação pedagógica de cada criança. A reflexão deve assumir como objeto as práticas pedagógicas dos professores de modo a facilitar a sua reconstrução mental retrospectiva e a sua análise (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996). O autor defende ainda que o

professor ao refletir sobre a prática toma consciência dos seus conhecimentos e reformula o seu pensamento. Todavia, há que entender que existem três momentos distintos da reflexão: na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 2000, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). A reflexão na ação prende-se com uma visão construtivista da realidade que incita o educador a tentar observar de forma competente e a melhorar a sua prática. A reflexão sobre a ação “consiste numa reconstrução mental retropectiva da acção para tentar analisá-la constituindo um acto natural quando percecionamos diferentemente a acção” (Alarcão, 1996, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Já a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o docente a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal, é orientada para a ação futura e é uma reflexão proactiva. Trate-se no fundo de refletir distanciada e conscientemente sobre aspetos que estiveram em voga na observação (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Stenhouse (1984) defende que a reflexão promove mudanças nas práticas, melhorias na qualidade da intervenção pedagógica dos professores e no sistema educativo em geral.

Após a recolha de dados através da observação e respetiva análise a planificação é o próximo processo, pois esta torna-se fundamental em qualquer nível de ensino, dada a necessidade de questionar o que deve ser ensinado, como deve ser feito, o tempo que se deve dedicar a cada atividade, a organização dos grupos, os objetivos com cada atividade, ou seja, todo um conjunto de funções que a planificação assume e que a tornam um ótimo instrumento de trabalho e apoio para o docente (Arends, 1995). O mesmo autor defende que a planificação é o currículo transformado e adaptado, fazendo-se acrescentos, supressões e interpretações (Idem, 1995). Para Albano Estrela (1994) a planificação é entendida como um inventário, que contem, de forma organizada, objetivos, conteúdos, métodos, meios e processo de avaliação, permitindo ao docente organizar as suas atividades seguindo três momentos específicos, a previsão, a realização e a avaliação. No entanto, Joaquim Azevedo (2001) refere que é difícil cumprir exatamente as

previsões feitas inicialmente uma vez que surgem imprevistos, portanto esta fica sujeita a alterações. Então, esta deve ser flexível, no entanto é ainda preciso que o docente esteja preparado para conseguir dar resposta a esses imprevistos. Por este motivo a planificação não deixa de ser um plano inacabado, suscetível a alterações e adaptações. “A planificação supõe um intenso exercício de reflexão ou adaptação” (*Idem*, 2001, p. 18), perante isto, o envolvimento do educador/professor na construção de um plano de trabalho é deveras importante, uma vez que, como referido anteriormente, tem de mostrar uma certa flexibilidade na construção do mesmo e tem que conseguir dar respostas aos imprevistos. No entanto para planificar é necessário ter em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pois estas são “«pontos de apoio» para a prática pedagógica dos educadores” (Silva, 1997, p. 7) e é através delas que se vê que o Estado reconhece a importância da qualidade da EPE (Mendes, Neves & Guedes, 2000). Estas encontram-se divididas em duas partes, sendo que a primeira dá importância aos princípios gerais, ao qual refere os princípios gerais e objetivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro da EPE (DL nº 5/97 – ordenamento jurídico da educação pré-escolar -, I Série-A), os fundamentos e organização das OCEPE assim como faz referência a orientações globais para o educador. Na segunda parte remete para a intervenção educativa, sendo que aqui faz menção à organização do ambiente educativo e às áreas de conteúdo, assim como à intencionalidade e continuidade educativa (Silva, 1997).

Uma outra dimensão relevante no processo de ensino-aprendizagem e, também, na formação dos professores é a avaliação, sendo que esta orienta, regula e apoia o processo educativo (Despacho Normativo (DN) nº 1/2005 – regula e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências, assim como os seus efeitos -, I Série-B), garantindo “uma gestão adequada do estado das aprendizagens (...) do aluno e dos processos de ensino” (Ministério da Educação, 2004, p. 25). Seja de carácter diagnóstico, formativo e/ou sumativo, a avaliação deve centrar-se na

intenção formativa e valorização da lógica de ciclo, sempre inculcando a auto e heteroavaliação, assim como a metacognição dos alunos e do docente (DN nº 1/2005, I Série-B; Perrenoud, 2000).

É importante recordar que o professor deve adequar a sua prática às características específicas de cada criança, mediando a aprendizagem e orientando-as rumo ao conhecimento. Com isto quer-se dizer que o docente deve ter a sua própria concepção visto que cada um tem uma singularidade própria (Aguirre, et al, s. a.). Não deve ser um mero imitador das teorias, perspectivas, modelos e pedagogias existentes, deve ser crítico refletindo sobre as mesmas, no entanto, para o conseguir fazer, é necessário que esteja inteirado dos modelos pedagógicos e perspectivas curriculares existentes, como Maria Montessori, Reggio Emilia, High-Scope e Movimento de Escola Moderna, isto para que, a *posteriori*, se possa reger deles de uma forma congruente, seja de forma isolada ou integrada.

Situando-se num quadro de uma perspectiva desenvolvimentista e numa abordagem construtivista o modelo High-Scope foi iniciado por David Weikart na década de 1960. Inspirando-se nas teorias de Piaget, este autor privilegia o desenvolvimento do pensamento da criança e a aprendizagem pela descoberta, sendo que o espaço é um meio basilar de aprendizagem que deve exigir do educador grande investimento (Oliveira-Formosinho, 1996). Sempre com recurso a estratégias diversificadas e estimulantes, os conteúdos são pré-estipulados e abordados sequencialmente pelo educador ou a pedido das crianças. “O fundamento deste currículo é que a criança deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interação com o mundo que a rodeia” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 29, 63), pois o conhecimento é construído em interacção com o mundo físico e social, sendo indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio. Este modelo adotou o conceito de “aprendizagem activa” sendo que, esta aprendizagem assenta em quatro pilares: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca e o espírito de experimentação. O adulto tem linhas orientadoras a seguir, como: o espaço ser convidativo; estar dividido

em áreas de interesse; as áreas serem de fácil acesso e de boa visibilidade; ter áreas para atividades grupais, para refeições, higiene e guardar os pertences; as áreas envolverem considerações práticas, como a proximidade da área da plástica com o ponto de água; variedade de materiais; e os materiais refletirem a cultura das famílias (Oliveira-Formosinho, 1996). Posto isto, o docente deve garantir à criança tempos de contacto com experiências variadas e ajudá-las a refletir sobre as mesmas, isto através de questões instigadoras, reduzindo assim, o seu papel diretivo, sendo que este não pode ser intrusivo (*Idem, Ibidem*). Assim o docente prepara o tempo, o espaço, os materiais e as experiências para que as crianças possam usufruir de atividades auto iniciadas, partindo do que as crianças já sabem para prosseguir com novas aprendizagens, gradualmente mais complexas. A observação das crianças e conseqüente análise/reflexão reforça a importância da criança no centro da ação educativa. Quanto à rotina diária, este modelo tem tempos específicos com características próprias:

a) a constância das suas componentes; b) a invariância da sequência dos diferentes tempos; c) a necessária inclusão do ciclo planear-fazer-rever; d) a inclusão de actividades individuais e de grupo (pequeno e grande grupo); e) as oportunidades de interacção criança/criança e criança/adulto; f) as oportunidades dadas às crianças para expor intenções, levá-las a cabo e partilhar reflexões sobre a actividade experimentada (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 59).

Os momentos de rotina diária são o colhimento, o planeamento, o trabalho, a revisão, o trabalho de pequenos grupos, o recreio ao ar livre e o trabalho em círculo (Hohmann, Banet, Weikart, 1991, citado por Oliveira-Formosinho, 1996).

O modelo de Movimento de Escola Moderna foi fundado em 1996, tendo maioritariamente como influências os pedagogos António Sérgio, Freinet e Rui Grácio. Aqui a escola define-se como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 141). Este modelo também coloca a criança no centro

da aprendizagem, sendo que são as crianças que juntamente com o adulto criam

condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (*Idem, Ibidem*).

Com isto, pressupõe-se que o educador estimule e registre as produções orais, técnicas e artísticas da criança, enfatizando os benefícios de comunicar. Quanto ao espaço, este modelo também se organiza por áreas: a biblioteca e documentação, a oficina de escrita e reprodução, as atividades de plástica e outras expressões artísticas, as áreas de construção, os brinquedos/jogos e o “faz de conta”. Deve existir também uma área central com mesas e cadeiras para desenvolver atividades em grande grupo ou outras. Tal como o modelo anteriormente referido, neste também se pretende que seja o mais próximo possível do real. As informações e registos devem estar nas paredes, como por exemplo, o calendário do mês, do tempo, dos aniversários, o quadro semanal de distribuição de tarefas, entre outros. Sendo que o diário é um registo importante este deve ser criado para que haja uma coleta de juízos negativos e positivos, assim como realizações importantes (*Idem, 1998*). Formosinho defende ainda que a organização diária integra o acolhimento, as atividades e projetos, a refeição da manhã, as comunicações, o almoço, as sextas e atividades de recreio, o tempo de atividade cultural coletiva e a avaliação. Como no modelo anterior, este também evidencia a segurança para o investimento cognitivo das crianças. Segundo Nisa (1993, citado por Oliveira-Formosinho, 1998) destacam-se três movimentos estratégicos que concedem o sentido e direção ao processo de ensino e de aprendizagem: do processo de produção para a compreensão, da intervenção para a comunicação e da experiência pessoal para a didática.

O modelo Reggio Emilia surge após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, na região italiana de Reggio Emilia. Este “caracteriza-se principalmente pelo trabalho educacional em todas as formas de expressão simbólica, pelo

envolvimento dos pais, famílias e comunidade na equipa educativa das creches e jardins-de-infância” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 95). Este modelo surge de uma iniciativa das famílias das crianças por quererem para estas tivessem uma educação diferente, neste sentido, professores, famílias e comunidade trabalharam em cooperação e colaboração para conseguir prestar aos mesmos uma educação de qualidade, sendo que este é um dos pilares deste modelo. Ao longo dos tempos sofre influências de vários pedagogos, filósofos e outros investigadores, como Dewey, Vygostsky, Erikson, Bronfenbrenner, Freinet, Montessori, Keneth Kaye, entre outros. Aqui a educação é considerada uma atividade comum, onde há “partilha da cultura, através da exploração, discussão de tópicos e temas, realizadas em conjunto por crianças e adultos” (*Idem*, 1998, p. 100) onde todos são educadores e educandos.

O modelo Montessoriano “sustenta-se na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial e implementada sob os princípios do método experimental” (Angotti, 2007, p. 104). Aqui pretende-se que a escola propicie e garanta manifestações espontâneas, tendo como princípios a autonomia e liberdade. Segundo Montessori (1965, citado por Angotti, 2007, p. 105) “a educação dos sentidos afina a percepção das diferenças dos estímulos, por meio de exercícios repetitivos”, sendo que esta educação sensorial é a base para uma educação estética e moral.

Aliado a estes modelos pode vir a metodologia de projeto, sendo que esta é investigativa e centra-se na resolução de problemas reais e pertinentes

ou, melhor ainda, «uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempo de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados» (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado por Vasconcelos, 2012, p. 10).

Esta metodologia de trabalho permite uma clara relação com o currículo, promovendo, assim, uma articulação entre diferentes áreas curriculares e à qual é possível os alunos assumirem uma atitude de investigação-ação,

conseguindo autonomia nesse processo (Lobão, 2013). Quanto à organização do espaço esta deve propiciar principalmente o trabalho em grande grupo, mas também em pequeno grupo ou até mesmo individualmente. As áreas devem ser adequadas à expressão com qualidade e quantidade de materiais, à construção/jogo simbólico e à leitura/escrita usando vários tipos de linguagem. O trabalho de projeto promove o desenvolvimento intelectual de crianças e dos seus educadores, inserindo-se numa metodologia de trabalho ativa e construtivista, que impliquem a criança em processos de investigação. Segundo o DL 240/2001 – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico - (I Série-A, capítulo. IV, artigo 2º b, p. 5571) o docente “participa na construção, desenvolvimento e avaliação (...) de projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino”, estimulando assim a continuidade curricular entre os mesmos.

Segundo Vasconcelos (2012) as semelhanças entre os modelos e esta metodologia são notórias, por isso pode-se e deve-se conciliá-los.

Com o que foi referido, e segundo uma ideologia construtivista, os estagiários como aprendentes têm um papel fundamental na construção do seu conhecimento durante toda a sua vida, pois toma decisões, realiza tarefas, reflete sobre as duas últimas e avalia-as. Todo o processo de aprendizagem é dinâmico e aberto que requer atividades de retorno cíclico, pois planeio, monitorizo e reflito, isto para depois voltar a planear (Simão, citado por Sá-Chaves, 2000). Este conceito pressupõe quatro etapas na espiral de ciclos da investigação-ação: a planificação; a ação criteriosa, intencional e estrategicamente desenvolvida; a avaliação através da observação; e a reflexão. Perante isto é importante mencionar que a formação de professores é e tem de ser contínua, assim como determina a Lei de Bases do Sistema Educativo, isto no sentido de que deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspectiva de educação constante, visto que cada vez mais esta profissão exige uma aprendizagem permanente (Aguirre, et al, *s.a.*). Num

modelo construtivista o docente deve ser um mediador no processo de aprendizagem dos alunos, devendo estimular e motivar, sendo perito em recursos e meios e promovendo relações humanas. (*Idem, s.a.*).

Segundo Alarcão e Tavares (1987) esta é entendida como o processo em que um professor, mais experiente e mais informado, orienta um estagiário no seu desenvolvimento humano e profissional, sendo que esta é feita por um período continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. O papel do supervisor consiste em ajudar o professor-estagiário a analisar dados e a atribuir-lhe significado, a tomar decisões relativamente à prática, a desenvolver o espírito crítico, o autoconhecimento e inovação, a planificar o processo de ensino-aprendizagem, a avaliar, entre outros, sendo que o primeiro surge “como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor” (*Idem, 1987, p. 44*).

Perante o citado, a supervisão deve consistir numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente por parte de quem observa o que se passou, o que passa e o que passará. Tanto o supervisor como o estagiário encontram-se envolvidos num processo, sendo que esta tarefa implica a reflexão mutua e um trabalho persistente permitindo ao formando “desenvolver um conjunto de «skills» que o levem do saber ao saber-fazer para vir a ser um bom professor” (*Idem, 1987, p 65*).

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DO ESTÁGIO

A instituição de ensino é o ponto fulcral no desenvolvimento das aprendizagens das crianças que a frequentam, apresentando-se como um “ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva, 1997, p. 31) e proporcionador de ocasiões de formação de todos os presentes no contexto. Deste modo, torna-se essencial conhecer a organização do ambiente educativo pois este constitui “o suporte do trabalho curricular do educador” (*Idem, Ibidem*), permitindo conhecer as suas potencialidades e proporcionar às crianças que a frequentam a resposta educativa mais adequada às suas necessidades.

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A ação pedagógica que se apresenta neste relatório desenvolveu-se na Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos situada na Avenida D. João II, em Oliveira do Douro, no município de Vila Nova de Gaia. Esta é de serviço público e integra-se no Agrupamento de Escolas António Sérgio, isto desde a revisão do DL nº 75/2008 de 22 de Abril – regime de autonomia, administração e gestão das escolas dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário – e decorrente de uma lógica de construção de percursos escolares integrados e curricularmente articulados. A EB 2/3 de Santa Marinha, a EB 1 da Praia, a EB 1/JI das Pedras, a EB 1/JI do Marco, a EB 1/JI Quinta das Chãs, o JI Gaia 13 e a Escola Secundária António Sérgio (sede) são outras instituições que integram o mesmo agrupamento.

Como definido na legislação este agrupamento visa

dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (DI nº 75/2008, de 22 de Abril, 1ª Série, p.2341).

Para tal predefinem-se objetivos no Projeto Educativo de Agrupamento, como por exemplo prevenir o insucesso escolar e promover a qualidade do sucesso. No entanto o projeto supracitado não se encontra concluído devido a ser o primeiro ano do agrupamento. Perante o descrito, o documento anteriormente referido não foi facultado às estagiárias, ainda que foi possível questionar o coordenador, Professor Alexandre Rodrigues, sobre os objetivos contidos no mesmo.

O único documento facultado às estagiárias foi o Projeto Curricular de Grupo, todavia ainda encontrado numa fase bastante inicial, sendo, então, realizado em tríade (educadora cooperante e estagiárias) (Cf. Anexo B5). Neste é apresentado a contextualização do meio envolvente e da instituição, o enquadramento legal, o diagnóstico pela caracterização psicológica, sociológica, económica e cultural do grupo, bem como pela identificação de necessidades, interesses e recursos disponíveis na sala de atividades, a fundamentação das opções educativas, as intenções de trabalho para o ano letivo, as estratégias pedagógicas e organizativas previstas para a componente de apoio à família, os objetivos e estratégias previstas para a relação com a família e outros parceiros educativos, a comunicação de resultados e a divulgação de informação, e a previsão dos procedimentos de avaliação.

2.1.1. Meio Envolvente

É importante que o ser humano interaja com o mundo que o rodeia, sendo que o conhecimento do meio envolvente permite conhecer a realidade física, social, económica e cultural das crianças. Este “constitui ainda um

instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha” (Silva, 1997, p. 33). Como já foi mencionado antes, a instituição em questão localiza-se na freguesia de Oliveira do Douro e esta tem um importante passado contribuindo para a História Regional (Expandindustria, s. a.). As suas características socioeconómicas estavam associadas aos pescadores, aos moleiros, às lavadeiras e à agricultura. Esta freguesia tem uma população de cerca de 30.000 habitantes e vários são os locais com obras conhecidas, como a Romaria de Sant’Ana de Camilo Castelo Branco, os Passeios a Quebrantões, o Areinho de Ramalho Ortigão e o Areinho e Júlio Dinis (*Idem, Ibidem*). A proximidade com a cidade do Porto explica o fenómeno da construção de habitações que se registam presentemente. Há ainda que mencionar que existe uma ampla rede de transportes e acessibilidades. Por se situar no Município de Vila Nova de Gaia não se pode esquecer o que este tem para oferecer a nível cultural, como por exemplo bibliotecas, museus, teatros, galerias de arte, auditórios, cinemas e cooperativas (Gaia Global, 2012). Como por exemplo o Museu Teixeira Lopes e as Galerias Diogo Macedo que foram alvo de visita de estudo.

2.2.O ESPAÇO FÍSICO

Focalizando, agora, mais o olhar na instituição onde foi levada a prática, a infraestrutura foi criada de raiz, funcionando pela primeira vez este ano letivo. Num primeiro olhar esta aparenta ser quase perfeita, pois possui locais amplos e bastante iluminados, com luz natural, e é esteticamente bonita e aberta à comunidade envolvente, pois, como nos foi dito, vista da entrada

principal, o museu faz um semi arco, isto para demonstrar que abraça a comunidade². Contudo, num segundo olhar, e sendo este mais observador, encontram-se algumas falhas. Começando com o espaço exterior onde se denota uma falta de cuidado pela segurança das crianças e vê-se apenas uma preocupação com o sentido estético. Sendo esta uma escola recente os seus corredores são suficientemente largos para conseguir abarcar todos os discentes quando o tempo não permite uma ida ao exterior. Assim, no espaço interior, no piso térreo, existe um museu onde são demonstrados à comunidade trabalhos realizados pelos alunos e onde outras vezes existem exposições de externos, principalmente de outras escolas do agrupamento; um refeitório; uma biblioteca/centro educativo, equipada com um quadro interativo móvel, um LCD, um DVD, um leitor de CD's, vários computadores e um fantocheiro; quatro salas destinadas ao 1º ciclo do EB, sendo que uma está por utilizar; uma sala de professores; uma sala das assistentes técnicas; uma sala destinada ao serviço e apoio pedagógico, administrativo e informativo; três salas de estudo, um posto médico e de primeiros socorros; cinco salas de educação pré-escolar, sendo que uma está a ser ocupada pela componente de apoio à família; e uma sala destinada às atividades de tempos livres; no piso um tem uma sala destinada às artes plásticas, revestida de azulejos para facilmente ser limpa; uma sala de ciências; 10 salas destinadas ao 1º ciclo, sendo que há salas inutilizadas e acabam por guardar no seu interior material que não usam ou que não têm onde colocar; um polivalente, amplo mas que a nível de acústica não é o melhor pois se quando se eleva um pouco o tom de voz ouve-se eco; no piso -1 existe um polidesportivo destinado também à comunidade (Regimento Interno, 2012, Artigo 2º, p. 5 – Cf. Anexo B8).

² Explicação dada pela a associação de pais.

As salas do pré-escolar estão bem equipadas, são amplas e possuem bastante luz natural, no entanto as paredes são formadas por largas janelas envidraçadas o que causa temperaturas elevadas nas estações mais quentes. Todas elas têm acesso direto ao exterior pois torna-se importante que as crianças brinquem ao ar livre (Homann & Weikart, 2009) não esquecendo que o espaço educativo vai para além do espaço da sala de atividades.

As salas do 1º ciclo também se encontram bem equipadas, contendo quadros interativos e computadores e, tal como as salas do pré-escolar, também têm bastante luz natural devido às janelas largas envidraçadas, no entanto não se tornam tão quentes pela razão de que estes envidraçados ocupam unicamente uma parede.

2.3. CORPO DOCENTE, NÃO DOCENTE E FUNCIONÁRIOS

Quanto ao corpo docente é constituído, na EPE, por quatro educadoras de infância e, no 1º ciclo do EB, por sete professores (Regimento Interno, 2012, Artigo 10º, p. 13 – Cf. Anexo B8). Integrando este, também, cinco docentes das actividades de enriquecimento curricular para todo o 1º ciclo do EB, sendo estas: inglês, actividade física desportiva, expressão musical, ciência viva e educação e prevenção rodoviária (*Idem*, 2012, Artigo 13º, p. 15 – Cf. Anexo B8), uma professora de Apoio Educativo, uma professora de especializada em Educação Especial.

Fazem parte do pessoal não docente assistentes operacionais, animadoras e porteiros, sendo que são no total doze pessoas.

Na sala de atividades (JI sala um) encontra-se sempre presente uma educadora e uma assistente técnica, no entanto há também uma animadora, contudo esta só se encontra no JI para dar apoio à componente de apoio à família. Presentes, também, estão duas educadoras estagiárias, mesmo que provisoriamente integrando assim a equipa educativa três dias por semana

(quarta, quinta e sexta-feira), e uma assistente animadora estagiária, uma vez por semana (quarta-feira).

Para um bom funcionamento da equipa educativa tem de haver respeito, confiança, compreensão, colaboração e partilha de informação só assim é que há uma estruturação de modo a permitir a estabilidade do grupo (Hohmann & Weikart, 2009).

2.4.O GRUPO

Quanto ao grupo, inicialmente, era constituído por 25 crianças, nove do sexo feminino e 16 do sexo masculino, contudo duas crianças, uma rapariga e um rapaz, já não se encontram a frequentar o JI por motivo de emigração. Posto isto, o grupo é então constituído por 23 crianças, sendo que seis têm quatro anos e 17 têm cinco anos. Posto isto, pode-se dizer que o grupo é maioritariamente do sexo masculino (Cf. Anexo B5).

As crianças são bastante ativas e curiosas, no entanto têm alguma dificuldade no cumprimento de regras, ao nível da concentração e de autonomia.

A maioria do grupo é oriundo de famílias estruturadas, mas com um nível socioeconómico baixo e são residentes de locais bem próximos da escola em questão. Grande parte dos encarregados de educação encontra-se no desemprego, vivendo do rendimento social de inserção. No que se refere às habilitações literárias, todos sabem ler e escrever, sendo o grau de instrução é maioritariamente o 2º ciclo de estudos do EB (Cf. Anexo B5). Estes dados foram conseguidos através de questionários realizados às famílias das crianças no início do ano letivo por parte da educadora cooperante.

2.5.AMBIENTE EDUCATIVO

A organização do ambiente educativo assenta em princípios de uma aprendizagem ativa, indo ao encontro do modelo High-Scope (Hohmann & Weikart, 2009). Ao qual “o processo de aprendizagem é visto como interativo como resultado das acções e interacções da criança/aprendiz orientadas para finalidade num ambiente com características próprias” (Oliveira-Formosino, 1996, p. 56). A aprendizagem é feita pela ação e esta é definida como “o processo através do qual as crianças constroem a compreensão das coisas que lhes interessam” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 52), é através da experiência direta com os objetos e com as pessoas que as crianças constituem a sua “condição necessária para a reestruturação cognitiva e para o desenvolvimento” (*Idem*, 2009, p. 22).

2.5.1.Rotina Diária

Como refere Oliveira-Formosinho (1998) criar uma rotina diária é fazer com que o tempo seja de experiências educacionais ricas de interações positivas.

O tempo é estruturado em prol dos interesses e necessidades das crianças e por isso é estabelecida uma rotina diária que assenta no acolhimento, tempo em grande grupo, higiene pessoal antes e depois de cada refeição, lanche, tempo de pequenos grupos, almoço, tempo de atividades individuais e no tempo de rever e refletir. Isto para que as crianças tenham mais facilidade em estruturar os acontecimentos decorrentes ao longo do dia, havendo, assim, uma melhor compreensão do passado, presente e futuro, contexto diário, semanal, mensal e anual (Silva, 1997). A organização temporal contempla os diversos ritmos das crianças de uma forma equilibrada.

Em todos os momentos privilegia-se a escuta e o diálogo. Esta construção da rotina implicou uma pequena mudança da atitude da educadora, visto que esta era promotora da autonomia das crianças.

2.5.2.Sala de atividades

Quanto à organização do espaço referente à sala de atividades, este encontra-se dividido por áreas “de forma a permitir às crianças a escolha de diferentes tipos de actividades” (Cardona, 1992, p. 8) contribuindo assim para a experiência de aprendizagens ativas (Hohmann & Weikart, 2009). O espaço físico encontra-se bem definido, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade e os materiais estão organizados de forma lógica e devidamente identificados de modo a que a criança consiga facilmente encontrar o que deseja e depois arrumar no devido lugar, isto sem necessitar da ajuda do adulto (Cardona, 1992; Hohmann & Weikart, 2009). Enquadrando-se, assim no modelo High-Scope, como fundamentado no primeiro capítulo.

Se há espaços em que têm que ser rígidos pela forma como a sala está estruturada, há outros em que foram sofrendo alterações ao longo do ano, como por exemplo o espaço da manta que foi alterado de onde se encontrava inicialmente pela razão de haver mais distração e desconcentração por parte das crianças, pelo facto deste se encontrar junto à porta de entrada da sala e junto a um envidraçado onde a outra sala é visível. Estas alterações foram definidas pela tríade, no entanto com a colaboração das crianças para ver para onde passaria este espaço e para a concretização da alteração feita. Há ainda a área da casinha, da garagem, dos jogos, da expressão plástica e da leitura. É de mencionar que este último espaço foi criado após a chegada das estagiárias. A terceira e quarta área mencionada são as de escolha mais frequente por parte das crianças. Já a área menos selecionada é a da garagem.

Todos os “espaços promovem alegria, o gostar de estar na escola, e potenciam o desenvolvimento integrado das crianças” que neles passam grande parte do seu dia (Zabalza, 1998, p. 119). Constituem-se, então, como uma estrutura de oportunidades, criando “ambientes ricos e estimulantes que permitam, e potenciem, o desenvolvimento global de todas as crianças” (*Idem*, 1998, p. 123). Outro elemento importante é a criação de ambientes estimulantes e conducentes à socialização, isto “para que as crianças convivam uma com as outras, façam opções e tomem decisões (...) no sentido de facilitar experiências produtivas, satisfatórias e interessantes” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 45).

Relativamente ao mobiliário, a sala possui três estantes, fixas ao chão, para arrumação do material, no entanto algumas prateleiras são demasiado altas e só com a ajuda de um adulto é que as crianças conseguem aceder. Neste sentido a sala torna-se pouco funcional. As mesas redondas e as cadeiras são adequadas ao tamanho e número de crianças.

Esta possui, ainda, quatro portas, sendo que três dão acesso direto ao espaço exterior e a outra ao interior. Estas são de vidro assim como a maioria das paredes.

Os materiais são bastante diversificados e, maioritariamente, estruturados. Existe um quadro de presenças, um quadro de reflexão do dia e um placar com regras de comportamento co-construído com as crianças, um comboio com os aniversários, a marcação de cada área juntamente com uma tabela para se poder registar quem escolhia as áreas, e diversos registos realizados pelas crianças nas paredes, sendo que estes iam sendo alterados quando as crianças achavam que tinham realizado algo melhor que o exposto.

Como referido num subcapítulo anterior a sala têm acesso ao espaço exterior, sendo que este “é essencial para o crescimento das crianças pequenas que tenham tempo, em cada dia, para brincarem num recreio exterior seguro” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 212). Não nos podemos esquecer que o espaço educativo vai para além do espaço da sala de atividades, estendendo-se à instituição e comunidade educativa, onde as

crianças se entre e interrelacionam, posto isto todo “o espaço favorece as trocas entre os diferentes elementos do grupo, a interacção social, a exploração e as aprendizagens” (Silva, 1997, p. 147).

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

De acordo com o supracitado no primeiro capítulo, e com o propósito de incluir elementos significativos devidamente refletidos, inicia-se este apresentando a observação da organização do ambiente educativo e registros. Sendo que estes encontram-se evidenciados nos instrumentos utilizados, como o diário de formação (Cf. Anexo B1), os guiões de pré-observação (Cf. Anexo B2) e, ainda, na construção do projeto curricular de grupo (Cf. Anexo B5).

A observação assume-se como um processo para descrever e compreender o real (Foulquié, 1971 & Leif, 1974, citado por Trindade, 2007) prendendo-se com a necessidade que o educador tem de ser proficiente a este nível. Neste sentido, quando o educador está, pela primeira vez, com um grupo de crianças os seus esforços devem centrar-se no conhecimento do grupo no seu global, recolhendo informação sobre o contexto familiar e o meio sociocultural e observando cada criança, tanto individualmente como em pequeno e em grande grupo. Assim, quando consegue focar o seu olhar crítico e de análise em todas as dimensões é que se poderá começar a adequar a ação às especificidades do contexto, sendo sempre intencional em tudo o que se propõe a realizar. Como tal, foi compreendido que, para ser intencional no desenvolvimento das suas ações, o educador deve refletir sobre, na e após a ação realizando uma avaliação do processo (Alarcão, 1996). Esta avaliação de carácter formativo permite ao educador reconhecer a pertinência das atividades desenvolvidas, saber se são estimulantes para o desenvolvimento de todas as crianças e se alargam os seus interesses, curiosidades e desejo de aprender (Silva, 1997).

Na prática, a observação realizada, como fundamentado no capítulo um, foi participada, participante e desarmada, todavia sempre naturalista e direta (Trindade, 2007). Além disso, foi contínua pois concretizou-se ao longo de todo o período de estágio. Foram, ainda, realizadas observações intencionais, quando se pretendia observar como cada criança reagia perante uma dada proposta, como aconteceu, por exemplo, na dinamização da manipulação do geoplano, uma atividade de domínio da matemática. Nesta, pretendia-se verificar qual a imagem geométrica mental que as crianças tinham das figuras geométricas, todavia isto não se procedeu para todo o grupo visto que a educadora facultava imagens impressas e as crianças tinham que visualizar a imagem e replicá-la no geoplano (Cf. Anexo B7.10 e B1 (dia 24.05.2013)); e espontâneas, sendo possível observar situações críticas, como por exemplos os conflitos e atitudes de agressividade entre as crianças ou manifestações de forma imprevisível, como aconteceu no espaço exterior, no recreio, quando crianças visualizaram joaninhas e uma minhoca e as levaram para um local no jardim, colocando os diferentes animais juntos. Durante este momento questionou-se as crianças sobre o que faziam e se aquele seria o habitat certo para os mesmos.

Estando a observação alicerçada numa metodologia de investigação-ação, ambiciona-se construir um perfil de educador de infância de acordo com o legislado no DL nº 240/2001 e DL nº 241/2001. Pois, qualquer profissional de educação deve assumir-se com a “função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (DL nº 240/2001, Anexo, II, Alínea 2, pp. 5570).

Quanto à observação do espaço, constatou-se necessidades de intervenção, como por exemplo criação da área da leitura, ao qual as crianças denominaram por área da biblioteca, devido às semelhanças, e da área das ciências. A sala, como mencionado no capítulo anterior, é pouco funcional devido à disposição dos armários fixos, contudo foi conseguido a criação das mesmas, sendo que estas levaram à realização da alteração de outros

espaços, como por exemplo o espaço da manta. O espaço da manta foi alterado devido a este fator no entanto, onde se encontrava inicialmente, era alvo, por parte das crianças, de grande distração por se encontrar demasiado próximo da porta de entrada. A área das ciências é igualmente importante e esta continha apenas um 'globo' e um 'sol', realizados no ano anterior, com a técnica de papel maché, passando a ter bichos-da-seda (*bomby mori*) e folhas de amoreira para a sua alimentação, o que permitiu a observação de todo o processo de desenvolvimento, desde o seu crescimento a nível de tamanho até à realização do casulo (Cf. Anexo B7.12 e B7.13), sementes de girassol (Cf. Anexo B7.12) e outras plantas.

As alterações tiveram resultados positivos, no entanto, é igualmente importante referir que o educador deve incluir o grupo nessas decisões, pois “a melhor forma de explicitar e familiarizar as crianças com o trabalho da sala, é proporcionar-lhes desde o início do ano lectivo uma participação no processo de organização que vai sendo realizado” (Cardona, 1992, p. 11). Este autor refere ainda que a gestão do ambiente educativo da sala de atividades deve ser flexível, não sendo necessário que tudo permaneça igual ao longo de todo o ano letivo, pois todos os materiais e espaços e “a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva, 1997, p. 37).

Na área da expressão plástica existia um cavale, um armário com os respetivos materiais de desenho, pintura, escrita, recorte, colagem e moldagem. Junto a este havia um pequeno armário de plástico com três gavetas com materiais de desperdício, desde sacos plásticos, rolhas, revistas e jornais, tampas de plástico, entre outros. Neste âmbito, promovia-se junto das famílias, a sensibilização para o reaproveitamento dos materiais recicláveis. Para isso o educador deverá atender a critérios como variedade, funcionalidade, segurança e valor estético, possibilitando a previsão e organização com a colaboração dos pais e da comunidade (Silva, 1997). Sendo esta área a mais requerida por parte das crianças era importante haver material em maior quantidade, pois aconteceu cinco crianças quererem

plasticina em simultâneo e não foi permitido, tendo esta sempre um limite de quatro crianças. Na área da expressão dramática existiam fantoches e um fantocheiro, e na área da expressão musical, instrumentos variados e inúmeros CD's. Contudo, os materiais destas últimas duas áreas mencionadas nunca eram usados no momento de jogo espontâneo, unicamente sob orientação de um adulto, sendo estas desvalorizadas. Isto acontecia porque o material referido pertencia à educadora cooperante e esta tinha receio que estragassem.

Na área da tecnologia existia um *desktop* (computador fixo) (Cf. Anexo B7.8 (1)) e variados jogos. No entanto, inicialmente, este não era utilizado pelas crianças pelo facto dos engenheiros informáticos da câmara terem ido fazer uma alteração ao *software* e os jogos deixaram de funcionar. Devido à estagiária ter estudado informática antes de ingressar no ensino superior conseguiu facilmente contornar esta situação. “Quando as crianças trabalham com os computadores muitas vezes partilham jogos, ideias e descobertas, apoiando-se umas nas outras para resolverem problemas” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 209). Assim, a utilização das tecnologias de informação e comunicação podem ser desencadeadoras de diversas experiências de aprendizagens para as crianças em idade pré-escolar (Cf. Anexo B1 (dia 24.05.2013)).

Na área da casinha existiam duas pequenas divisões, como o quarto e a cozinha, sendo que esta encontrava-se munida de diversos materiais, contudo carecia de roupas e de materiais mais próximos da realidade, como condimentos e fantasias. Em jogo espontâneo, uma das crianças estava sentada à mesa na área referida e tinha um prato à frente. Foi questionada sobre o que fazia, respondendo que nada porque outra criança tinha levado o prato a dizer que era o almoço, contudo como o prato estava vazio esta criança não se abstraiu do real, opondo-se assim ao discurso da primeira.

Todos os materiais encontram-se ao alcance das crianças, no entanto os armários eram altos e no cimo destes estavam dispostos materiais menos utilizados. Visto a sala estar munida de bastantes materiais estruturados não

se sentiu necessidade de criar materiais específicos, excetuando quando surgia algo que as próprias crianças quisessem construir. Os materiais da sala eram diversificados, apropriados à idade, seguros e motivadores, proporcionando às crianças uma aprendizagem ativa. Todavia criou-se um dominó com material reciclado (Cf. Anexo B7.1 – Dominó não estruturado (1) e (2)). A realização deste surgiu perante uma observação dos materiais da sala, visto não haver nenhum dominó de pintas, existindo apenas um dominó com sinais de trânsito com o qual as crianças raramente jogavam. Após a colocação deste material na sala as crianças passaram a requisitá-lo bastante, assim como ao outro dominó. Outro material construído foi o sudoku, no entanto este foi colocado na sala nos últimos dias de estágio o que não permitiu visualizar a sua utilização.

Em suma, “todos estes jogos são um recurso para a criança se relacionar com o espaço e que poderão fundamentar aprendizagens matemáticas” (Silva, 1997, p. 76) a diversidade de materiais é importante para desenvolver noções através de diversos meios e processos, constituindo, assim, um estímulo para a aprendizagem (Silva, 1997).

Outra necessidade observada foi a criação de um blogue do grupo para facilitar a partilhar de informação com os encarregados de educação (EE) e comunidade, assim como para expor e valorizar os trabalhos realizados pelas crianças, pois a sala tinha poucas paredes para este fim. Sabe-se que as informações levadas pelas crianças em formato papel nem sempre chegavam aos EE. Este também foi pensado segundo iniciativa do supervisor, realizando-se no endereço [tumblr.com \(http://escoladossentidos.tumblr.com/\)](http://escoladossentidos.tumblr.com/). Para além da informação partilhada relativa às atividades também é divulgada informação fora do contexto de JI, ou seja, acontecimentos que vão ocorrendo no distrito do Porto e que nem todos têm conhecimento, como festas infantis, exposições, entre outros. Pretende-se chegar mais fácil e rapidamente à família conseguindo um maior envolvimento dos familiares e comunidade (Silva, 1997). Não foi possível partilhar a existência deste junto da comunidade, contudo conseguiu-se uma aproximação a algumas famílias,

pois receberam-se mensagens no blogue a felicitar a iniciativa e dando sugestões.

O grupo foi bastante dinâmico, criativo, cooperante, crítico e responsável contudo, nas ações do quotidiano, mostrou ser pouco autónomo, sendo este um ponto alvo de transformação, principalmente no que concerne às rotinas de higiene (Cf. Anexo B1 (dia 13.03.2013)).

A autonomia está relacionada com o “grau de liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, exprimir ideias, negociar” (Luís & Callheiros, 2009, p. 164). Esta e a independência têm que ser adquiridas pelas crianças e pelo grupo, contudo não passam só pela higiene, mas também pela alimentação, pela utilização de materiais à disposição, entre outros (Silva, 1997). A tarefa de aguçar o lápis, por exemplo, era realizada pela assistente operacional aquando da ida para o contexto. Todavia, este ato foi incentivado, conseguindo, no final do estágio, que todo o grupo fosse autónomo, também, neste aspeto.

Outras dificuldades foram notórias ao longo das ações quotidianas, no que concerne à numeração, à localização espaço-temporal, ao reconhecimento e identificação das cores primárias e secundárias, à motricidade e destreza e ao cumprimento de regras de convivência em sociedade.

Após a observação e respetiva análise dos dados recolhidos o próximo passo é a planificação, sendo esta fundamental em qualquer nível de ensino. As planificações foram realizadas em tríade, exceto na primeira semana de prática, pois, devido a um contratempo pessoal da educadora ao qual fez com que a mesma se ausenta-se permanentemente até ao final da semana, foi realizada em díade, pedindo a opinião da assistente técnica por ter um conhecimento mais profundo do grupo e do trabalho realizado pela educadora cooperante. Exceptuando a primeira, todas as outras planificações foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e tendo em o Projeto Curricular de Grupo e os objetivos nele explanados (Cf. Anexo B3). A planificação foi realizada, normalmente, à quinta-feira após a componente letiva, contudo, no início, não foi fácil conseguir a colaboração necessária por

parte da educadora, o que criou momentos de retração aquando a sugestão de atividades, no entanto esta foi sendo alterada ao longo do tempo.

Como citado no capítulo um, o docente, no processo de planificação, deve seguir três momentos específicos, a previsão, a realização e a avaliação (Estrela, 1994) convocando competências ao nível da reflexão para a ação (Shulman, 1992, citado por Alarcão, 1996), pois esta era a fase em que se pensava e analisava os dados recolhidos traçando estratégias de implementação. Contudo, e convocando Azevedo (2001), nem sempre é fácil cumprir com o planificado visto surgirem imprevistos, portanto esta deve ser flexível, todavia é necessário que o educador se encontre preparado para conseguir dar resposta aos mesmos. Inicialmente foram sentidas dificuldades a este nível, porém com o tempo, e conhecendo cada vez mais as crianças, a planificação tornou-se mais simples.

As estratégias devem ser pensadas para a efetivação da ação (Roldão, 2009), recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas. Um exemplo disto é o facto de se complexificar, sempre que possível, as tarefas propostas, pretendendo-se perceber até que ponto as crianças (e quais) eram capazes de as realizar.

Após isto tem-se o domínio da ação, isto é, a concretização das “intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações imprevistas” (Silva, 1997, p. 27).

A este nível, as primeiras alterações realizadas foi ao nível do espaço que, como referido anteriormente, houve a necessidade de criar novas áreas sendo que outras tiveram de ser alteradas. Com isto, foi notório a complexidade deste processo, visto que uma mudança pode ter múltiplos resultados. Devido a situações que aconteceram, como choro por parte de uma criança sem razão aparente, a estagiária gostaria de criar um espaço novo, denominado de “cantinho dos segredos”. Aqui pretendia-se que, sempre que uma criança necessitasse, afastava-se do grupo e conversava com o adulto de forma a explicar o que se passa, isto porque esta criança, em situações como esta, precisou de falar com a educadora e de receber atenção,

contudo fê-lo junto à área do computador e só conseguiu desabafar aquando a inexistência de ninguém na sala de atividades.

Na primeira semana foi denotado que estas crianças necessitavam de regras de convivência, por isso a intervenção ao nível da formação pessoal e social ter sido mais demarcada, sendo que também tinham muitas dificuldades aquando a reflexão. Esta teve como prioridade transformar a realidade encontrada neste contexto, por isso a necessidade de coconstruir regras (Cf. Anexo B6.2). Estas foram deixadas ao critério das crianças decidindo, democraticamente, o que iriam realizar. Definiram, perante algumas discussões surgidas entre as crianças, a realização de um placar com regras e a um quadro de dupla entrada para registo iconográfico mediante quatro cores seleccionadas. A realização deste quadro foi fulcral no desenvolvimento da reflexão, sendo que esta era realizada ao final de cada dia, pois existiam crianças com receio de falar, com dificuldades na expressão e na fundamentação das suas opiniões. Numa primeira discussão entre a tríade ficou acordado que este também era importante para abordar a matemática ao nível da realização de gráficos e de tabelas no final de cada mês para uma melhor leitura dos registos. Todavia em nenhum momento estes instrumentos foram realizáveis devido a fatores temporais.

De modo a colmatar as dificuldades do grupo, mencionadas no domínio da observação, quanto à numeração e à localização espaço-temporal, foi dada grande importância ao quadro das presenças. Pois “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, citado por Maia, 2008, p. 138-139). Contudo, as potencialidades deste quadro não ficam por aqui, pois aborda-se a matemática, por exemplo quando que dois elementos do grupo contavam quantas crianças estavam presentes e quantos tinham efetivamente marcado a presença. Havia dificuldade com a contagem superior ao número dez, no entanto este é o número que, no final da educação pré-escolar, as crianças têm que ter conhecimento (Ministério da Educação, 2010, domínio: números

e operações). Esta tarefa revelou-se bastante árdua, pois cada criança tem o seu ritmo e, devido às estagiárias estarem presentes no contexto apenas três dias por semana, não se sabia, efetivamente, como era realizada a exploração do mesmo nos dias antecedentes. Vendo bastantes potencialidades na exploração deste, realizou-se um guião de pré-observação de modo a que o supervisor realizasse uma observação aquando este momento de rotina (Cf. Anexo A2). Este instrumento, inicialmente realizado de forma pouco fundamentada, mostrou-se ser fulcral aquando o momento de reflexão. Contudo, ao longo da prática foi sendo aperfeiçoada.

A realização do projeto curricular de grupo foi contínua. Neste apresentam-se as intenções educativas a desenvolver e constituem um instrumento de apoio à prática pedagógica para o corrente ano letivo. Aquando a chegada ao contexto, este era quase inexistente, contudo foi sendo realizado em tríade. Foi reformulado ao longo do tempo conforme os interesses e necessidades das crianças e considera-se um ótimo instrumento para o desenvolvimento da ação pedagógica, orientando a ação. Este denominava-se “Brincar com a Arte”, pois o maior interesse das crianças, como já mencionado, era a área de expressão plástica.

Complementar ao referido houve uma exploração da vida e obras e de Joan Miró, pois este utilizava bastante as cores primárias e era o ponto de dificuldade do grupo. Outros artistas foram surgindo, como Vicent Van Gogh, Vassily Kandinsky, Pablo Picasso, Teixeira Lopes e Diogo Macedo (Cf. Anexo B3.3, B3.9, B3.12, B3.13 e B3.15). Outros artistas estavam previstos no projeto contudo os dois últimos mencionados não. Realizou-se esta alteração devido à proximidade da instituição com a Casa Museu Teixeira Lopes, realizando-se uma visita a esta. Com a abordagem a estes artistas a falou-se sobre pintura e escultura. A visita tornou-se essencial para as crianças, visto que as pinturas e esculturas, neste local, não eram visualizadas apenas em papel, mas sim, e também, a três dimensões. Foi complicada a realização desta por não se encontrar contemplada no plano anual de atividades (Cf. Anexo B5) e por ter sido planeada à última hora, devido à burocracia. É importante que a criança

conheça o meio envolvente da instituição, pois este é também um local propício a momentos educativos. Ao longo da licenciatura foi possibilitado contactar com a educação não-formal, sendo esta considerada um processo de aprendizagem social, todavia na prática esta não foi valorizada.

Na área de expressão e comunicação, mais propriamente no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, foram sendo realizadas atividades de narração de histórias, de fomentar o diálogo, de comunicação não-verbal, de “imitar” a escrita e tentativas de escrita, entre outras. Após o momento de narração era incentivado nas crianças o diálogo, para que estas recontassem a história e para que se expressassem quanto a esta.

Perante o mencionado, uma outra aprendizagem realizada pela formanda foi a importância de planificar recorrendo a estratégias diversificadas, como por exemplo a realização de fantoches de duas dimensões para o conto da história “Um Bocadinho de Inverno” de Paul Stewart e Chris Riddell. Esta atividade foi realizada na primeira semana durante a ausência da educadora de infância. Após a intervenção das estagiárias foi possível as crianças experimentarem, em pequenos grupos, os fantoches e o fantocheiro, contando uma história com aqueles personagens (Cf. Anexo B6.1). A estagiária considera que os fantoches a três dimensões seriam mais interessantes na sua manipulação por parte das crianças, no entanto não foi possível a sua realização devido ao tempo para a conceção dos materiais (Cf. Anexo A1). Para o conto da história “Papá, por favor, apanha-me a Lua” de Eric Carle, foram realizadas luas e estrelas de diferentes tamanhos, como é mencionado na própria história. Para esta atividade foi necessário, também, escurecer a sala para que se criasse outro ambiente de forma a tornar este momento diferente e provocando mais interesse e curiosidade nas crianças. Como registo desta, as crianças fizeram um desenho correspondente a uma certa frase do livro, para que, no final, se realizasse um livro com as ilustrações das crianças para colocar no espaço da leitura.

Outras histórias foram narradas, maioritariamente, para que se pudesse abordar outras temáticas, como por exemplo a leitura da história “Uma

História de Cores” (Cf. Anexo B6.6) onde se abordaram as cores primárias e secundárias. Sendo que este surgiu perante a dificuldade das crianças ao nível do reconhecimento destas. Após a narração foi realizada a exploração das cores através da experimentação. A atividade não decorreu na íntegra como se tinha idealizado, no entanto notou-se o entusiasmo e motivação das crianças perante algo que nunca lhes tinha sido permitido, colocar as mãos na tinta e experimentar a junção das cores (Cf. Anexo B1 (dia 06.03.2013)). Esta, no entender da estagiária, foi demasiado orientada não deixando as crianças experimentar livremente as cores.

Além de se tentar integrar e estimular, ainda, as situações de jogo espontâneo, a expressão musical encontra-se “intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar” (Silva, 1997, p. 64). Para colmatar desvalorização desta área, diversas músicas foram ensinadas e coreografadas, como a música “elefante”, que também integra a matemática, “minhoquinha”, “banana”, “cores”, “formas geométricas”, “cincos sentidos”, entre outras. Como pode ser lido no diário de formação houve variadíssimos momentos em que as crianças quiseram fazer concursos de canto e dança, como por exemplo “chuva de estrelas”. Ainda assim, houve poucos momentos em que as crianças puderam efetivamente tocar nos instrumentos musicais existentes na sala, no entanto estes eram diversificados e em quantidade suficiente para o grupo. É igualmente importante relatar que foi realizado, entre as duas díades presentes na instituição, a realização do hino do pré-escolar da escola dos sentidos (Cf. Anexo B6.3).

Na área de expressão motora, a educadora cooperante tinha determinado um dia para realizar atividades de motricidade global, não sendo realizadas aquando a presença das estagiárias no contexto. Contudo foram realizadas atividades para a motricidade fina, isto porque era outra dificuldade sentida pelo grupo. Para além desta dificuldade, observou-se bastante interesse do grupo nos jogos, logo estes eram incentivados à sua realização, até mesmo na

hora do recreio. Foram realizados jogos de palavras secretas (por exemplo passar uma mensagem a uma criança e esta dizer a outra e assim consecutivamente até chegar ao final), de rimas infantis em jogos, fórmulas de seleção, lengalengas e adivinhas (“fui à caixa das bolachas”, “trolaró”), canções ou imitações (“o rei manda”), jogos de rodas coletivos (“lencinho”, “macaquinho chinês”, “camaleão”, “senhor doutor, por favor”), entre outros.

Na área de expressão dramática foram realizadas atividades que contemplassem a utilização de fantoches, sombras e, até mesmo incentivado, no jogo simbólico. Os jogos ajudam as crianças a desenvolver as suas diferentes potencialidades, como a linguagem, o raciocínio, o pensamento, a exploração, a construção, a classificação, a comparação, entre outras, podendo então desenvolver-se aqui atividades cognitivas (Zabalza, 2003).

Na área do conhecimento do mundo realizaram-se atividades de germinação de sementes de girassol, experiências com os diferentes estados da água, observação, no espaço exterior, do florescimento das flores nas árvores existentes, fazendo-se constantemente um registo, atividade de luz e sombras, atividade com o planeta Terra e seus movimentos, assim como os movimentos realizados pela Lua e Sol, atividades preconizando os sentidos (Cf. Anexo A4).

Importa, ainda, referir as interações entre crianças e o educador de infância, pois as relações positivas estabelecidas com as crianças desenvolvem várias capacidades, como a autonomia, a confiança e a empatia, pois um “clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 63) visto ser um processo social interativo. Perante isto, desde o primeiro contacto com as crianças as relações positivas foram sendo trabalhadas de modo a que o grupo aceitasse a presença da díade, visto esta integrar a meio do ano letivo.

Relativamente às relações com todos os atores (família, equipa educativa e outros), evidenciou-se interações pedagógicas de natureza colaborativa pela solicitação da cooperação direta ou indireta nas atividades, pela vivência de

experiências com o grupo, pelo usufruto dos recursos oferecidos e pela apresentação do trabalho realizado pelas crianças.

Conseguiu-se, ainda, um maior envolvimento da família, como por exemplo na atividade de comemoração ao Dia Mundial do Ambiente, à qual os familiares das crianças foram convidados a integrarem numa atividade, durante todo o dia, com as crianças realizando objetos sonoros recorrendo a material reciclável. Não houve grande adesão por parte dos familiares, pois uns trabalharam e outros não se mostraram predispostos a ir, no entanto foi conseguido uma participação da parte da manhã de três familiares, um familiar durante todo o dia e três da parte da tarde (Cf. Anexo B7.12 (19 – 28)). O pai que permaneceu ao longo de todo o dia na atividade já tinha ideias pensadas e realizado uma pesquisa de antemão, por isso levou para a sala materiais diferentes que poderiam não existir no momento, como por exemplo o fio *nylon*. A motivação esteve bastante presente neste pai e isso foi bem evidente, perante o que foi mencionado.

É importante que haja um bom relacionamento entre a família e a instituição, pois “são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança” (Silva, 1997, p. 43). Foi notória alegria das crianças ao verem os seus familiares participarem numa atividade com eles, contudo as crianças que não puderam ter a cooperação dos seus familiares tiveram ajuda de todos os adultos presentes na sala, não sendo evidenciado um desânimo por parte destes. Esta atividade foi bem conseguida, cumprindo-se maioritariamente os objetivos proposto para a realização da mesma (Cf. Anexo B2.7). É importante referir que houve bastante colaboração entre todos os adultos e que este trabalho colaborativo não se centrou unicamente nas estagiárias, mas sim em toda a equipa educativa e familiares das crianças.

Em suma, a ação educativa centrou-se numa lógica de articulação de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo a desenvolver, pelo que no decorrer do trabalho enfatizou-se conteúdos transversais e uma abordagem integrada.

Com o objetivo de melhorar ou transformar a prática realizou-se uma autoavaliação convocando, para a reflexão, o conceito de empenhamento do adulto, proposto por Laevers (1991³) em três aspetos, a sensibilidade, a estimulação e a autonomia. O primeiro aspeto centra-se com a sensibilidade do adulto para com os sentimentos emocionais e interesses pessoais da criança, sendo possível afirmar que a este nível não foram sentidas dificuldades, tentando sempre ser sincera e promovendo a empatia. O segundo, com o grau de estimulação proporcionado às crianças, sendo que, a este nível, foram sentidas mais inseguranças, contudo foram sendo atenuadas ao longo do tempo. O terceiro, como o grau de autonomia proporcionado à criança aquando as suas experiências, escolhas e manifestações de ideias. Conjuguar a autonomia com a estimulação é fundamental contudo é uma tarefa complexa, pois, por vezes, quando se estimula a criança perde-se a autonomia.

Para se compreender se estes aspetos estão a ser cumpridos tem que se analisar as manifestações da criança, sabendo se a ação está a ter efeito ou não, para isto é necessário que a criança envolvida esteja a “funcionar no limite das suas capacidades” (Oliveira-Formosinho & Barros-Araújo, 2004, p. 86), sendo isto demonstrado através de sinais presentes na escala de envolvimento da criança, como a concentração, a criatividade, a expressão facial, a postura, o tempo de reação, os comentários verbais e a satisfação (*Idem*, 2004).

A avaliação é outro domínio ao qual o educador deve ser proficiente. Esta surge sobre os domínios da observação, planificação, ação e reflexão, abordados até então. Decorrente desta emerge a avaliação pessoal da estagiária relevando o percurso profissional traçado sob critérios de classificação de A (excelente) a E (insuficiente).

³ In apontamentos da UC à Prática Profissional III, da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto, aula nº dois, 2012

A avaliação deve ser entendida como “um procedimento realizado para otimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem (Parente, 2002, p. 168).

O supervisor teve um papel importantíssimo a este nível, pois este proporciona, ao estagiário, meios formativos estimuladores do saber didático e estimulando posturas de cariz inquiridor, analítico, interpretativo e reflexivo. A supervisão centra-se no supervisor e orientadores, e seminários, além das reuniões cuja reflexão se efetivou na avaliação das estagiárias tendo como referentes os saberes adequados, mobilizáveis a partir de conhecimentos lecionados ou resultantes de pesquisas individuais.

Ao longo de todo o processo, deve-se então avaliar o trabalho concretizado, a informação recolhida e as competências adquiridas, de modo a possibilitar a formulação de novas hipóteses de trabalho (Vasconcelos, et al, 2012). Neste sentido, a avaliação intermédia e final foram extremamente importantes e úteis, por comportarem o balanço das ações e por refletirem aquilo em que deve atentar num futuro. Sendo que a intermédia ajudou a perceber quais as lacunas a colmatar, como por exemplo a recolha de informação sobre o meio sociocultural, o estimular as situações de jogo espontâneo e o envolvimento e ligação com a família. Sendo que as avaliações não se encontram em anexo por estarem na posse do supervisor.

O ato pedagógico de avaliar permite desenvolver estratégias adequadas tendo em conta os contextos de cada criança e do grupo e visando o seu desenvolvimento global e harmonioso. Ao longo da prática foram realizados poucos instrumentos de trabalho que permitissem ao educador proceder à avaliação, visto esta ser uma das maiores dificuldades sentidas, pois avaliar os resultados de aprendizagem é uma tarefa com dificuldade acrescida, isto estando relacionada, também, com a lacuna ao nível dos referenciais teóricos. Esta fragilidade foi sendo colmatada de uma forma contínua realizando-se, progressivamente, registos mais individualizados. No entanto considera-se

que quanto ao processo de avaliação das aprendizagens das crianças é essencial investir no desenvolvimento destas competências.

Contudo, e convocando a circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 – Avaliação da EPE -, é um ato é da responsabilidade do educador de infância, todavia também intervêm as crianças, a equipa educativa e os encarregados de educação. Sendo realizada tendo por base as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a EPE.

REFLEXÃO FINAL

Ao longo deste ano letivo foram realizadas inúmeras aprendizagens, neste sentido existem processos formativos que apoiam e facilitam o desenvolvimento das competências enquanto profissional de educação. Contudo, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1954, p. 15). Perante isto surge esta reflexão final individual.

Ao longo do tempo de estágio as competências profissionais foram sendo desafiadas, uma vez que o grupo de crianças, onde este foi desenvolvido, tal como enunciado no capítulo anterior, apresentou diversas dificuldades ao nível da formação pessoal e social. Neste sentido, a planificação foi pensada tendo em conta as necessidades evidenciadas, objetivos propostos e metodologia a utilizar, de forma a orientar a ação. É importante referir que se questionou a educadora cooperante quando suscitaram dúvidas quanto a uma determinada opção, dando a sua opinião e sugestão.

Contudo a ação carece de avaliação, no entanto esta foi sendo colmatada através do processo observação onde se recolhem dados que a fundamentem. Todavia, no futuro é pretendido criar instrumentos de registo destes processos como suporte para a posterior reflexão.

A reflexão não deve ser utilizada apenas para pensar na, sobre ou para a ação (Alarcão, 1996) mas sim como forma de o profissional da educação estar em constante processo de autoavaliação para melhorar a sua prática e construir a sua identidade pessoal, como referido anteriormente. As etapas anteriormente descritas, decorrentes do dinamismo cíclico das aprendizagens, devendo estar bem presentes na conceção, no desenvolvimento e na avaliação de instrumentos-chave, à luz de modelos

conceituais adequados e rigorosos, usando-os em prol da constante investigação-ação e melhoria das práticas e formação profissional, assim como da educação.

Outro fator importante é o supervisor, pois este é responsável “por avaliar o desempenho e o crescimento dos formandos” (Portugal, 2002, p. 101), no entanto a avaliação deve ser partilhada na medida em que se realizem um constante processo de reflexão e de autoavaliação. Sendo que a comunicação assume o elemento central na relação entre o supervisor e o formando, já que potencia o sucesso da formação caso seja realizada de forma “clara, aberta, baseada nas expectativas positivas, respeito e confiança” (Idem, 2002, p. 102). É, igualmente, importante salientar que todos os feedbacks dados após as observações realizadas na ação e, até mesmo, após os comentários das narrativas colaborativas, das planificações e dos guiões de pré-observação foram fulcrais no processo de formação, pois estas ações evocaram o pensamento crítico, a reflexão e a autoavaliação.

Verificando-se lacunas ao nível dos referenciais teóricos e para tornar possível e facilitar o processo de construção e de desenvolvimento do conhecimento pessoal e profissional, assim como o do presente relatório, é importante referir as anotações elaboradas ao longo dos textos de pesquisa autónoma e orientada pelos docentes, tornando-se essencial para sustentar o trabalho desenvolvido e a capacidade de reflexão crítica. Pois, apesar de terem existido momentos de observação e reflexão ao longo da licenciatura, presentemente constatou-se a falta de alguns referenciais, talvez devido à estagiária ter estudado em Espanha no penúltimo semestre, condicionando, de certa forma, a ação. Todavia, com o decorrer da prática essas lacunas foram sendo colmatadas, na medida em que o olhar crítico e analítico se foi complexificando.

Um dos pontos mais difíceis na ação foi o de conseguir a participação da família em atividades, como previsto na legislação (Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, Capítulo II, Artigo 4.º).

Outra dificuldade deve-se ao nível da colaboração, considerando esta tão importante não se pode deixar de referir que, tanto entre a díade como entre díade e educadora cooperante, foi árdua, se por um lado não havia conhecimento do trabalho realizado pela outra, por outro havia falhas na comunicação, contudo este foi sendo modificado, apesar de não por completo. Não é possível deixar, ainda, de referir que o trabalho em equipa realizado no ano corrente não foi pensado apenas na perspetiva do desenvolvimento de competências das estagiárias. Foi pensado, igualmente, na perspetiva de desenvolvimento e construção de conhecimento por parte do grupo de crianças, da educadora, da assistente técnica e da estagiária animadora. Para isto é fulcral que o educador de infância coopere e colabore “com todos os intervenientes do processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente” (DL nº 240/2001, de 30 Agosto, Anexo nº1, IV, alínea 2).

Perante tudo o que foi referido, a estagiária espera continuar a corresponder ao perfil geral do educador disposto do DL nº 240/2001, de 30 de Agosto, onde estão patentes as suas diversas dimensões de atuação – profissional, social e ética.

Em suma, ser educador de infância

envolve muito mais do que a simples capacidade de estabelecer objetivos, aplicar técnicas e avaliar resultados. Envolve a construção de relações de confiança, perceber o que é que as crianças necessitam saber, criar ambientes seguros e estimulantes e, extremamente importante, envolve trabalhar colaborativamente com outros adultos significativos na vida das crianças” (Portugal, 2002, p. 99).

Aprender a ser educador é um processo altamente pessoal, pois o formando já traz consigo vivências, expectativas e objetivos pessoais. Contudo, desde o ingresso no ensino superior, as expectativas e objetivos modificaram-se, compreendendo que estes quatro anos foram essenciais para o percurso evolutivo no desempenho das competências profissionais e

personais. Devido a todo o percurso a formanda encontra-se mais sensibilizada para os aspetos inerentes à investigação-ação e à sua qualidade.

A profissão de educador de infância é bastante exigente em relação à qualidade das suas ações, assumindo, assim, “a responsabilidade de dar rosto ao futuro” (Baptista, 2005, p. 113) tendo como compromisso que a aprendizagem é um processo que acontece ao longo da vida, existindo sempre novos conhecimentos a adquirir, o fundamental é que exista a vontade e o anseio de querer saber sempre mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, A., et al. (s.a.). *Enciclopédia Geral da Educação* (Vol. 1). Lisboa: MM Oceano Grupo Editorial.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Angotti, M. (2007). Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In J. Oliveira-Formosinho, *Pedagogia da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2001). *Avenidas de Liberdade. Reflexões sobre Política Educativa* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Baptista, I (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso éticos*. Porto: Profedições, Lda.
- Cardona, M. J. (1992). A organização do Espaço e do Tempo na Sala de Jardim-de-Infância. *Revista Cadernos de Educação de Infância* (23ª ed., pp. 8-15). Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Hohmann, M., Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luís, H. & Calheiro, M. J. (2009). “Empenhamento Adulto” – uma estratégia de supervisão?. In J. Oliveira-Formosinho, *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – Estudo de Caso* (pp.159-174). Lisboa: Ministério de Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, M., Neves, M., Guedes, M. (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 1º Ciclo* (4ª ed.). Mem Martins: Departamento da Educação Básica.
- Oliveira, I, Serrazina, L (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de trabalho de Investigação (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena – O Contributo do Projecto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. In J. O. Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino, *A Educação Pré-Escolar – A Construção Social da Moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Barros-Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação* (pp. 81-93). *Análise Psicológica*, 1 (XXII).
- Parente, C. (2002). *Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 166-215). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Portugal, G. (2002). *Prática de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro* (pp. 88-94). *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Nº 4.
- Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Coleção: Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portefólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro Campus Universitário de Santiago.

- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- Stenhouse, L. (1984). *Ivestigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação – Métodos e técnicas de observação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Villas Boas, B. M. (2006). *Portefólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA Editores.

Referências legais

- Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011 (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação. Diário da República, I Série - A, Nº 201, pp. 5569-5572.

- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil específico de desenvolvimento profissional do educador de infância*. Ministério de Educação. Diário da República, I Série - A, Nº 201, pp. 5572-5575.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro (2007). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª Série, Nº 38, pp. 1320-1328.
- Decreto-Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Assembleia da República. Diário da República, I Série - A, Nº 34, pp. 670-673.
- Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março (2006). *Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior*. Ministério da ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República, I Série - A, Nº 60, pp. 2242-2257.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril (2008). *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação. Diário da República, 1ª Série, Nº 79, pp. 2341-2356.
- Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de Janeiro (2005). *Critérios de Avaliação dos Alunos*. Ministério de Educação. Diário da República, I Série - B, Nº 2, pp. 71-76.

Referências sitográficas

Expandindustria, S.A. (s.a.). História, Junta de Freguesia de Oliveira do Douro. Retirado de www.jfodouro.com/faces/opcoes/index.jsp?tipo=3, em 19 de maio de 2013.

Gaia Global (2012). Cultura. Retirado de: <http://www.gaiaglobal.pt>, em 22 de maio de 2013.

Lobão, M. (2013). Metodologia de Projeto. Retirado de: <http://portal.cmcascais.maiseducacao.pt/Noticias/Paginas/Metodologia-de-Projeto.aspx>, em 26 de maio de 2013.

Ministério da Educação (2010). Metas de Aprendizagem. Retirado de <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>, em 20 de maio de 2013.

Nóvoa, A. (1954). Formação de Professores e Profissão Docente. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novo.pdf, em 21 de junho de 2013.

ANEXOS

Anexos tipo A

A 1 – Exemplar do diário de formação

22.02.2013

Após toda a rotina matinal e por o grupo estar reduzido a 14 crianças (disse a assistente operacional que era devido à chuva, à falta da educadora e também pelo facto dos EE terem disponibilidade para ficarem com eles) decidimos realizar a atividade de dramatização com fantoches da história de Paul Stewart e Chris Riddell “Um bocadinho de Inverno” após o lanche da manhã. Após a dinamização desta houve uma exploração do livro e da história. Posto isto deixou-se que as crianças duas a duas fossem para o fantocheiro e manipulassem os fantoches. Pediu-se às crianças nos contassem uma história, ou recontassem a mesma. Foi engraçado porque os dois primeiros pares não sabiam bem o que dizer então decidi ajudar dizendo sempre o que normalmente está escrito das histórias, o “Era uma vez...” posto isto verifiquei que houve logo um dos pares que continuou (ou tentou continuar) a história. Por último, e ainda antes do momento de refeição, realizou-se a tarefa de registo, onde cada um desenhou o que queria mas que teria que ter a ver com a história. Deixou-se que as crianças tivessem autonomia para a concretização desta tarefa, mas a assistente operacional alertou algumas crianças que a educadora não os deixa pintar com marcadores, logo aí tivemos que lhes retirar alguma da autonomia dada e colocar à disposição das mesmas os lápis de cera e crayons. Não sei se concordo muito com isto, pois assim as crianças não experimentam com diferentes materiais de escrita e pintura, mas por outro lado compreendo pois as crianças sujaram-se mais e a tinta dos marcadores é complicada de sair da pele.

Da parte da tarde fez-se a experiência planificada. Esta tinha a ver com o tema retratado. Decidimos colocar perante o grupo gelo (improvisado com uma ‘gaze’ gelada), água à temperatura ambiente e água quente. Deixou-se que todos sentissem as diferenças de temperatura com bastante cuidado e foi-se colocando questões para ver se sabiam como se aquecia água ou como se congelava. Realizou-se também uma ficha para colocarem uma cruz e com

quatro imagens onde simplesmente estava o que já tínhamos falado. Este foi um momento mais complicado, pois já estavam bastante agitados por ser o fim do dia.

Gostaria ainda de mencionar que quando pedido às crianças que escrevessem o seu nome nas fichas estas diziam que não o sabiam fazer, à exceção de três. No entanto quando as questioneei sobre algumas das letras do seu nome a maioria sabia fazê-lo. Contudo houve casos que escrevi o nome das crianças na folha e depois pedi para que copiassem as letras como sabiam. No final deparei-me com a situação de que a assistente operacional escreveu os nomes das crianças nas folhas e pronto, por isso é que algumas delas me disseram que nunca colocavam o nome, que quem o fazia era o adulto.

Baseando-me nas metas de aprendizagem podemos ler no tópico da linguagem oral e abordagem à escrita, que:

Domínio: Reconhecimento e Escrita de Palavras

Meta Final 10) No final da educação pré-escolar, a criança sabe isolar uma letra.

Meta Final 11) No final da educação pré-escolar, a criança conhece algumas letras (e.g., do seu nome).

Meta Final 13) No final da educação pré-escolar, a criança escreve o seu nome. (Ministério de Educação, 2010).

Tenho que mencionar ainda que foi bastante agradável o supervisor ir à instituição falar connosco pois transmitiu-me uma maior sensação de conforto e acompanhamento.

Também acho produtivo e vantajoso ter outra díade na instituição onde estamos a estagiar, pois na hora de almoço partilhamos e trocamos bastantes ideias e sugestões. Refletimos sobre algumas práticas postas em prática e o que faríamos de diferente ou não se fossemos nós.

Esta semana foi difícil mas gratificante. Difícil pela quantidade de trabalho à última da hora e poucas horas de sono, mas gratificante porque conseguimos uma proximidade maior das crianças.

A2 – Guião de observação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO
GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Escola Básica Prof. Doutor Marques dos Santos (Escola dos Sentidos)
Orientador Cooperante: Teresa Queiroga
Sala: JI sala 1
Diade: Catarina Dias e Mariana Teixeira
Data da observação: 26 de Abril de 2013

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

Ao longo do estágio, têm sido evidenciadas algumas dificuldades, por parte de todas as crianças, no que refere ao cumprimento de regras de comportamento e, ainda, no que concerne à interação e ao diálogo entre o grupo, nomeadamente, quando se encontram na área de acolhimento (manta). Este fator faz com que seja preciso colocar em prática algumas estratégias de interação positivas, pois para viver em sociedade é preciso respeitar o outro e dar-lhe espaço para partilhar livremente e com confiança tanto os seus pensamentos como os seus sentimentos. Assim, *"tendo presente a importância de dar às crianças pequenas um clima psicologicamente protegido e saudável"* (Hohmann & Weikart, 2011, p.6), *esforçar-me-ei em apoiá-las e estabelecer uma relação verdadeira com elas, respeitando "as suas intervenções com encorajamentos"* (Hohmann & Weikart, 2011, p.7).

Atividade pedagógica

"Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender" (Silva, 1997, p.37). Atendendo a esta questão, foram feitas algumas alterações na sala de atividades, sendo que uma delas diz respeito à área de acolhimento que, inicialmente estava num sítio que levava a muitas distrações e, por isso, passou para outro local, um local mais afastado da porta. Este novo local, onde se encontra a área de acolhimento, tem demonstrado ser melhor, contudo ainda há trabalho a fazer.

As crianças têm, como já foi referido, bastantes dificuldades em estabelecer diálogos na área de acolhimento (manta) e mesmo quando se está a marcar as presenças, o grupo dispersa, ou seja, não valoriza o que está a ser executado. Como a tarefa da marcação das presenças é sempre algo feito ao início da manhã, esta é a atividade que proponho ao supervisor visualizar, pois é necessário insistir nela para que as crianças consigam perceber a importância da mesma. Para além disso, proponho a observação do diálogo que será estabelecido a seguir.

Esse diálogo terá como foco as atividades realizadas na quarta-feira e as atividades ou saídas que as crianças possam ter feito no feriado de quinta-feira, Dia da Liberdade. Todavia outros assuntos podem surgir, pois o que se pretende, essencialmente, é dar liberdade às crianças para que estas expressem os seus pensamentos e sentimentos e partilhem as suas vivências mais significativas com os pares.

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

Área de Formação Pessoal e Social

Área de Expressão e Comunicação:

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita
- Domínio da Matemática

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

São objetivos primordiais:

- Sensibilizar as crianças para o cumprimento de regras;
- Desenvolver regras de convivência;
- Fomentar a criação de laços afetivos;
- Promover a amizade e o respeito pelo outro;
- Promover a interação e o diálogo entre o grupo;
- Desenvolver a autonomia pessoal entre o espaço e o objeto.

Comentário [PCJ1]: Quais?

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Visto que "as experiências da criança com as pessoas significativas que a rodeiam influenciam a maneira como a criança se vê a si própria e, conseqüentemente, a maneira como interage com as pessoas em diferentes situações" (Hohmann & Weikart, 2011, p.64), tentarei aproximarme mais do grupo, desenvolvendo laços afetivos de confiança e apoiando o desenvolvimento de relações sociais positivas, contribuindo para o bem-estar social e emocional da criança. Até porque "o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta" (Hohmann & Weikart, 2011, p.65).

Para alcançar este meu objetivo, na sexta-feira da parte da manhã, utilizarei o quadro de presenças que se encontra na sala de atividades para que este possa ser alvo de análise e depois orientarei o grupo com algumas questões sobre as tarefas de quarta-feira e sobre as atividades ou saídas que possam ter executado no feriado de quinta-feira, Dia da Liberdade.

Recursos pedagógicos:

Quadro de presenças e marcadores verde e castanho.

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

A interação positiva entre o adulto e a criança é um fator crucial para uma melhor aprendizagem, no entanto, uma vez que o estágio começou a meio do ano letivo, ainda não existe uma grande relação de confiança entre o grupo e a estagiária. Assim sendo, esta tarefa leva-me a prever algumas dificuldades no que se refere ao controlo do grupo, dado que este não demonstra ter regras de convivência e facilmente se dispersa.

Para ultrapassar estas barreiras, terei em atenção que a "relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças" (Silva, 1997, p.35) e que esta "relação implica a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada" (Silva, 1997, p.35). Deste modo, valorizarei mais as riquezas e os talentos de cada criança e tentarei não desvalorizar qualquer intervenção delas.

Bibliografia:

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.

A3 – Planificação semanal

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 15 A 19 DE ABRIL DE 2013					
<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordenação; - Falta de cumprimento de regras de comportamento. <p>Interesses evidenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades relacionadas com os cinco sentidos. <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através da exploração do quadro de presenças já distinguem o mês da estação do ano presente. 	<p>Instituição: Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos (Escola dos Sentidos)</p> <p>Equipa Educativa: Educatora de Infância: Teresa Queiroga Assistente Operacional: Gracinda Organista Estagiárias: Catarina Dias e Mariana Teixeira</p>	<p>Objetivos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar o desenvolvimento da autonomia pessoal entre o espaço e os objetos; • Fomentar o gosto pela leitura; • Desenvolver a capacidade de coordenação de movimentos; • Estimular o desenvolvimento individual; • Estimular o gosto, introduzindo as noções de: doce, salgado, amargo e azedo; • Desenvolver percepção visual e auditiva; • Desenvolver o olfato e a sensibilidade tátil; • Promover a sensibilidade e o interesse da criança face às artes; • Desenvolver a capacidade de registar o que foi observado (desenho enquanto linguagem); • Promover a interação e o diálogo entre o grupo; • Desenvolver a reflexão individual e coletiva. 			
	<p>JI sala 1 – 4 / 5 anos</p>	<p>Comentário [PC01]: Clarifique!</p>			
	<p>PLANO DE AÇÃO</p>				
	<p>SEGUNDA-FEIRA</p> <p>¹ Acolhimento ² Canção: "Bom Dia" ³ Marcação das presenças DOMINIO: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ⁴ Atividade de Inglês (educadora Teresa) Higiene pessoal. Lanche da manhã DOMINIO: Expressão</p>	<p>TERÇA-FEIRA</p> <p>¹ Acolhimento ² Canção: "Bom Dia" ³ Marcação das presenças DOMINIO: Expressão Motora ⁴ Atividade de expressão motora (educadora Teresa) Higiene pessoal Lanche da manhã DOMINIO: Expressão</p>	<p>QUARTA-FEIRA</p> <p>¹ Acolhimento. ² Canção: "Bom Dia" ³ Marcação das presenças DOMINIO: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ⁴ Atividade de expressão motora (educadora Teresa) Higiene pessoal Lanche da manhã</p>	<p>QUINTA-FEIRA</p> <p>¹ Acolhimento. ² Canção: "Bom Dia" ³ Marcação das presenças DOMINIO: Expressão Motora ⁴ Patrinhagem (atividade extracurricular com um professor de educação física) Higiene Pessoal Lanche da manhã</p>	<p>SEXTA-FEIRA</p> <p>¹ Acolhimento. ² Canção: "Bom Dia" ³ Marcação das presenças ⁴ Atividades de jogo espontâneo Higiene pessoal Lanche da manhã DOMINIO: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p>
<p>M A N H Ã</p>					

	Dramática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ⁹ Ensaios de declamação do poema "Se tu visses o que eu vi", para ser declamado e dramatizado no dia seguinte ⁶ Atividades de jogo espontâneo Tempo de arrumação Higiene Pessoal	Dramática e Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ⁵ Declamação do poema "Se tu visses o que eu vi" e escrita de outros poemas para festejar a Semana da Língua Tempo de arrumação Higiene Pessoal	⁶ Atividades de jogo espontâneo Tempo de arrumação Higiene pessoal	Lanche da manhã DOMÍNIO: Conhecimento do Mundo ¹⁵ Diálogo sobre a história ouvida no dia anterior; atividade sobre os cinco sentidos – paladar, olfato e tato Tempo de arrumação Higiene Pessoal	¹¹ Sessão com a contadora de histórias "Cara Haddad" (atividade proporcionada pela biblioteca da instituição) Higiene pessoal
ALMOÇO					
T A R D E	DOMÍNIO: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ⁷ Maratona de Leitura: tema: Leitura e o Mar - Luisa Ducla Soares "O <i>ratinho marinho</i> " (atividade proporcionada pela biblioteca da instituição); DOMÍNIO: Expressão Plástica ⁸ Registro da atividade anterior através de um desenho Higiene pessoal	DOMÍNIO: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ¹⁰ Leitura em escás- sessão de leitura com apresentação de histórias via iPad (atividade proporcionada pela biblioteca da instituição)	DOMÍNIO: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ¹³ Leitura da história de Nélia Rocha "Os 5 sentidos" e diálogo sobre os cinco sentidos ¹⁴ Marcação do comportamento no respetivo quadro e reflexão sobre o dia Higiene pessoal	DOMÍNIO: Conhecimento do Mundo ¹⁵ Continuação da atividade sobre os cinco sentidos – visão e audição DOMÍNIO: Expressão Plástica ¹⁶ Registro das atividades anteriores através de colagens Tempo de arrumação ¹⁴ Marcação do comportamento no respetivo quadro e reflexão sobre o dia Higiene pessoal	DOMÍNIO: Expressão Plástica ⁸ Registro da atividade anterior através de um desenho Tempo de arrumação ¹¹ Marcação do comportamento no respetivo quadro e reflexão sobre o dia Higiene pessoal

Recursos Pedagógicos:

Gestão do Grupo:

- o Atividade em grande grupo: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17
- o Atividade individual: 6, 8, 11, 16
- o Atividade em pequenos grupos: 5, 15, 16

Gestão do Espaço:

- o Área de Acolhimento: 1, 2, 3, 4, 5, 11, 12, 13, 15

Comentário [PC2]: Deviam cuidar da regra de apresentação das referências bibliográficas.

- o Mesas de Trabalho: 4, 8, 16
- o Áreas da sala de atividades: 6, 15
- o Pavilhão Desportivo: 9
- o Polivalente: 14, 17
- o Biblioteca: 7, 10

Gestão dos Materiais:

- o Folhas brancas A4; marcadores e lápis de cor: 8
- o Canetas de feltro: 3, 11
- o Livro – "Se tu viesses o que eu vi" de António Mota: 5
- o Livro – "Os 5 sentidos" de Núria Roca: 13
- o Cartolinas; revistas; tesouras e colas: 16
- o Atividades dos 5 Sentidos: fruta variada, iogurtes de vários sabores, várias especiarias, café, boneco de peluche, caneca de café, plasticina, balão, tampas de plástico, garrafas de água de plástico, panela, caixa, velcro, fita de cetim, cd's de sons, areia, botões, vendas para os olhos, pátete de cores, objetos geométricos com diferentes cores, tamanhos e formas : 15
- o 6 Cartolinas – registo dos sons: 15
- o 5 Cartolinas – registo dos sentidos: 16

Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

- o Área de Formação Social e Pessoal – 1, 3, 6, 7, 10
- o Área de Expressão e Comunicação:
 - ✓ Domínio das Expressões:
 - Motora – 9, 14
 - Musical – 2
 - Plástica – 6, 8, 16
 - Dramática – 5, 6
 - ✓ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita – 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 17
 - ✓ Domínio da Matemática – 3, 6
- o Área de Conhecimento do Mundo – 6, 7, 15

Notas:

As atividades são orientadas pela estagiária Mariana Teixeira, exceptuando as de segunda e terça-feira e as assinaladas em contrário.

A canção denominada "bom dia" é a mesma ao longo de toda a semana.

Os objetivos das atividades proporcionadas pela biblioteca encontram-se em: bibliotecacomsentido.blogspot.pt

Referências Bibliográficas:

Mota, A. (2008). *Se tu viesses o que eu vi*. (2ª ed). Vila Nova de Gaia: Galilvo.

Roca, N (2008). *Os 5 sentidos*. Editora Educação Nacional

A4 – Narrativa colaborativa

Comentário [PC1]: Deviam investir mais na reflexão sobre o observado, evidenciando a capacidade crítico-reflexiva!

Comentário [PC2]: Melhorar o modo como redigem.

Aluna Observada: Mariana Teixeira
 Aluna Observadora: Catarina Dias

Escola Básica Prof. Doutor Marques dos Santos (Escola dos Sentidos)

Aluna Observada: Mariana Teixeira
 Aluna Observadora: Catarina Dias

2ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Os 5 Sentidos
 Data 18 de abril 2013

Comentário da Educadora Cooperante	Comentário da Observadora	Comentário da Observada
<p>Teresa Queiroga</p> <p>No dia 18 de abril de 2013 a mestrande Mariana Teixeira, durante a manhã desenvolveu a atividade para trabalhar "os 5 sentidos". A atividade foi diferente e aliciante porque envolveu efetivamente os sentidos. Preparou devidamente todo o material necessário para que as crianças desfrutassem ao máximo e consolidassem, pela experimentação, os conteúdos explorados anteriormente.</p> <p>Para explorar o sentido do tato, criou a caixa mistério (que despertou muito interesse) onde colocou diferentes objetos da sala para que as crianças identificassem pelo tato.</p> <p>Quando ao paladar e ao olfato, a atividade desenvolveu-se de forma ligeiramente diferente. Eram vendidos os olhos a cada criança para ela descobrir que alimento estava a provar ou cheirar.</p>	<p>Catarina Dias</p> <p>No dia 18 de abril de 2013, tal como já foi referido, a minha colega estagiária (Mariana Teixeira) orientou uma atividade relacionada com "os 5 sentidos". A atividade, tal como a educadora cooperante mencionou, foi devidamente preparada e teve como foco principal o tato, o olfato e o paladar, tendo os outros dois sentidos (visão e audição) sido trabalhados posteriormente. É de salientar que esta atividade adveio do interesse demonstrado pelas crianças e sabendo nós que a curiosidade "é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo" (Silva, 1997, p.79), não poderíamos ter deixado de parte esta atividade tão motivante e estimulante e que permite novas aprendizagens, nomeadamente ao nível sensorial.</p>	<p>Mariana Teixeira</p> <p>Para contextualizar esta atividade acho importante referir que, no dia anterior, foi explorado o livro de Núria Roca, intitulado "Os 5 Sentidos", isto para começar a abordar a temática em questão. No dia das atividades experimentais iniciei o mesmo fazendo uma revisão dos sentidos, isto para que, quem não estive presente no dia anterior, soubesse e se interessasse sobre o que se tinha falado.</p> <p>Foram realizadas atividades para todos os sentidos, pois "a educação sensorial implica, não só o conhecimento dos órgãos dos sentidos e as suas funções, como também, e fundamentalmente, o comprovar que, através deles, é possível conhecer-se e perceber o que nos rodeia, discriminando e distinguindo as propriedades básicas dos objectos" (Neto, 1997: 55). Para garantir as discriminações o educador</p>

<p>Toda a atividade foi muito divertida para as crianças e manteve-as interessadas e motivadas.</p>	<p>No que se refere ao tato, foi utilizada uma "caixa misterio" de onde as crianças, de olhos vendados, retiravam algo e tentavam adivinhar o que era. A maior parte das crianças adivinhava rapidamente de que objeto se tratava, no entanto quando algo suscitava mais dificuldades, outra criança tentava auxiliar o(a) amigo(a). Esse auxílio era prestado por uma criança que também tinha os olhos vendados, ou seja, logo de início eram vendados os olhos a duas crianças do grupo. Na minha opinião esta opção tem um ponto a favor que é o facto de trabalhar a interação entre pares, pois sabe-se que "a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem" (Silva, 1997, p.35). Contudo, também tem um ponto contra, sendo ele o da segunda criança ter de estar à espera de olhos vendados até poder intervir e caso não fosse necessária a sua intervenção, esta não veria o objeto que tinha sido descoberto. Para além disso, poderia suscitar algum receio o facto de a criança estar tanto tempo de olhos vendados.</p> <p>A atividade prosseguiu com os outros dois sentidos, o olfato e o paladar, tendo estes sido trabalhados em simultâneo. Depois de escolhida uma criança eram, novamente, vendados os seus olhos e esta sentava-se numa cadeira. Fazendo</p>	<p>deve proporcionar às crianças um grande número de experiências para cada um dos sentidos e usar materiais próximos do seu quotidiano. Posto isto, para a primeira atividade foram usados materiais existentes na própria sala de atividades, como por exemplo material da área da casinha e da expressão plástica e outros existentes nas suas residências, como algodão, fruta, lenço de papel, terra, entre outros.</p> <p>Quanto ao ponto negativo evidenciado pela minha colega, concordo quando refere que a segunda criança vendada não veria o objeto se a primeira acertasse, no entanto, e referindo-me à segunda parte evidenciada, nenhuma criança mostrou receio de estar com os olhos vendados.</p> <p>Quanto ao aspeto positivo também estou inteiramente de acordo, pois a colaboração e cooperação entre pares é "facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem" (Silva, 1997: 35).</p> <p>A segunda atividade, para além do que já foi referido pela Catarina, foi, também, promotora de hábitos de nutrição saudáveis (Neto, 1997).</p> <p>Outro ponto ao qual estou de acordo com a Catarina é quando esta menciona que o grupo, ao tentar dar pistas, fica um pouco agitado não deixando o colega pensar nem descobrir qual o alimento ou condimento que lhe tinha sido dado a</p>
---	--	---

<p>chegar um alimento/condimento ao nariz da criança, o meu par pedagógico ia perguntando se sabiam de que se tratava, dando igualmente a provar. Quando alguém sentia dificuldades, foi permitido ao restante grupo dar pistas, contudo isso veio a revelar-se um pouco perturbador, pois quase não deixavam a criança que estava a tentar adivinhar, pensar e descobrir por si mesma que alimento/condimento estava perante si.</p> <p>Resumidamente, apesar de pequenas adversidades, concordo quando a educadora diz que a atividade manteve o grupo interessado e motivado. Pode dizer-se que a minha colega estagiária pensou no grupo em questão e em tudo o que a atividade envolveria, tendo utilizado recursos pertinentes e estimulantes.</p>	<p>cheirar e a provar. Mas isto também se torna importante, pois é fulcral que as crianças tenham regras de diálogo, como o hábito da escuta, colaboração e ajuda com outras crianças e adultos, e "regulação da própria conduta, tendo em conta os pedidos dos outros e a influência que, por sua vez, se tem na conduta dos outros" (Santos, 1997: 349). Para isto é essencial desenvolver nas crianças atitudes de respeito pelos outros, aceitação das normas estabelecidas para o comportamento grupal e ajuda e colaboração com os outros (<i>Iidem, Ibidem</i>).</p> <p>Acho relevante ainda referir que os objetivos propostos para esta atividade foram cumpridos, como por exemplo o desenvolver os órgãos dos sentidos, promover a amizade, cooperação e colaboração, sensibilizar para o cumprimento de regras de convivência, promover o diálogo entre o grupo e desenvolver a capacidade de diferenciar materiais, no entanto mais atividades deste género devem de ser proporcionadas às crianças.</p> <p>Para concluir, e com a educadora cooperante e a minha colega Catarina referiram, esta atividade surgiu dos interesses das crianças, o que fez com que se proporcionasse um ambiente motivante, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas (Silva, 1997).</p>
--	---

Referências Bibliográficas:

- Neto, C. (1997). A criança e o seu corpo. In *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar* (vol. 1). Rio de Mouro: Nova Presença
- Santos, A. (1997). Desenvolvimento afectivo e socialização. In *Enciclopédia de Educação Infantil – Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar – O Meio Físico e Social* (Vol. II). Rio de Mouro: Nova Presença
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.

Comentário [PC3]: Poderiam ter
investido mais na bibliografia utilizada

Anexos tipo B