

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Realizar este Relatório de Estágio, implicou um grande esforço e dedicação e só foi possível terminar graças à colaboração e aos contributos de apoio, compreensão, palavras de incentivo e partilha. Desta forma, importa reconhecer e agradecer àqueles que sempre me ajudaram e apoiaram ao longo de todo este processo.

Antes de mais, agradeço à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, por me ter acolhido e permitido a realização de mais esta etapa de formação.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro pelo seu rigor e coerência científica e pedagógica, pelos seus oportunos e valiosos ensinamentos, pela sua disponibilidade que sempre demonstrou ao longo do processo, e por contribuir de forma significativa para a minha formação pessoal e profissional.

À Professora Mestre Ana Oliveira pela sua disponibilidade para a leitura, comentário e crítica em todas as fases do trabalho desenvolvido e pelo seu rigor e coerência científica e pedagógica.

A todos os docentes, que fizeram parte da minha caminhada, e que me ajudaram a construir o meu conhecimento e a ser uma profissional de educação melhor.

Agradeço, também, às minhas colegas de formação Inês Bastos e Rita Norton, por todo o diálogo e partilha, em todos os momentos que precisei.

Agradeço à minha família e namorado que me apoiaram incondicionalmente ao longo deste processo, em particular ao meu pai e

namorado, que me ajudaram na formatação do presente relatório, na organização dos anexos e na redação de alguns textos para word.

Agradeço à minha irmã Diana pelo apoio que me ofereceu ao longo deste processo, pela ajuda na revisão do presente relatório e pela revisão da tradução do resumo.

Agradeço à Bárbara Duarte pelo apoio que me deu na revisão do texto e na organização dos anexos, como também, pela paciência que teve durante todo o processo.

Agradeço a todas as pessoas que fazem parte da minha vida e que me são muito queridas, os meus amigos, e que, ao longo deste processo, escutaram os meus desabafos, as minhas ideias, os meus pensamentos e me apoiaram, nesta longa caminhada, dando-me a estabilidade que necessitava.

Um agradecimento especialíssimo a todas as crianças com quem tive o enorme prazer de trabalhar e que não irei esquecer. Um obrigada pelos abraços, pelos sorrisos, pelas palavras, por todos os momentos que me proporcionaram.

RESUMO

Este relatório procura ilustrar a experiência vivida ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A prática pedagógica supervisionada decorreu no Jardim de Infância da Vilarinha e teve como finalidade a integração da estagiária na vida profissional de uma forma progressiva e orientada, através da experimentação das diferentes fases do processo educativo em contexto real. Esta oportunidade visa desenvolver todas as competências profissionais da estagiária enquanto educadora de infância, através do desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo, tornando-a num indivíduo capaz de responder aos desafios e exigências da sua futura profissão.

A estagiária iniciou a sua prática pedagógica baseando-se na técnica da observação, de forma, a recolher informações sobre o grupo de crianças, os recursos humanos e materiais que integram a sala de atividades; a organização do tempo, dos materiais e do espaço, como também, das interações entre todos os intervenientes do processo educativo. Para além, desta observação direta, a estagiária recolheu informações acerca do projeto educativo da escola e do projeto curricular de grupo, como também, dos projetos e atividades em curso. Esta técnica permitiu, posteriormente, à estagiária um suporte para a planificação, ação e a avaliação, que teve em consideração, a articulação das diferentes áreas de conteúdo.

Neste processo de formação, a estagiária desenvolveu competências que no futuro a ajudarão a ser uma melhor profissional da educação, destacando-se, o desenvolvimento da estimulação, sensibilidade e autonomia, bem como, o desenvolvimento de uma melhor prática no exercício da observação e planificação. Contudo a estagiária tem consciência que necessita explorar e

aperfeiçoar outras competências, tais como, a avaliação e a expressão por recurso à linguagem escrita.

PALAVRAS-CHAVE: PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA; FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL; E REFLEXÃO.

ASBTRACT

This report seeks to illustrate the experience along the Supervised Pedagogical Practice developed within the course of Supervised Pedagogical Practice integrated in the 2^o Teaching Level – Master Degree on Preschool Education and Basic School First Level Teaching, the Higher Education School of the Oporto's Polytechnic.

The supervised teaching practice took place in the kindergarten of Vilarinha and aimed to the integration of the trainee in the professional life in a progressive and orientated way, through the experimentation of the different phases of the educational process in the real context. This opportunity aims to develop all the professional skills of the trainee as a kindergarten teacher, through the development of critical and reflective spirit, turning her in an individual capable of meeting the challenges and demands of her future profession.

The trainee began her teaching practice based on the observation technique, in order to; collect information about the group of children; human and material resources that integrate the activities room; organizing time, materials and space, as well as the interactions among all stakeholders in the educational process. In addition to this direct observation, the trainee has collected information about the educational project of the school and the curricular group project, as well as, the ongoing projects and activities. This technique allowed, posteriorly, to the trainee a support for planning, action and evaluation, which took into account the interaction between the different content areas.

In this process of training, the trainee has developed future skills that will help her be a better professional educator, emphasizing the development of stimulation, sensibility and autonomy, as well as the development of a better practice in the exercise of observation and planning. However, the trainee is aware of the need to explore and refine other skills, such as evaluation and

expression through the use of written language.

Keywords: Supervised Teaching Practice; personal and professional training, and reflection.

ÍNDICE

Lista de Figuras	IX
Lista de Anexos	XI
Introdução	1
1. Enquadramento Teórico Concetual e Legal	5
1.1. Percurso da Educação Pré-Escolar	5
1.2. Organização Escola	12
1.3. O Educador como Investigador	15
1.4. Os modelos curriculares	23
2. Caracterização Geral da Instituição de Estágio	27
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	33
4. Reflexão Final	57
Bibliografia	65
Webgrafia	68
Documentos Legais	70
Anexos	73
Anexos Tipo A	74
Anexos Tipo B	103

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** Jardim de Infância da Vilarinha
Figura 2 e 3 Espaço exterior
Figura 4 Corredor das salas pré-escolares
Figura 5 Organização Mochilas Alunos
Figura 6 e 7 Polivalente;
Figura 8 Bicicletas;
Figura 9 Colchões;
Figura 10 Armário dos jogos e materiais;
Figura 11 e 12 Refeitório;
Figura 13,14, 15 e 16 Casa de Banho;
Figura 17 Escadas acesso ao 1ºceV;
Figura 18 Sala Pré B;
Figura 19 e 20 Sala de atividades;
Figura 21 Espaço da educadora;
Figura 22 Placar de parede;
Figura 23 Placar com data de Aniversários;
Figura 24 Almofadas;
Figura 25 Organização garrafas dos alunos;
Figura 26 Aquário;
Figura 27 Recurso Ciclo da Água;
Figura 28 Mapa das Presenças;
Figura 29 Lista de deveres;
Figura 30 Reciclagem;
Figura 31 Projeto Lipor;
Figura 32 Projeto Mochila vai e vem;
Figura 33 e 34 Área da Leitura;
Figura 35 Área da Escrita;
Figura 36, 37 e 38 Área Faz de Conta;

Figura 39 e 40 Área de Jogos de mesa;
Figura 41 Área da Expressão Plástica;
Figura 42 Área das Ciências e da Natureza;
Figura 43, 44 e 45 Organização em pequeno grupo;
Figura 46, 47, 48 e 49 Projeto Compostagem;
Figura 50 Os sentidos;
Figura 51 e 55 Semáforo de Comportamento;
Figura 52, 53 e 54 Construção do semáforo;
Figura 56, 57, 58, 59 e 60 Animais misteriosos
Figura 61 Motricidade;
Figura 62 Jogo da Memória;
Figura 63 Instrumentos;
Figura 64 e 65 Cantar música à sala da Prof. Salete;
Figura 66, 67, 68, 69, 70, 71 e 71 Painel de Primavera;
Figura 73 à 81 Ovo Misterioso;
Figura 82 Exposição Os ovos Misteriosos;
Figura 83, 84 e 85 Jogo da Pesca;
Figura 86 e 87 Jogo das Vogais;
Figura 88 Puzzles dos Instrumentos;
Figura 89, 90, 91 e 92 Dramatizações;
Figura 93 Recorte;
Figura 94 Colagem;
Figura 95 Modelagem;
Figura 96 e 97 Pintura corporal;
Figura 98 Pintura com tintas;
Figura 99 e 100 Pintura com aguarela de couve roxa e beterraba;
Figura 101 Decalque humano;
Figura 102 Pintura com lápis de cera;
Figura 103 e 104 Visita a Serralves;
Figura 105, 106, 107, 108 e 109 Visita ao SeaLife;
Figura 110, 111 e 112 Visita ao Castelo de Vila da Feira.

LISTA DE ANEXOS

Anexos Tipo A – Suporte Papel

Anexo I – Exemplares de planificações semanais

Anexo II – Exemplares de guiões de pré-observação

Anexo III – Exemplares de narrativas colaborativas

Anexos Tipo B – Suporte Digital

Anexo I – Grelhas de observação

Anexo I.1 – Guião de observação

Anexo I.2 – Grelhas de observação

Anexo II - Planificações semanais e recursos

Anexo II.1 – 1º Semana – 25FEV a 1MAR

Anexo II.2 – 2º Semana – 4MAR a 8MAR

Anexo II.3 – 3º Semana – 11MAR a 15MAR

Anexo II.4 – 4º Semana – 18MAR a 22MAR

Anexo II.5 – 5º Semana – 2ABR a 5ABR

Anexo II.6 – 6º Semana – 8ABR a 12ABR

Anexo II.7 – 7º Semana – 15ABR a 19ABR

Anexo II.8 – 8º Semana – 22ABR a 26ABR

Anexo II.9 – 9º Semana – 29ABR a 3MAIO

Anexo II.10 – 10º Semana – 6MAIO a 10MAIO

Anexo II.11 – 11º Semana – 13MAIO a 17MAIO

Anexo II.12 – 12º Semana – 20MAIO a 24MAIO

Anexo II.13 – 13º Semana – 27MAIO a 31MAIO

Anexo II.14 – 14º Semana – 3JUN a 7JUN

Anexo II.15 – 15º Semana – 10 JUN a 14 JUN

Anexo III – Guiões de pré-observação

Anexo III.1 – Guião de Pré-observação 13MAR

Anexo III.2 – Guião de Pré-observação 3ABR

Anexo III.3 – Guião de Pré-observação 9MAIO

Anexo III.4 – Guião de Pré-observação 30MAIO

Anexo IV – Narrativas colaborativas

Anexo IV.1 – 1ª Narrativa colaborativa

Anexo IV.2 – 2ª Narrativa colaborativa

Anexo IV.3 – 3ª Narrativa colaborativa

Anexo IV.4 – 4ª Narrativa colaborativa

Anexo V – Diário de formação

Anexo VI – Avaliação geral das crianças

Anexo VI.1 – 1ª Avaliação geral Março

Anexo VI.2 – 2ª Avaliação geral Abril

Anexo VI.3 – 3ª Avaliação geral Maio

Anexo VI.4 – 4ª Avaliação geral Junho

Anexo VII – Avaliações individualizadas das crianças

Anexo VIII – Projeto Educativo

Anexo IX – Registos fotográficos

INTRODUÇÃO

O relatório que aqui se apresenta destina-se à integração da estagiária na vida profissional de uma forma progressiva e orientada, através da experimentação das fases do processo educativo em contexto real, proporcionando uma reflexão a experiência vivida sobre a Prática Pedagógica Supervisionada.

A Prática Pedagógica Supervisionada situa-se no contexto da Educação Pré-Escolar, e neste caso específico, a instituição de estágio que acolheu a mesma foi a Escola Básica do 1º CEB e Jardim de Infância da Vilarinha, que se caracteriza como uma instituição de ensino público, pertencente ao Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira, localizada na freguesia de Ramalde.

O desenvolvimento da prática supervisionada decorreu entre o dia 20 de Fevereiro a 14 de Junho às quartas, quintas e sextas – feiras, funcionando no horário letivo das 9h às 12h30 e das 13h30 às 15h30, perfazendo um total de 210h de estágio. A sala onde decorreu esta prática foi a sala Pré B, composta por 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos e orientada pela educadora IR e duas auxiliares de educação. Este ato supervisionado foi realizado, individualmente, pela estagiária visando o desenvolvimento das competências e disposições consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância, como também, no projeto de supervisão da Prática Pedagógica Supervisionada.

Neste sentido, a estagiária propôs assumir-se como uma profissional de educação, sendo a sua função específica de ensinar, visando o desenvolvimento da autonomia das crianças e o bem-estar das mesmas, e promovendo o desenvolvimento de todas as componentes da identidade individual e cultural das crianças, como também, fomentar a capacidade relacional com todos os intervenientes do processo educativo (Decreto-Lei n.º240/2001).

Tendo em conta que a atividade docente é caracterizada por alguma complexidade ao nível do fenómeno social, surge a necessidade de preparar os futuros educadores para que consigam corresponder a diferentes desafios. É através desses desafios que a prática pedagógica surge como parte integrante da formação e permite que, tal como está referido na Ficha Curricular da Unidade Curricular (UC), a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, e a promoção de uma prática profissional, de forma, fundamentada e reflexiva através da aprendizagem ao longo da vida, bem como, a co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas. Estes desafios visam também, uma adequada mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, como também, a promoção do pensamento e da ação com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação (competências do Programa da UC).

É nesta linha de pensamento, que este relatório se revela uma tentativa de espelhar aquilo que foi um semestre de trabalho intensivo ao nível da formação pessoal e profissional da estagiária, aqui são apresentados os aspetos considerados mais importantes, nomeadamente os acontecimentos mais relevantes e marcantes, as dificuldades sentidas e as estratégias adotadas para solucionar os problemas que foram surgindo ao longo deste processo, como também, a exposição dos projetos desenvolvidos ao longo do estágio, e a referência ao trabalho reflexivo individual, como grupal (com a orientador e a supervisora), que também se revelou muito importante para o desenvolvimento da competência profissional da estagiária e para o alargamento do reportório de estratégias e metodologias de ensino vivenciadas pela estagiária.

Assim, torna-se numa conclusão e reflexão acerca do trabalho dinamizado pela estagiária, bem como uma forma de auto-avaliar crítica e construtivamente todo o processo de ensino e aprendizagem.

A estagiária iniciou a sua prática pedagógica baseando-se na técnica da observação, de forma, a recolher informações sobre o grupo de crianças, os recursos humanos e materiais que integram a sala de atividades; a organização do tempo, dos materiais e do espaço, como também, das interações entre todos os intervenientes do processo educativo. Para além, desta observação direta, a estagiária recolheu informações acerca do projeto educativo da escola e do projeto curricular de grupo, como também, dos projetos e atividades em curso. Esta técnica permitiu, posteriormente, à estagiária um suporte para a planificação, ação e a avaliação, que teve em consideração, a articulação das diferentes áreas de conteúdo.

O relatório encontra-se organizado em quatro pontos, além da presente introdução. O ponto 1 destina-se à contextualização dos pressupostos teóricos e legais, onde a estagiária procurou explicitar conceitos inerentes ao percurso e momentos importantes na afirmação da Educação Pré-Escolar e conceitos relacionados com uma boa prática profissional, nomeadamente, as etapas do processo educativo e os modelos curriculares. A caracterização da instituição de estágio contempla o ponto 2 deste relatório e centra-se nas principais características da instituição de estágio, tais como: o meio envolvente; o agrupamento de pertença, referindo a sua missão e objetivos; a caracterização da instituição, da sala e do grupo de crianças, como também, do projeto educativo e do projeto curricular de grupo. Relativamente ao ponto 3, este corresponde à parte crucial do relatório, uma vez que, descreve e analisa criticamente as atividades desenvolvidas e os resultados obtidos, e apresenta eventuais propostas de transformação. Neste ponto a estagiária reflete sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional, através das ocorrências que surgiram no decurso das atividades. O ponto 4 espelha o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da estagiária, revelando e refletindo sobre as potencialidades e os

constrangimentos encontrados, e mobilizando pressupostos teóricos relevantes.

Seguem-se as referências bibliográficas, resultado da pesquisa autónoma e orientada pelos docentes, que auxiliaram na sustentação do relatório e de todo o processo educativo, como também, os anexos que procuram ilustrar todo o processo educativo e formativo que a estagiária percorreu. Por fim, constam os anexos que se dividem em anexo A, apresentados em suporte de papel e anexos tipo B, apresentados em suporte digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL E LEGAL

A Educação revela-se, hoje em dia, um aspeto imprescindível para o desenvolvimento total e equilibrado da criança. No que respeita à educação pré-escolar (EPE), esta percorreu um caminho com algumas dificuldades na sua afirmação, devido a não existir reconhecimento do papel do processo de ensino e de aprendizagem na EPE. Contudo, atualmente a EPE afirma-se como a primeira etapa do desenvolvimento da criança, consistindo num espaço onde as crianças crescem, criam amizades, partilham vivências e experiências que contribuem para a sua formação pessoal, social e académica.

Neste sentido, é necessário explicitar conceitos que apoiam e auxiliam o educador, como também, as famílias e as entidades competentes a proporcionar um meio estimulante e facilitadora da construção de valores, atitudes e competências que permitam criar autonomia, criatividade e o desenvolvimento do conhecimento e respeito pelos seus deveres e direitos fundamentais. Estes conceitos dizem respeito a métodos, estratégias e modelos pedagógicos essenciais para uma maior proficiência profissional.

1.1. PERCURSO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE percorreu um longo caminho para a sua afirmação, constituindo o século XIX uma etapa de grande relevo. Froebel (1992) foi o seu grande impulsionador, apresentando orientações metodológicas sobre o brinquedo, o jogo e o desenho, argumentando que as brincadeiras são o primeiro passo no desenvolvimento da criança, como também, tornam-se num caminho para

a aprendizagem. O primeiro jardim de infância surge no ano 1882, com influências de Froebel. No início do século XX, Portugal possuía cerca de 75% de analfabetos, desta forma, a educação foi vista com maior atenção e preocupação por parte do Governo Constitucional. Neste sentido, começaram a ser criados documentos e referenciais legais e teóricos com o objetivo de desenvolver este subsistema da educação, atribuindo-lhe a importância que o mesmo tem na vida da criança, como também, na sociedade, conquistando “um espaço importante no sistema educativo português” (Serra, 2004, p.117).

As primeiras referências à EPE surgem contempladas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei 46/86 de 14 de outubro), que integra a EPE no sistema educativo, proporcionando à criança o direito à educação, de forma, a promover “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Artigo 1º alínea 2). Este documento reconheceu maior importância ao desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades da criança, à segurança e estabilidade afetiva da mesma, à importância de hábitos de higiene de saúde pessoal e coletiva, e à promoção de uma melhor orientação e encaminhamento da criança (Lei de Bases do Sistema Educativo – Artigo 5º alínea 1).

Porém, este documento não confere à EPE um quadro legislativo próprio, é neste sentido, que a Lei-Quadro da Educação Pré – Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro) vem complementar o documento anterior, consagrando o ordenamento jurídico da educação pré-escolar. Visando que esta educação é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” – e que se destina a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, estes prestam serviços direcionados para o desenvolvimento da criança, promovendo atividades educativas e atividades de apoio à família (artigo 3º alínea 3).

Este documento define princípios orientadores da e para a EPE, nomeadamente, a participação da família como principais agentes no processo, dando ênfase a uma relação de cooperação com os agentes educativos (artigo 4º alínea b); como também, o papel estratégico do Estado,

ressalvando que o mesmo deve assegurar a criação de uma rede de EPE, deve procurar democratizar e uniformizar o ensino, garantir a justiça e a igualdade de oportunidades no acesso à educação, como também, apoiar as iniciativas da sociedade. Contudo, a EPE é da responsabilidade conjunta do Ministério da Educação (ME), referente à componente educativa e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social (MSSS) no que se refere à componente de apoio à família (M.E., 1998, p.10).

A Lei-Quadro, também, define os princípios gerais pedagógicos, contemplando, no artigo 10º os objetivos da EPE, estes visam a promoção de um desenvolvimento pessoal e social da criança, através das vivências, e das experiências de uma vida democrática, de forma, a proporcionar aprendizagens significativas e diversificadas; a promoção do desenvolvimento da expressão e comunicação, de modo, a compreender o mundo e revelar-se num meio de relação, de informação e de sensibilização estética; a promoção do desenvolvimento de uma educação para a cidadania, revelando-se importante, a inserção da criança na sociedade, respeitando o outro e as diferenças existentes, como também, despertar o pensamento crítico e a curiosidade. A igualdade de oportunidades, a despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, como também, a preocupação relativamente à saúde individual e coletiva inserem-se nos objetivos acima referidos.

Neste longo caminho da EPE, podemos afirmar que o ano de 1997 foi um momento decisivo na afirmação da mesma. Neste ano, outras medidas legislativas foram criadas, destacando, o Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho que estabelece o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede nacional de educação pré-escolar e define o sistema de organização e funcionamento e também o Despacho n.º 5220/97 (2ª série) de 10 de Julho, despacho este que aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) (M.E., 1997).

As OCEPE (M.E.,1997) tornaram-se no documento-chave para a EPE, possibilitando aos educadores um caminho e uma orientação mais

estruturados para a organização das atividades. Assim, as OCEPE (ME, 1997, p.13) são vistas “como um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática”.

A EPE distingue-se dos outros níveis da educação, pelo facto de não se reger por um currículo prescritivo, mas sim pelas OCEPE (M.E.,1997), como também, pelas metas de aprendizagem (M.E., 2010) e as brochuras da Educação Pré-Escolar (M.E.). As OCEPE (M.E.,1997) têm como objetivo construir uma referência comum aos educadores, de forma, a que estes fundamentem as suas decisões pedagógicas. Assim, este documento deve ser reconhecido como “uma perspectiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” incluindo deste modo “a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos” (M.E., 1997, p.13).

Neste sentido, estas são um importante ponto de referência para a prática pedagógica dos educadores. Os mesmos vão adequar as atividades e estratégias ao grupo de crianças, tendo alguns aspetos em consideração – necessidades e interesses do grupo, meio envolvente, e projetos educativos/curriculares de Agrupamento/Escola/ Grupo. Assim, “o educador deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, escutando os saberes das crianças e suas famílias, as tarefas da comunicação e, também, as solicitações dos outros níveis educativos” (M.E., 1997, p. 10).

Os fundamentos deste documento centram-se, na indissociabilidade entre o desenvolvimento e aprendizagem; o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, a articulação das diferentes áreas do saber e a cooperação (M.E., 1997, p.14). Conforme, referem as OCEPE (M.E., 1997), o desenvolvimento curricular deve ter em conta os objetivos gerais da EPE; a organização do ambiente educativo, a continuidade e intencionalidade educativa, como também, as áreas de conteúdo. Estas últimas encontram-se divididas em três grandes blocos – Área da Formação Social e Pessoal, Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Expressão e Comunicação. A Área da Expressão e Comunicação está subdividida em seis domínios – Domínio da

Matemática, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Expressão Plástica, da Expressão Motora, da Expressão Musical e da Expressão Dramática.

Este documento orientador indica a necessidade da aproximação dos educadores com os professores de 1º ciclo, uma vez que orienta “os educadores na procura de mecanismos que facilitem a continuidade e apoiem a transição entre os dois patamares educativos” (Serra, 2004, p.70). Esta cooperação possibilita um maior sucesso de processo de desenvolvimento da criança, isto é, dá oportunidade ao professor de conhecer os seus interesses, as suas dificuldades e motivações, de forma, a facilitar a intervenção do professor na entrada para o 1º ciclo do ensino básico. Desta forma, promove-se a continuidade e intencionalidade educativa (M.E., 1997). Contudo, é necessário salientar que a EPE não pode ser vista como uma “extensão para a base da escolaridade obrigatória ou que se centre na preparação para a escola, mas (...) que constitua a base do processo de educação ao longo da vida” (Serra, 2004, p.70).

Neste sentido, “considera-se da maior importância para a qualidade do ensino e da aprendizagem que os professores e educadores, de cada nível e/ou ciclo, analisem as metas que antecedem e as que dão continuidade à aprendizagem dos alunos num dado momento, tendo em conta, respectivamente, os ciclos ou níveis anteriores e seguintes àquele em que trabalham” (Notas finais do site da DGE).

É importante referir que as Metas de Aprendizagem (M.E., 2010) são um instrumento indispensável ao educador, surgindo como uma explicitação das “condições favoráveis para o sucesso escolar” (Nota de apresentação das metas de aprendizagem). Neste sentido, as mesmas revelam-se como um referencial comum a todos os educadores, de forma, a proporcionarem às crianças as aprendizagens que se consideram essenciais na continuidade do processo educativo. Relativamente às metas do Pré-Escolar estas são definidas pelas áreas de conteúdo, ressalvando mais uma área que se designa Tecnologias de Informação

e Comunicação. Contudo, é necessário sublinhar a importância de promover o desenvolvimento das crianças com a construção articulada do saber, isto é, numa perspetiva integrada e globalizadora das áreas de conteúdo.

Por outro lado as brochuras também sustentam o trabalho do educador, uma vez que, estas permitem explorar e operacionalizar as decisões pedagógicas fundamentadas pelas OCEPE (M.E., 1997). Atualmente, já foram publicadas 7 brochuras para a Educação Pré-Escolar, a conhecer: “A Descoberta da Escrita” e “Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância”, relacionadas com o domínio da LOAE; “Geometria: textos de apoio para educadores de infância” e “Sentido de Número e Organização de Dados” contemplando o domínio da Matemática; o “Despertar para a Ciência – Actividades dos 3 aos 6 anos” inserido na área de conteúdo Conhecimento do Mundo; “As Artes no Jardim de Infância” que contemplam a área da Expressão e comunicação, e por fim, a brochura do “trabalho por projectos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias”.

Ambas as iniciativas – Metas de aprendizagem e brochuras foram publicações criadas pelo Ministério da Educação – direcção geral de inovação e de desenvolvimento curricular (DGIDC).

É importante sublinhar que as OCEPE (M.E., 1997), como os restantes documentos legais (Lei Quadro e a Lei Bases do Sistema Educativo), valorizam e reconhecem o importante papel que a família detém no crescimento e desenvolvimento do processo educativo da criança, reconhecendo que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (M.E.,1997, p.43).

Nesta linha de pensamento torna-se importante, que ambas mantenham uma relação de parceria no que respeita à educação das crianças. Até porque, “(...) a participação das famílias (...) na vida escolar se traduz em benefícios

vários para o desenvolvimento e aproveitamento escolar das crianças, para as famílias, para os professores e as escolas e para o desenvolvimento de uma sociedade democrática” (Diogo, 1998, p.37). Assim, torna-se relevante a participação da mesma no ambiente educativo dos filhos, até porque, revela-se numa forma das crianças observarem e sentirem que o espaço educativo é um local seguro, onde também os pais participam em atividades curriculares, originando uma maior estimulação às aprendizagens e transmitindo-lhes maior segurança. Assim, quando as crianças se apercebem que os pais são participativos nas atividades curriculares, elas próprias sentem-se com maior vontade em participar e em frequentar o espaço educativo.

Neste sentido é essencial nos dias de hoje que “a educação [funcione] num contexto sistémico em que todos os intervenientes desempenham papéis concorrentes concertadamente para que o sistema funcione de forma equilibrada” (Morgado, 2001, p.78).

O ano de 2001 também veio a ser importante na qualidade da EPE, uma vez que, veio definir com o Decreto-Lei n.º 240 de 30 de Agosto de 2001 o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, com o objetivo de definir “referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes” (ibidem, ANEXO I). Este documento legal visa o desenvolvimento da dimensão profissional, social e ética, dando ênfase ao desenvolvimento global das crianças, proporcionando momentos de bem-estar, de respeito e de autonomia, entre outros. Como também, promove o desenvolvimento da dimensão do ensino e da aprendizagem, visando a promoção de aprendizagens inseridas no currículo; da dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, integrando todos os intervenientes do processo educativo, e por fim, visa o desenvolvimento da dimensão profissional ao longo da vida, de forma, ao profissional de educação refletir

sobre as suas práticas, auxiliando-se na experiência, na investigação e noutros recursos, bem como, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais numa perspetiva de formação ao longo da vida.

Com a aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário surgiu a necessidade de dar início à aprovação do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, com o Decreto-Lei n.º 241 de 30 de Agosto de 2001. Este documento visa a concepção e desenvolvimento do currículo, definindo o papel do educador, tal como é referido, o mesmo “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (ibidem, ANEXO Nº 1, alínea II).

1.2. ORGANIZAÇÃO ESCOLA

Teixeira (1995, p.20) afirma que, “de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a organização escola é uma das mais relevantes já que, de alguma maneira, irá ter influência sobre todas as outras”. Numa sociedade marcada por ritmos acelerados de mudança, coloca-se ao indivíduo e à escola um conjunto de desafios. O ensino deixou de se limitar a perpetuar as tradições, e preocupa-se agora, com o desenvolvimento total da criança e com a manifestação das suas faculdades, considerando o seu processo educativo mais sob o ponto de vista do indivíduo como pessoa e como uma possibilidade de integrá-lo na sociedade, do que propriamente sob o ponto de vista dos conhecimentos.

Neste sentido, a escola desempenha um papel decisivo no que se refere ao processo educativo, pois como refere, Pardal (1993, p.9), “a escola é, de facto, um poderoso agente de formação”.

De forma a tornar as escolas estabelecimentos de ensino eficazes e equitativos o Governo Constitucional aprova o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, visando o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Este documento define como princípios gerais, os de igualdade, de participação e de transparência (artigo 3º, alínea 1), como também, os princípios e objetivos definidos na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo. Estes princípios e objetivos focam-se na integração e participação da comunidade e intervenientes no processo educativo; na promoção do espírito e da prática democrática entre os órgãos de administração e a gestão da escola (artigo 3º, alínea 2), e por último foca o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do Estado (artigo 3º, alínea 2).

Neste sentido, a autonomia, a administração e gestão dos agrupamentos de escolas tem como objetivos a promoção do sucesso escolar e a prevenção do abandono escolar; proporcionar igualdade de oportunidades na participação de todos os intervenientes, assegurando as melhores condições para o desenvolvimento pessoal e profissional. Como também, o princípio da legalidade, justiça, imparcialidade, responsabilidade são alguns princípios éticos definidos neste Decreto-Lei.

Este documento legal reconheceu aos agrupamentos de escolas autonomia de “tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, (...) curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (artigo 8º, alínea 1).

Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 75/2008 define o projeto educativo (PE), o regulamento interno (RI), os planos anual e plurianual de atividades e o orçamento como instrumentos de autonomia para todos os agrupamentos de escolas. Também, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação constituem instrumentos do exercício de autonomia.

O RI revela-se um documento essencial no exercício da autonomia das escolas, uma vez que “define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º 75/2008, artigo 9º, alínea 1b)).

É de referir que o PE caracteriza-se como um “documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa” (Pacheco, 1996, p.90). Neste sentido, o PE torna-se a definição das opções de formação implementadas pela escola, estabelece a identidade própria de cada escola e constitui o ponto de referência na coerência e unidade da ação educativa. Este projeto caracteriza-se pela expressão formal de autonomia da escola. O mesmo consagra a orientação educativa da escola, explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias, define os serviços da escola, a afetação de recursos e os processos de avaliação, e tem como duração três anos. (Decreto-Lei n.º 75/2008 artigo 9º, alínea 1)

Relativamente às faculdades de administração e gestão, estas são asseguradas por órgãos próprios, os quais têm como objetivo principal cumprir e fazer cumprir os objetivos e princípios acima referidos (artigo 10º). Estes órgãos próprios constituem-se por quatro órgãos, primeiro existe o conselho geral, este tem como função aprovar o RI, o PE, o plano de atividades e o relatório anual de atividades, também, têm como competência eleger e destituir o Presidente/Diretor, bem como, aprovar o RI (artigo 13º).

Outro elemento pertencente aos órgãos próprios referidos é o diretor, este é o órgão de administração e gestão, que diz respeito às áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (artigo 18º).

São, ainda, constituintes dos órgãos próprios o conselho pedagógico, que visa a coordenação, supervisão pedagógica e a orientação educativa (artigo 31º); e o conselho administrativo, este centra-se em matéria administrativo-financeira (artigo 36º).

Ao mesmo tempo, os respetivos órgãos de administração e gestão adequam as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, à escola – Projeto Curricular de Escola (Decreto-Lei n.º6/2001) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), este é desenvolvido, aprovado e avaliado pelo docente titular do grupo. O PCG revela-se um documento importante no processo educativo, na medida em que se entende como uma forma particular como, em cada grupo, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, define opções e intencionalidades próprias, apresenta a organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens (Roldão, 1999).

Assim, compete ao responsável pelo grupo, analisar a situação do mesmo e identificar características específicas das crianças a ter em conta no processo de ensino e aprendizagem; planificar o desenvolvimento das atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula; identificar diferentes ritmos de aprendizagem, entre outras. Neste sentido, “é ao nível do [PCG] que é possível respeitar [as crianças] reais e articular a ação dos diversos [educadores desse grupo], por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber” (Leite, 2000, p.7).

1.3. O EDUCADOR COMO INVESTIGADOR

“A tarefa de educar a juventude é demasiado importante e complexa para ser deixada inteiramente à mercê dos progenitores ou das estruturas informais de tempos passados. A sociedade moderna necessita de escolas

dotadas de professores especializados que estejam aptos a ensinar e a socializar as crianças (...)” (Arends, 1995, p.1).

Neste sentido, o papel do educador é fundamental neste processo educativo, pois este é o agente e o responsável pela organização das atividades educativas, tanto a nível individual, como a nível grupal, de forma, a promover o desenvolvimento emocional, social, psicológico e físico da criança.

A formação do educador torna-se importante no sentido em que proporciona ao mesmo métodos e estratégias para o seu desenvolvimento profissional, e pessoal, uma vez que ajuda na construção do seu perfil, das suas crenças e valores.

O Decreto-Lei n.º 43 de 2007 de 22 de Fevereiro (p.1320) veio definir as “condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência”. Esta definição veio dar resposta à exigência de uma qualificação profissional adequada, de forma, a valorizar a “dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional” (Decreto-Lei n.º 43 de 2007 de 22 de Fevereiro p.1321).

A PPS auxilia neste processo de desenvolvimento profissional e pessoal, uma vez que inclui momentos de “aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...)” como está disposto no Decreto-Lei n.º 43 de 2007.

Segundo Arends (1995, p.19) “os professores tornam-se progressivamente mais competentes mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas”, esta atenção revela-se importante na reconstrução do perfil profissional, pois se os “professores principiantes [confiarem] excessivamente nas suas experiências anteriores, tal pode impedi-los de serem suficientemente reflexivos e analíticos relativamente ao seu trabalho” (Arends, 1995, p.23).

Nesta linha de pensamento, a reflexão é uma capacidade crucial na formação dos educadores de infância, pois é através “de atitudes de cariz

reflexivo que [evitam] certos erros e, quando estes surgem, [é necessário] encará-los e trabalhá-los. Ou seja é fundamental que mais do que aprender a ensinar, se aprenda a aprender ensinar” (Damião, 1997, p.119).

Esta atividade do pensamento deve estar presente em todo o processo educativo, como também, em todo o processo de formação profissional do educador, uma vez que, esta proporciona ao educador oportunidade de voltar atrás e de rever os acontecimentos e as suas práticas, visando o seu desenvolvimento profissional (Oliveira & Serrazina, 2002).

É através da prática reflexiva que é possível analisar e encarar a ação profissional. Assim, esta pode ser uma das estratégias que contribui de forma positiva para a formação pessoal e profissional do docente. Esta necessidade de refletir surge mediante diferentes situações, tais como, quando o educador se questiona acerca da sua ação procurando soluções lógicas e racionais para os seus problemas.

Corroborando esta informação, Schön (1991) refere que a reflexão surge como perspectiva de desenvolver o conhecimento profissional do educador e sugere a existência de três tipos de reflexão: reflexão na ação, que é realizada no momento com o objetivo de reformular a forma de ver um determinado problema; reflexão sobre a ação, que é realizada após terminar a ação; e a reflexão sobre a reflexão na ação, que consiste em olhar retrospectivamente para a reflexão na ação refletindo sobre a mesma.

Neste sentido, é importante que o educador construa uma faceta reflexiva e, através dela, deve questionar-se acerca das suas práticas, identificando os aspetos que precisa de aprender, melhorar ou retificar, para posteriormente concretizar esses pensamentos na prática, contribuindo para a sua formação enquanto professor. Contudo, o educador não deve ser uma pessoa que se limita a refletir sobre as ações, este deve procurar um constante crescimento profissional, investigando sobre e no ensino. Neste sentido, existem variados mecanismos relacionados à prática pedagógica, como por exemplo, as narrativas colaborativas, estas caracterizam-se como um instrumento de reflexão “sobre a acção passada, na acção presente, para a acção futura” (Sá-

Chaves, 2000:24). Este mecanismo permite ao educador refletir e ilustrar a prática, visto que, dá oportunidade ao educador de retroceder no tempo e no espaço, relembrando as atividades passadas, como também, proporcionando a autoavaliação e o autoconhecimento da prática por parte do educador, visando a comunicação entre a orientadora cooperante, estimulando uma relação de cooperação e confiança, potenciando, uma abordagem educativa crítica (Elbaz-Luwisch, 2007, cit. In Moreira s/d).

Nesta linha de pensamento, Ribeiro e Moreira in Bizarro (2007), afirmam que este mecanismo possibilita a compreensão dos pensamentos e as interpretações do próprio e do outro sobre “a experiência vivida pela reflexão partilhada, bem como desenvolver formas de indagação sobre a acção que favoreçam a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais de cariz emancipatório”. Esta estratégia ressalva a importância do trabalho colaborativo, na medida em que, promove a construção de saberes, o diálogo e o confronto de ideias, técnicas e valores.

Outro mecanismo essencial na formação profissional são os diários de formação. Neste sentido, Zabalza (1994), destaca quatro dimensões intrínsecas ao diário de formação, são elas: o carácter escrito; o carácter reflexivo; o carácter expressivo e referencial, e o carácter histórico e longitudinal da narração. Neste mecanismo, a reflexão é um aspeto fulcral, na medida em que, é através dela que o educador cria oportunidades de melhorar e aperfeiçoar a sua acção.

Relativamente à intervenção profissional do educador de infância, esta passa por diversas etapas do processo educativo, tais como, observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (ME, 1997, p.26).

Estrela (1990, p.80) afirma que, “observar deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana”. Assim, a observação torna-se um fator essencial na intencionalidade educativa, uma vez que, “constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para

alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (ME, 1997, p.25). Entendemos por diferenciação pedagógica “o conjunto de medidas didácticas que visam adaptar o processo de ensino [e de] aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didácticos” (De Corte, 1990, p.280).

Esta prática permite ao educador de infância observar e reter informações sobre os interesses e necessidades das crianças, de forma, a perceber quais as alterações e aprendizagens necessárias a implementar para um desenvolvimento adequado a cada criança (Parente, 2002). É neste sentido, que a observação é o método provavelmente “mais antigo, mais frequentemente utilizado e mais compensador (...) para avaliar crianças, o seu crescimento, desenvolvimento e aprendizagem” (ibidem, p.169).

Contudo, é importante referir que não chega só a observação em sala, ou uma observação mais detalhada para identificar as suas necessidades, interesses e modos de aprendizagem, por isso, é importante recolher informações sobre o contexto familiar, bem como, do meio envolvente (Perrenoud, 2000). Para tal, observar não se limita a ver, é necessário saber utilizar os cinco sentidos – tato, visão, olfato, audição e paladar, pois revelam-nos informações importantes das crianças, sendo necessário dar valor e relevância aos mesmos (Rigolet, 1998).

Neste sentido, e segundo as OCEPE (M.E., 1997, p.25), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”.

A planificação é “condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens

significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (M.E., 1997, p.26).

Neste sentido, a planificação “conduz a situações educativas que se caracterizam por um encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções” (Arends, 1995, p.53). Ainda, segundo este autor a planificação pode “dar um sentido de direcção tanto para os alunos como aos professores e ajudar os alunos a [tornarem-se] conscientes das metas implícitas nas tarefas de aprendizagem que tem que se cumprir” (ibidem, p.46).

Esta prática torna-se, para o educador, um apoio sustentado em decisões precisas e fundamentadas, tendo em conta, os conhecimentos e as capacidades das crianças, bem como, a previsão de dificuldades. Permite preparar os materiais, o tempo e o espaço, tendo sempre em consideração a intencionalidade educativa da intervenção. É necessário refletir sobre as intenções educativas e adequá-las ao grupo de crianças, tendo sempre em conta, a articulação das diferentes áreas de conteúdo.

Nesta linha de pensamento, a planificação prevê o decorrer da ação a desenvolver, mediante, um objetivo ou intenção que propomos alcançar. Esta prática orienta a ação do educador, tornando-se um instrumento de gestão para o mesmo. Segundo Fayol (1916, cit. por Diogo, 2010, p.64) “prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir”.

Para Zabalza (1992, p.48 cit. por Diogo, 2010, p.64-65) o processo de planificação incide num “conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o processo de ensino-aprendizagem que funcionará como apoio conceptual e de justificação do que se decide”; num propósito a conseguir, de forma, a indicar o caminho a seguir e numa previsão do processo a seguir. Esta última inclui os conteúdos ou tarefas, a sequência das atividades e os procedimentos de avaliação.

Sublinhe-se que a participação das crianças nesta prática torna-se um meio “facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma [criança]” (M.E., 1997, p.26).

O agir é a concretização das ações planeadas, tendo sempre em conta uma intencionalidade educativa. Esta etapa é orientada pelo educador mas pode e deve ser adequada às propostas das crianças, como também, às oportunidades e imprevistos que surjam. Contudo, o agir não é simplesmente o educador orientar a atividade planificada, mas sim, desenvolver a capacidade de sensibilizar, estimular e conceder autonomia às crianças, pois a forma como o educador orienta a atividade leva a uma maior ou menor promoção da eficácia de aprendizagem (Pascal e Bertram, 1999 cit. por Calheiros, M. & Luís, H., 2008).

Neste sentido, Laevers criou a Escala de Observação de Empenhamento do Adulto (Laevers, 1991), posteriormente adaptada por Bertram. Esta escala constitui um instrumento para observar o modo do educador agir e atuar, e como afirma Laevers (1991) *“o conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem”* (cit. por Calheiros, M. & Luís, H., 2008).

Nesta linha de pensamento, Laevers (1991) define a qualidade das interações em três aspetos – sensibilidade, que consiste no comportamento do educador mediante as necessidades e interesses das crianças, como, apoio, atenção e segurança; estimulação, que contempla a forma como o educador orienta a atividade relacionando com a escolha dos materiais, do tempo e dos intervenientes, e a autonomia, que se resume à liberdade que o educador proporciona às crianças para exprimirem as suas ideias e sentimentos, para experimentarem e manipularem objetos, entre outros.

Em todo este processo educativo a avaliação revela-se numa etapa crucial no desenvolvimento da criança, como também, na contínua intervenção do educador, uma vez que, *“a avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança”* (M.E., 1997, p.27).

Neste sentido, a avaliação reveste-se como uma tarefa fundamental do processo de ensino e de aprendizagem. A mesma permite “a reconstrução contínua da prática, adaptando-a e adequando-a quer [às crianças] quer aos contextos onde se desenrola” (Ribeiro, 2005, p.107).

Esta surge como a forma mais adequada de regular a qualidade de ensino, da aprendizagem, dos comportamentos e das atitudes das crianças.

A sua utilização permite-nos recolher dados referentes às capacidades das crianças e, conseqüentemente tomar decisões relativas à estruturação e organização do processo de ensino e de aprendizagem de forma mais adequada às capacidades das mesmas, garantindo que os objetivos propostos podem ser atingidos.

Neste sentido, a avaliação pode revestir-se de objetivos distintos, nomeadamente diagnosticar, oferecer informações acerca do nível dos alunos, permitir a identificação das habilidades já adquiridas, classificar e ainda avaliar os resultados obtidos e explicá-los em relação ao trabalho dinamizado pelo educador.

Relativamente à competência de comunicar, o educador deve partilhar as necessidades e motivações que observou e avaliou nas crianças à equipa educativa e aos pais, de forma, a enriquecer o conhecimento da criança e ajudando, assim, na evolução do processo educativo. Neste sentido, ambas as partes devem comunicar e partilhar opiniões e acontecimentos que surgem na criança e na sua vida.

Por último, é necessário existir a articulação com o 1º ciclo, como já foi referido em cima, sendo o papel do educador a promoção da “continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (M.E., 1997, p.28).

Sublinhe-se que as etapas do processo educativo, como todas as suas componentes estão intrinsecamente ligadas à Investigação-ação (IA). Neste sentido, a PPS e a IA relacionam-se pela intencionalidade educativa do

processo de formação, visando uma prática educativa proficiente, pois a IA revela-se uma componente essencial da ação do profissional de educação, como também, do seu processo de formação. Corroborando Caetano (2004), a IA caracteriza-se como uma metodologia e uma estratégia de formação. Nesta linha de pensamento, é importante consciencializar a articulação dialética entre a teoria e a prática, isto é, investigamos a ação, sustentamos com os saberes teóricos, propondo mudanças e integrando essas mudanças na prática.

Em vista a uma prática educativa proficiente é necessário utilizar estratégias características desta metodologia, de forma, a desenvolver profissionais de educação competentes. Neste sentido, é preciso desenvolver competências de observação, de problematização, de experimentação, de reflexão e de reconstrução das práticas, como também, desenvolver oportunidades para ser agentes ativos neste processo.

1.4.OS MODELOS CURRICULARES

Os modelos curriculares assentam num instrumento fundamental na EPE, estes definem a ponte entre a teoria e a prática. Neste sentido, os modelos curriculares “incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos escolares, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolares. Consubstanciando uma visão sistemática da educação, são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática” (Formosinho, Lino e Niza, 2007, p. 11).

Ainda, nesta linha de pensamento, Formosinho (1996, cit. In Formosinho, Lino e Niza, 2007, p.40) “refere que a adoção de um modelo pedagógico pelas educadoras de infância é um fator de sustentação da sua praxis.” Assim, estes modelos curriculares proporcionam a sustentação de uma prática significativa.

Existem vários modelos curriculares, tais com, o Movimento da Escola Moderna (MEM), e High-Scope, entre outros. Seguidamente explicitam-se estes dois modelos curriculares, referidos anteriormente. Ainda explicita-se a metodologia de projeto, esta é transversal a vários modelos curriculares.

Contudo, é importante sublinhar que o educador não é forçado a escolher um só modelo na sua prática pedagógica, podendo escolher estratégias e ideais que melhor promovem o desenvolvimento do grupo.

Referente ao modelo curricular do MEM, este insere-se num projeto democrático de autoformação cooperada entre os docentes. Segundo González (2000, p.38) “o Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) é uma associação de profissionais de educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros e ao apoio à formação continuada e animação pedagógica nas várias áreas da educação formal. Assenta no estudo e disseminação de práticas pedagógicas homólogas dos seus métodos de autoformação”.

É um movimento que privilegia as práticas de cooperação e de solidariedade promovendo uma vida democrática, e como afirma Niza (1992), é através desta cooperação que “reconstituímos e damos formas às vivências pedagógicas (cit. por González, 2002, p.40). Neste sentido, este modelo é orientado por uma cultura partilhada e construída na reflexão, promovendo, assim, a autoformação cooperada entre os docentes proporcionando uma permanente partilha e reflexão da cultura pedagógica.

De forma, a proporcionar uma vivência democrática e promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, garantindo a sua participação na gestão da vida da sala e da escola. Esta gestão é apoiada através de instrumentos de pilotagem, entre os quais se destacam: mapa de presenças, mapa de atividades, mapa de tempo, entre outros.

O MEM recorre a três finalidades educativas, tais como, a iniciação às práticas democráticas; a reconstrução da cultura e a reinstituição dos valores e das significações (Niza, 1992, cit. In González, 2002, p.43).

O modelo High-Scope é influenciado pelas teorias desenvolvimentistas e piagetianas, e caracteriza-se por uma construção do conhecimento, que apoie a criança a dar sentido ao mundo que a rodeia, realizando-se através de experiências diretas, onde a criança reflete e retira delas o seu significado.

O foco deste modelo centra-se, na aprendizagem da criança, através da sua ação sobre os objetos, bem como, da sua interação com os outros, com ideias e factos, construindo a sua aprendizagem pela ação (Hohmann & Weikart, 1997).

Neste modelo, a criança é vista como um ser capaz e autónomo e para que a criança aprenda precisa de ser ela própria a vivenciar as experiências, a relacionar, a refletir e a encontrar o conhecimento.

A aprendizagem pela ação realiza-se através de quatro elementos críticos, são eles: a ação direta sobre os objetos, a reflexão sobre as ações, a motivação intrínseca, invenção e produção, e a resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 1997). Neste sentido, a aprendizagem pela ação caracteriza-se pela manipulação dos materiais (estruturados e/ou não estruturados), onde a criança cria, gradualmente, conceitos e conhecimentos sobre eles.

O educador neste modelo caracteriza-se, como um mediador, apoiante e observador-participante do desenvolvimento das crianças, promovendo a sua aprendizagem ativa. Neste sentido, o papel do educador é possibilitar à criança o controlo sobre a sua própria aprendizagem, a escolha e a decisão (Hohmann & Weikart, 1997). A ação das crianças é apoiada através da organização do ambiente e das rotinas, do estabelecimento de um clima de interação social positivo, do encorajamento de ações intencionais, da resolução de problemas e da reflexão verbal das crianças.

A pedagogia de projeto caracteriza-se por uma metodologia, sendo transversal a vários modelos curriculares. Esta metodologia centra a aprendizagem da criança na participação ativa das mesmas. Assim, o projeto

caracteriza-se por “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz e Chard, 1997, p.3), assim, a criança desperta e prende a sua atenção e curiosidade num tema ou ideia, levado a cabo pelo projeto.

Neste desenvolvimento da atenção e curiosidade, a criança é orientada para a resolução do problema, proporcionando novas aprendizagens.

Segundo Katz e Chard (1997, p.4) “o conteúdo ou tópico de um projecto é igualmente retirado do mundo que é familiar às crianças”.

Como referido, o papel das crianças centra-se numa participação ativa, enquanto, que o educador tem como principal papel, incentivar as crianças na interação com as pessoas, objetos e ambiente. Sendo assim, o projeto conta com a imprevisibilidade das ideias e situações desenvolvidas e é neste seguimento que Craveiro *et al* (1997, p.77) afirmam que “falar em projecto é também falar em liberdade, liberdade para abrir caminhos novos, para falar do que está por inventar, para concretizar, (...)”.

Segundo Katz e Chard (1997), esta metodologia contém três fases, nomeadamente, o planeamento e o arranque, o desenvolvimento do próprio projeto e um momento de consolidação e finalização. Através deste processo, pretende-se que fiquem claros, para as crianças, os passos dados para a construção do seu conhecimento e para a aquisição das suas capacidades.

2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) decorreu na Escola Básica do 1º CEB e JI da Vilarinha. Esta caracteriza-se como uma instituição de ensino público, pertencente ao Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira e localiza-se na freguesia de Ramalde.

Relativamente à freguesia, esta situa-se na área noroeste da cidade do Porto, sendo uma das freguesias que apresenta maior densidade populacional, aproximadamente 6692 habitantes por Km² (INE/ Censos 2011).

Esta localidade goza de uma situação, de certo modo, privilegiada, abarcando a mais vasta gama de atividades, tanto económicas, sociais, culturais, e de lazer, como também, um polo de atração e fixação de população. Esta situação provém das vias de comunicação, da mobilidade e transportes públicos, da habitação privada, social e cooperativa, das infraestruturas básicas, dos equipamentos sociais e de lazer, dos espaços verdes e do tecido económico que a freguesia possui.

Para compreender melhor este contexto educativo é importante referir que este se localiza no concelho e distrito do Porto, compreendendo três Freguesias: as freguesias de Aldoar, Ramalde e Lordelo do Ouro. O agrupamento integra seis instituições educativas

É possível analisar que os contextos sociais são bastante heterogéneos, o que resulta em níveis académicos e culturais muito diversificados. Relativamente às escolas de António Aroso e Fonte da Moura, as crianças provêm predominantemente de classes mais desfavorecidas. Já nas Escolas da Vilarinha e da Ponte as crianças são oriundas da classe média e média-alta.

Sublinhe-se que o meio envolvente da instituição goza de uma situação privilegiada no que se refere à localização entre a Avenida da Boavista e a Avenida Antunes Guimarães, sendo esta caracterizada por uma área de

residenciais de luxo, revelando um nível de instrução elevado e a população residente no meio envolvente caracteriza-se por ter empregos inseridos no quadro superior e nos serviços/administrativos (Cf. Anexo X) da estrutura hierárquica piramidal das profissões (IEFP, 2001).

O Agrupamento referido em cima, compreende a EPE, os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e afirma-se aberto a toda a comunidade, desde pais e encarregados de educação, representantes do poder municipal, Juntas de Freguesia da área de influência e entidades representativas das atividades socioeconómicas, culturais, desportivas e outras com intervenção direta ou indireta no processo educativo dos alunos.

A missão do agrupamento centra-se numa educação para a cidadania através um ensino de qualidade, tendo como estratégia a promoção de uma escola humana, inclusiva e globalizadora de saberes.

A sua organização consta no Decreto-Lei n.º75/2008, visto que a escola tem “autonomia para melhorar o serviço público da escola”. O agrupamento contempla um PE “que consagra a orientação educativa do Agrupamento de escolas (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas, as estratégias segundo as quais o Agrupamento de escolas (...) que se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008 artigo 9º, alínea 1). O referido PE definiu como objetivos gerais a prevenção do insucesso escolar e promoção da qualidade do sucesso; a prevenção do absentismo promovendo uma ligação positiva escola-família; a promoção de uma cultura multi e interdisciplinar de resolução de problemas de indisciplina e a melhoria dos procedimentos de monitorização e de autoavaliação. Relativamente aos objetivos específicos o PE definiu alguns, como, favorecer a integração escolar de todos os alunos, em especial dos que têm problemas de comportamento e/ou desmotivação escolar; fomentar a participação, cooperação e corresponsabilização de toda a comunidade; promover e/ou

apoiar projetos mobilizadores que envolvam a comunidade educativa, e valorizar os bons desempenhos escolares e os comportamentos adequados dos alunos (Cf. Anexo A, VIII)

A instituição onde decorreu a PPS é constituída pela Escola Básica do 1º CEB e o JI da Vilarinha (Cf. Fig. 1 e 2) e funcionam no mesmo edifício estando na dependência do Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira sendo gerido pelos órgãos competentes do mesmo.

A escola da Vilarinha compreende oito turmas, existindo duas turmas de cada ano, e é auxiliado por quatro auxiliares de educação. Já no JI exercem funções docentes duas educadoras de infância, sendo as funções não docentes desempenhadas por três auxiliares de ação educativa pertencentes à Câmara Municipal do Porto. Esta instituição tem colaboração com a Escola Superior de Educação do Porto no processo de formação dos educadores, com também, dos professores do 1º CEB.

O horário de funcionamento do JI é das 8h30 às 18h30, funcionando a componente letiva das 9h00 às 12h30 e das 13h30 às 15h00.

A sala onde decorreu a PPS foi a sala Pré B (Cf. Fig. 18), orientada pela educadora IR, e por duas auxiliares. A sala é espaçosa (Cf. Fig. 19 e 20), com cerca de 52 m², proporcionando às crianças atividades pedagógicas promotoras de aprendizagens significativas, contudo, torna-se pequena para um grupo de 25 crianças.

Relativamente às características físicas a sala apresenta boa luminosidade natural, não se tornando necessário recorrer à luz artificial; o aquecimento e a ventilação, são adequados à sala (Cf. Anexo X).

Em relação à decoração da sala, as paredes estão revestidas com cortiça (Cf. Fig. 22), possibilitando a afixação de informação e trabalhos realizados pelas crianças, relacionados com as atividades propostas. Relativamente ao mobiliário, este é adequado ao tamanho das crianças, existe a presença de móveis, caracterizando-se entre mesas e cadeiras, armários fechados, móveis para arrumação do material, e ainda, uma mesa, bancos e estantes na área de

leitura (Cf. Fig. 34). A sala também se caracteriza por ser rica em material didático, tanto estruturado como não estruturado.

A sala de atividades está dividida em sete áreas distintas, são elas: a área da expressão plástica (Cf. Fig. 41), onde a criança desenha, pinta, cola, recorta e fala acerca das suas produções, estas são formas que pretendem fazer com que a criança desenvolva a sua capacidade de compreensão; a área das construções (Cf. Fig. 41) ajuda às crianças tomarem consciência das diferenças de tamanho, forma, cor e peso, desenvolvendo também a sua capacidade cognitiva, esta área tem ainda uma grande importância no fazer aparecer o respeito pelo outro, uma vez que a criança aprende a partilhar e mesmo a construir em conjunto; a área da escrita (Cf. Fig. 35), que fomenta a percepção do respetivo nome e dos pares, copiam letras, de acordo com o seu interesse e curiosidade; a área dos jogos de mesa (Cf. Fig. 39 e 40) que permite às crianças a utilização de pequenos músculos dando-lhe a possibilidade de resolver pequenos problemas, bem como a utilização conjunta dos olhos e das mãos (coordenação óculo-manual), promovendo a identificação e a associação dos jogos, das peças; a área da natureza e experiências (Cf. Fig. 42) consiste no contato com outras formas de conhecer o mundo, por exemplo, a areia do mar, materiais de experiências – provetas, tubos de ensaio, entre outros; a área da leitura (Cf. Fig. 34), onde as crianças desenvolvem o gosto e o interesse pelos livros, e estimula-se o pensamento crítico, a imaginação e a criatividade, e a área do faz de conta (Cf. Fig. 36, 37 e 38) que permite desenvolver uma série de competências e situações que as crianças veem acontecer todos os dias na sua vida.

O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, das quais treze são rapazes e doze são raparigas. Transitam do ano anterior sete crianças de 5 anos, e entram pela primeira vez dezoito crianças, das quais cinco têm 3 anos, nove têm 4 anos e quatro têm 5 anos, alguns vieram de outros JI e outros nunca frequentaram qualquer instituição educativa. É importante referir que

existem diferenças na data de nascimento que, por vezes, chegam aos 11 meses, o que se traduz por níveis de desenvolvimento distintos num mesmo grupo etário.

O grupo provém de um meio socioeconómico de nível médio, médio-alto, e quase todas as crianças residem no distrito do Porto, existindo três crianças que moram no distrito de Matosinhos. Neste grupo quase todas as crianças são saudáveis, não apresentando doenças permanentes, existindo quatro crianças com problemas de saúde.

Na generalidade o grupo é bem comportado, no entanto é necessário lembrar as regras da sala de atividades, de forma, a fomentar atitudes e comportamentos adequados. É um grupo muito ativo e dinâmico, relacionam-se bem com os pares e com os adultos, e gostam de cantar, de dançar, ouvir histórias e poesias e de jogar jogos. É um grupo bem-disposto que gosta muito de brincar, fazer palhaçadas para se rirem uns dos outros e parecem motivados para as aprendizagens. Evidencia-se em quase todo o grupo, maioritariamente, nas faixas etárias dos cinco e quatro anos o gosto de ter voz e de exprimir as suas opiniões, ideias e sentimentos, e principalmente, de contar situações e experiências que ocorrem no contexto familiar. Relativamente ao desenvolvimento motor global do grupo este é adequado às idades, existindo dificuldade de deslocação a pés juntos e ao pé-coxinho no grupo dos três anos.

Para além do que já foi referido, há outros aspetos que merecem especial atenção, tais como, as dificuldades de concentração de algumas crianças, a participação desordenada, a frustração que existe em duas crianças, a insegurança que algumas crianças apresentam, revelando-se nas suas interações grupais, onde não conseguem exprimir as suas ideias e pensamentos, e a imaturidade que algumas crianças apresentam. Existe, também, uma preocupação iminente relativamente ao grupo, que se prende com a capacidade de cooperação e trabalho em grupo, essa capacidade foi pouca evidenciada, revelando-se algumas crianças egocêntricas com pouca vontade de trabalhar em grupo.

Neste sentido, as áreas de intervenção predominantes com o grupo, prendem-se com atividades em grande e pequeno grupo, de forma a promover o diálogo e o trabalho de grupo, visando, a promoção de uma vida democrática. Apostar em atividades relacionadas com as várias expressões e com o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita. E, principalmente, promover o desenvolvimento pessoal e social e estimular o desenvolvimento da capacidade de refletir em torno dos comportamentos dentro e fora da sala de atividades.

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

A PPS tem como intuito promover o desenvolvimento da estagiária em formação, através de um processo individual e coletivo, visando a promoção das competências e disposições consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei 240 e 241 de 2001).

A PPS assenta numa “perspectiva da construção colaborativa dos saberes profissionais, envolvendo todos os atores do processo de formação profissional, [tais como, a] orientador[a] cooperante e [a] supervisor[a] da escola de formação” (Programa da UC, 2012/2013). Esta colaboração incide na construção de um perfil profissional que fomente o desenvolvimento das “competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Programa da UC, 2012/2013).

Para além destes intervenientes, a comunidade educativa, as crianças e as suas famílias representam um papel essencial no desenvolvimento dessa colaboração, de forma, a desenvolver competências relacionadas com a dimensão profissional, social e ética, sem descurar a importância da promoção de aprendizagens relacionadas com as OCEPE (M.E., 1997) e com as interações entre a escola, a família e a comunidade (Decreto-Lei n.º240/2001). Neste sentido, a estagiária ao longo da PPS, propôs-se, dedicar-se e empenhar-se o mais possível, de forma a desenvolver um crescente sentido de responsabilização e autonomia, bem como, desenvolver as competências pedagógicas, didáticas e científicas.

Este conceito de desenvolvimento profissional incorpora os processos de aprender a ensinar através da experimentação, em contexto educativo real, das diferentes etapas do processo educativo (M.E., 1997).

A estagiária iniciou o seu percurso com a metodologia da observação, esta torna-se a base de um processo educativo adequado, de forma, ao desenvolvimento equilibrado da criança. Tal como afirma Estrela, o educador tem de saber observar e problematizar, de modo, a compreender a realidade.

Nesta linha de pensamento, a observação apoiou a estagiária a identificar fenómenos, recolher informação e analisá-la (Estrela, 1994).

Para tal, a estagiária elaborou grelhas de avaliação, incidindo a sua observação na caracterização do grupo e da equipa educativa; dos materiais e do espaço, na organização do tempo e na interação entre os intervenientes do processo educativo, entre outros (Cf. Anexo B, I.2)

Inicialmente a estagiária deparou-se com uma sala ampla, com bastante luz natural e com cores e texturas agradáveis, promovendo um ambiente calmo e atraente às crianças (Hohmann e Weikart, 2009). É importante referir que o recanto junto da janela, onde se encontra a área da leitura, está provido de cadeiras e mesas, proporcionando à criança “um espaço para parar, estar à vontade, observar sem ter que reagir socialmente” (Cf. Fig. 34) (Phyfe-Perkins e Shoemaker cit. por Hohmann e Weikart, 2009, p.164).

A diversidade de brinquedos e jogos proporciona uma grande variedade de brincadeiras, de forma, a que os materiais possam ser explorados, transformados e combinados, os mesmos são conhecidos das crianças na sua vida familiar (Hohmann e Weikart, 2009). O espaço esta dividido em várias áreas de interesse, possibilitando diferentes tipos de brincadeiras. A organização das áreas visa a visibilidade dos objetos e materiais, como também, possibilita a locomoção entre as diferentes áreas (Hohmann e Weikart, 2009).

O aspeto da arrumação de materiais, também, é um fator evidenciado no modelo curricular High-Scope, este aspeto promove a “constituição de ciclos de escolha-uso-arrumação” (Hohmann e Weikart, 2009, p. 176). Neste sentido, a criança tem a liberdade de explorar os materiais à sua vontade e devolver quando já não quiser mais brincar com os mesmos, relativamente a este aspeto, a sala de atividades onde decorreu o estágio conta com um

sistema de arrumação, conhecido pelas crianças, que consiste em marcas nas prateleiras e nos jogos, por exemplo, há uma prateleira com um retângulo verde, todos os materiais pertencentes a essa prateleira têm um retângulo verde, assim torna-se mais fácil para as crianças a arrumação dos materiais (Cf. Fig. 39 e 40). A ordem de arrumar parte do chefe, que canta uma música para os meninos saberem que está na hora da arrumação. A estagiária evidenciou em alguns momentos as crianças perguntarem onde está o “papel” para saberem onde arrumar, nestas alturas, a estagiária jogou com eles um jogo, que consistia em primeiro descobrir a figura a que pertence o jogo (colado no próprio jogo) e posteriormente, brincou com as cores e as formas, por exemplo, “Que cor tem essa figura?”, “e conheces a forma da figura?”, “então vamos agora procurar no armário uma figura igual a essa”, com esta brincadeira as crianças conseguiram sempre encontrar e saber onde arrumar. Contudo, esta dificuldade só ocorreu duas ou três vezes com crianças do grupo etário dos três anos.

Relativamente às rotinas, o dia começa com o acolhimento onde as crianças expressam acontecimentos ou ideias que tenham surgido no dia anterior e marcam as suas presenças, estas são feitas quando o chefe (escolhido aleatoriamente pelas fotografias) entrega as fotografias aos colegas, que posteriormente se dirigem ao mapa de presenças (tabela de dupla entrada com os nomes escritos pelas crianças, e os que não sabem escrever colam uma fotografia) para marcar a presença e colar as fotografias nos espaços destinados (Cf. Fig. 29). Nesta fase do dia a estagiária apoia, maioritariamente, na marcação das presenças e nas tarefas do chefe, uma vez que, necessitam de ajuda para dar comida aos peixinhos (Cf. Fig. 26) ou a marcar o dia no quadro, contudo, à quarta-feira a estagiária cria um diálogo com as crianças sobre o que fizeram na segunda e terça-feira, neste aspeto, é evidenciado que as crianças não se recordam muito bem da segunda-feira, mas conseguem contar o que fizeram na terça-feira e como neste dia é a hora do conto, conseguiam recontar a história e que atividades fizeram. A

estagiária observou que quase todas as crianças já sabiam marcar a sua presença, contudo presenciou dificuldades na marcação nas crianças de 3 anos (cinco crianças) e algumas das de 4 anos (três crianças), esta dificuldade no grupo de 4 anos incidia no não reconhecimento do nome escrito, e no grupo de 3 anos foi a dificuldade de seguir a linha do nome até ao dia. No entanto, ao longo deste estágio foi notório o desenvolvimento neste aspeto, uma vez que, as crianças de 4 anos conseguiram passar essa dificuldade reconhecendo sempre o nome, já as crianças de 3 anos apenas duas ainda precisam de ajuda na marcação de presenças. Como referido, a estagiária ficou responsável pela marcação de presenças, consistindo o seu papel em supervisionar e apoiar a marcação das mesmas e a ajudar quem tivesse mais dificuldade. Relativamente, às crianças de 4 anos, optei por explorar esta dificuldade a partir dos cartões dos nomes que cada criança tem, de forma, a estimular a atenção das crianças, relativamente, à natureza da linguagem escrita, principalmente, à relação entre palavras orais e escritas. Desta forma, as crianças compararam o cartão e o nome que escreveram no mapa de presenças, de modo, a encontrarem, o que estava mal no mesmo ou então a verificar que o nome estava bem escrito (duas situações que aconteceram). Neste sentido, a estagiária considera que, o nome das crianças é um instrumento valioso na iniciação à linguagem escrita, devido ao facto, do enorme valor afetivo que o nome possui, proporcionando-se num precioso recurso de descobertas.

Já no grupo de 3 anos, os mesmos começaram a desenvolver a destreza manual e a concentração necessária para seguir a linha até ao dia, a estagiária apoiou neste processo dando feedbacks positivos, estratégia que ajudou muito uma crianças, pois esta, é muito insegura nas suas decisões, relativamente, às outras crianças, a estagiária apoiou através do diálogo, explicando que é necessário estarem concentrados e com calma na marcação das presenças e que só assim conseguiam, observando que as crianças começaram a ter mais calma e a conseguir marcar sozinhas; em relação às duas crianças que ainda não conseguem marcar sozinhos a presença, a

estagiária apoiou da mesma forma como foi referido anteriormente, contudo, as crianças têm pressa a marcar e uma delas, falta algumas vezes o que prejudica a sua evolução.

As tarefas do chefe continuam e o mesmo tem que dar de comer ao Peixinho Pedro ao Peixinho Bugalhudo e, posteriormente marcar o tempo no mapa do tempo, enquanto estas tarefas são realizadas o grupo canta a música do Bom dia. Posteriormente segue-se para a atividade planeada de manhã, a mesma é apresentada à criança pelo diálogo ou por imagens e objetos. Nestas tarefas o papel da estagiária dependia, pois, apoiava as crianças a dar comida aos peixinhos, como também, começava a cantar a música do bom dia e a iniciar o diálogo da atividade ou de assuntos que interessavam na altura.

Sublinhe-se que a rotina da sala é gerida através de alguns instrumentos de pilotagem, de pertença do MEM, tais como, o mapa de presenças e o mapa do tempo. Com o decorrer do estágio, a estagiária constatou que nas atividades de jogo espontâneo nas áreas de interesse as crianças escolhiam sempre a mesma área, e de forma, às mesmas tomarem consciência deste pormenor foi proposto pela estagiária a criação de outro instrumento de pilotagem – o mapa das atividades. Inicialmente foi difícil as crianças perceberem como funcionava, no entanto, este mapa foi sendo explorado diariamente, com vista à aprendizagem do preenchimento do mesmo e com uma proposta por parte da estagiária e da orientadora cooperante – observar individualmente as áreas que frequentavam. Ao longo das semanas, após a implementação deste instrumento de pilotagem, as crianças do grupo dos mais velhos observaram que estavam sempre na mesma área, diversificando nas áreas, relativamente, ao grupo de 3 e 4 anos, ainda não conseguiram tomar consciência deste pormenor.

A organização do tempo é marcada pela hora de acolhimento e posterior atividade – planeada ou livre – posteriormente as criança têm a hora da higiene pessoal, do lanche e de atividades espontâneas no espaço exterior (Cf. Fig. 2 e 3) ou no polivalente (Cf. Fig. 6, 7, 8, 9 e 10). Após esta organização a criança faz a sua higiene pessoal e vai almoçar no refeitório (Cf. Fig. 11 e 12),

duas crianças almoçam sempre em casa, as restantes almoçam na escola, depois de almoçar vão brincar para o espaço exterior ou polivalente e as 13h30 entram para a sala para atividade planeada ou livre, o horário letivo termina com a higiene pessoal e com lanche da tarde, seguidamente existem atividades extracurriculares e a componente de apoio à família. A estagiária auxilia sempre a hora da higiene pessoal, a do lanche e a do almoço. Em relação, ao momento de brincadeira no espaço exterior ou polivalente, a estagiária participa regularmente, contudo, as horas de almoço foram aproveitadas para adiantar trabalhos do estágio.

Ao analisar as interações, a estagiária, verificou que é um grupo dinâmico e bem-disposto, gostando de falar e discutir as suas opiniões, o que leva a uma boa interação por parte de todos os intervenientes, uma vez que, estes criam um clima de liberdade de expressão, de estimulação e de sensibilidade para que as crianças se sintam confiantes a falar em grande grupo. Também, as interações entre a própria equipa educativa e entre a comunidade educativa parecem ser cordiais e recíprocas, sendo que existe ajuda e participação de todos, tornando o processo educativo mais facilitador de aprendizagens significativas, pois, como referem as OCEPE, “permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (M.E., 1997, p.27).

Nesta competência, a estagiária tentou sempre ser amiga das crianças e criar relações favoráveis entre a equipa educativa, aos poucos, a estagiária foi sendo acolhida no grupo, pois como afirmam as OCEPE (M.E., 1997, p.35), “a relação individualizada que o educador estabelece com cada criança é facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças”. Nesta linha de pensamento, a estagiária promoveu sempre o diálogo com todas as crianças, tanto nos tempos livres, como dentro da sala, de forma, a proporcionar a construção do desenvolvimento e aprendizagem, de modo articulada, em interação com os outros (M.E., 1997).

Relativamente à organização do grupo em atividades livres este organiza-se em pequenos grupos, por exemplo, os rapazes do grupo dos 5 anos brincam entre si, sem recorrerem a outras crianças para brincar, contudo se alguém quiser brincar com eles não existe qualquer tipo de recusa; relativamente às meninas do grupo dos 5 anos já gostam mais de brincar com os mais novos, considerando-se “mãezinhas” deles. Já no grupo de 4 anos e de 3 anos a estagiária constatou que as brincadeiras são maioritariamente feitas com colegas da mesma idade.

Dentro da sala de atividades a organização varia, dependendo das atividades orientadas. Existem momentos que as crianças são organizadas com diferentes níveis de desenvolvimento, por exemplo, crianças do grupo de 3 anos com as de 5 anos, tornando-se assim, facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem, na qual, as crianças têm oportunidade de confrontar diversos pontos de vista e de cooperarem umas com as outras (M.E., 1997). Como também, organizadas em grande grupo, esta organização predomina durante o dia, de forma, a promover o diálogo entre todo o grupo, e o desenvolvimento de pertença ao mesmo (M.E., 1997).

Relativamente ao projeto de grupo e aos projetos em curso na sala, a estagiária recolheu e analisou as informações dadas pela Educadora e pelo PCG, este último, quando foi enviado não estava finalizado, contudo a estagiária noutra UC e fazendo a ligação com a UC de PPS elaborou um PCG. Neste projeto a capacidade explícita é o Envolver a partir de novas histórias, isto é, todos os conteúdos explorados visavam o tema da história. Esta estratégia possibilitou que os livros tivessem sentido e significado para às crianças, como também, proporcionou articular as diferentes áreas de conteúdo na exploração dos livros e temáticas. Em relação aos projetos da sala, os mesmos contemplam o projeto do “PASSEzinho”, que consiste numa iniciativa do Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSE), desenvolvido no Departamento de Saúde Pública da ARS Norte que integra atividades lúdicas que associam este vetor à aprendizagem e à descoberta

ativa de ensinamentos. Outros dos projetos que a sala tem durante o ano letivo são, o projeto “Mochila Vai e Vem”, que consiste numa iniciática do plano nacional de leitura (PNL) e caracteriza-se como um instrumento de ligação entre o Jardim-de-infância e família, através do empréstimo domiciliário de livros, promovendo hábitos de leitura na criança (site do PNL), e o projeto da “Compostagem – Lipor” (Cf. Fig. 46, 47, 48 e 49), iniciativa da Lipor, de forma, a alertar a população para a problemática dos biorresíduos, promovendo a compostagem como resolução do problema, uma vez que, transformam a matéria orgânica, como estrume, folhas, papel e restos de comida, num material semelhante ao solo a que se chama composto (site da Lipor).

Durante a chegada da estagiária a sala explorava, em simultâneo, o projeto “os cinco sentidos”, que foi trabalhado ao longo das duas semanas seguintes (Cf. Fig. 59).

Inicialmente, com a ajuda da observação e reflexão com a orientadora cooperante foram evidenciados alguns comportamentos desadequados dentro da sala, decorrentes do não cumprimento das regras. Os mesmos comportamentos foram evidenciados no recreio e principalmente na hora da higiene pessoal, uma vez que, algumas crianças não sabiam estar na fila a esperar pela sua vez, entre outras atitudes desadequadas. Ao considerar estes fatores, a estagiária planeou a construção de um semáforo de comportamento (Cf. Fig. 51), de forma, a promover o desenvolvimento pessoal e social; a estimular o desenvolvimento da capacidade de refletir em torno dos comportamentos dentro e fora da sala de atividades e promover o desenvolvimento da capacidade de cooperação e da vida democrática. Este semáforo foi construído pela estagiária, obtendo a ajuda das crianças na elaboração das molas com os nomes ou as fotografias (Cf. Fig. 52, 53 e 54). Esta estratégia articulou-se com a temática “Os sinais e as regras de trânsito” – dinamizada também pela estagiária, que contemplava, as principais preocupações a ter quando andamos na rua.

O semáforo de comportamento foi apresentado ao grande grupo, questionando o mesmo sobre o que era o mesmo, as respostas das crianças evidenciaram que adquiriram conhecimento sobre os sinais luminosos, são exemplos de resposta: “é um semáforo”, vamos fazer um jogo de andar na rua”, entre outras. Neste sentido, foi apresentado o objetivo do semáforo – estimular as crianças a possuírem um comportamento adequado dentro e fora da sala de atividades. As crianças após perceberem o objetivo desta estratégia, denominaram o semáforo de “Semáforo do comportamento” (Cf. Fig. 55), e criaram três regras para o mesmo, são elas: a avaliação é semanal e realizada todas as segundas-feiras; as crianças não podem passar do vermelho para o verde, e só podemos mudar a mola se todo o grupo concordar, de forma, a promover a vida democrática e a fomentar a cooperação entre o grupo, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no mesmo (Decreto-Lei n.º241/2001).

A estagiária considera que esta estratégia foi proporcionando, ao longo deste processo educativo a promoção do desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania (Decreto-Lei n.º241/2001), através da consciencialização de comportamentos adequados, e a preocupação de ter a mola no verde, permitindo às crianças refletirem sobre os seus comportamentos, como também, sobre os comportamentos dos colegas.

Outras atividades que a estagiária reflete, é relativamente, à hora da motricidade. Desde que começou o estágio, a motricidade ficou da responsabilidade da estagiária, tanto ao nível da planificação (Cf. Anexo B, II), como também, ao nível da dinamização. Sublinhe-se que a motricidade é uma importante dimensão do desenvolvimento de aspetos específicos da motricidade das crianças, é através desta dimensão que as crianças começam a ter maior controlo sobre o próprio corpo, como também, o conhecimento de habilidades que podem realizar com o mesmo (M.E.D., 1998).

Ao longo das semanas, a motricidade articulou-se sempre com as temáticas exploradas na sala de atividades e a estagiária tentou promover estratégias promotoras de aprendizagens significativas e materiais diversificados que promovessem a motivação e interesse ao longo da atividade. Para tal, a estagiária construiu, entre outros, as caixas dos animais misteriosos (Cf. Fig. 56, 57, 58, 59 e 60), circuitos com recursos a imagens reais, e colares de personagens.

A primeira dificuldade sentida pela estagiária prendeu-se, com o entusiasmo/ênfase que a estagiária dá à explicação do exercício, tendo sido necessário, trabalhar e desenvolver as três dimensões da escala de Laevers (1991). Contudo, a estagiária trabalhou neste sentido, e como referido, construiu materiais que estimulassem e motivassem as crianças (Cf. Fig. 61), também, optou por trabalhar a motricidade com música, pois, evidenciou um grande interesse por este domínio, aliando assim, a motricidade à música.

Outra dificuldade sentida foi relativamente ao comportamento das crianças, pois, a motricidade desperta nas crianças entusiasmo e maior liberdade. Refletindo sobre este aspeto, a estagiária planeou articular o semáforo do comportamento à motricidade e elaborou círculos verdes, amarelos e vermelhos, de forma, a fomentar comportamentos adequados. Esta estratégia foi apresentada como multa das horas de motricidade, que consistia em receber um círculo dependendo do seu comportamento. Esta estratégia permitiu, também, a promoção do valor democrático - responsabilidade pelos objetos, nomeadamente, os círculos (M.E., 1997). Seguidamente, à hora de motricidade, a estagiária iniciava um diálogo reflexivo sobre os comportamentos na motricidade e consequente avaliação no semáforo do comportamento. Foi notório a compreensão que as crianças adquiriram nestas multas, pois, é através das ações conjuntas e das relações com os outros que a criança “vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (M.E., 1997, p. 52).

As reflexões das horas da motricidade foram auxiliadas e apoiadas pela 1ª narrativa colaborativa (Cf. Anexo B, IV.1) e pelas reuniões com a orientadora e supervisora cooperante, nas quais, foi evidenciado a dificuldade em sensibilizar e estimular as crianças para as atividades, no entanto, foi dado exemplos de como ultrapassar este obstáculo. Ao longo do estágio, a estagiária foi ultrapassando estas dificuldades, e aos poucos, foi melhorando e aperfeiçoando esta prática.

Com o interesse evidenciado pela música a estagiária propôs à orientadora cooperante explorar o domínio da música, uma vez que, não foi possível observar nenhuma atividade direcionada para este domínio, com a exceção das atividades extracurriculares. Para tal, a estagiária planeou várias atividades deste domínio, promovendo uma continuidade educativa.

O planeamento da atividade incidia na exploração de jogos relacionados com a música, sendo eles: “Loto sonore des bruits familiers” (Loto sonoro dos ruídos familiares), o jogo do espelho e o jogo da memória (construído pela estagiária Cf. Fig. 62), nesta atividade foi construído um guião de pré-observação (Cf. Anexo B, III.4), de forma, à supervisora cooperante observar e analisar a minha postura, linguagem e sensibilidade com o grupo. De modo, a se conseguir organizar bem as atividades dividiu-se o grupo em dois – um grupo com os mais velhos e outro com os mais pequenos – visto que o jogo do loto sonoro necessitava de silêncio, e em reflexão com a orientadora cooperante consideramos que com o grupo todo ia ser impossível. Neste sentido, a estagiária ficou responsável pelo grupo dos mais velhos e iniciou a atividade com o jogo do loto sonoro, de forma, a promover a atenção e a discriminação auditiva e promover o reconhecimento de sons e associar às imagens.

Inicialmente, a estagiária explorou os sons e algumas imagens dos cartões, explicou as regras de jogo e iniciou um diálogo com o grupo sobre a organização dos elementos, propondo a formação de trios, com o objetivo de promover o desenvolvimento do trabalho de grupo.

Em reflexão após ação, juntamente com a supervisora cooperante, a estagiária concorda que poderia ter explorado mais os sons em que as crianças tiveram mais dificuldade – chuva, comboio, trovão, contudo, sendo o áudio em cassette tornava-se mais difícil a exploração dos sons, uma vez que, com a cassette não conseguimos parar no som que queremos. No entanto, a estagiária considera que este foi o ponto em que falhou, pois originou que as crianças não tenham percebido muito bem a diferença entre alguns sons, conseqüentemente, levou a estagiária a explorar o jogo da memória (como planificado), o que não fez muito sentido para as crianças, pois, estavam entusiasmadas com o jogo do loto sonoro.

Nesta atividade, a estagiária cumpriu o tempo e considera que todas as crianças gostaram desta forma de brincar com os sons, proporcionando momentos de cooperação e trabalho de grupo, obrigando as crianças a dialogar e a arranjar forma de jogarem todos como um grupo e não individualmente.

Como refere Gomes (2011, p.29) “a arte é um elemento fundamental no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, influenciando a forma de aprender e comunicar, (...), sendo uma oportunidade para cada um desenvolver a sua personalidade de forma crítica e autónoma”. Neste sentido, a estagiária direccionou parte da sua intervenção para os domínios da expressão plástica, musical e dramática, de forma, a promover atividades integradas nos diferentes tipos de expressão inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular (Decreto-Lei 241/2001).

Ainda, na temática, dos sons e da música, a estagiária planeou uma continuidade educativa que assentou na dinamização de atividades de expressão musical e de expressão plástica, inseridas na área de expressão e comunicação. Para esta dinamização a estagiária procurou promover o desenvolvimento de destrezas manipulativas, mediante diferentes técnicas e materiais; fomentar criativamente as possibilidades de utilização que os

materiais de reciclagem oferecem, e promover o desenvolvimento da linguagem oral a partir da música.

A atividade iniciou-se com suspense, de forma, a chamar a atenção a todas as crianças, a estagiária criou este suspense referindo que tinha uma surpresa dentro do saco e que tinham que estar muito atentos para descobrirem o que era. À medida que ia mostrando os instrumentos (construídos pela estagiária Cf. Fig. 63) colocava em cima da mesa e questionava sobre a sua construção, De seguida foi disponibilizado às crianças tempo para que estas explorassem os instrumentos musicais. Corroborando Hohmann e Weikart (2009, p.673) as crianças “ (...) que gostam de fazer barulho, estão também a começar a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares”. Considero que esta estratégia cativou-os e despertou curiosidade em saber o que escondia dentro do saco, o grupo revelou-se alegre e participativo, enquanto tocavam os instrumentos.

No período da tarde a estagiária propôs uma atividade – aprender uma música e com a ajuda dos instrumentos ir cantar e tocar a uma sala, todos mostraram interesse e vontade de aprender a música. Neste sentido, coloquei a música “O mar enrola na areia” a tocar no computador, inicialmente comecei, como refere, Hohmann e Weikart (2009), por cantar a música sozinha e alguns do grupo que ficaram com a música na cabeça iam acompanhando, principalmente, a parte do refrão, posteriormente decidi cantar o refrão visto que foi a parte da canção que decoraram mais rápido, esta tarefa foi um pouco mais difícil para os mais pequenos, contudo mostraram interesse em ouvir a música e tentar cantá-la. Por fim, cantamos a música completa, nesta fase começamos por cantar sentados no chão e numa fase final cantamos como canção de roda. Considero que a estratégia de cantar à sala dos crescidos motiva muito este grupo, pois eles gostam de mostrar que sabem e que já são crescidos também. Concordando com Lequeux (1997, p.161), que “a presença do público é estimulante, exaltando a necessidade de se exprimir, compartilhando impulsos e pensamentos” (Cf. Fig. 64 e 65).

Posteriormente, a estagiária desafiou o grupo a fazer os seus instrumentos, as crianças aderiram logo à proposta e começaram todas a dizer o que queriam fazer. A estagiária explicou que não existiam todos os materiais na sala e deu a escolher entre os mini tambores, o pau de chuva, as maracas e o reco-reco. De seguida, foram divididos por mesas e instrumentos, foram disponibilizados materiais para decorar o instrumento, contudo o grupo das maracas e dos reco-recos quiseram decorar com tinta, com o objetivo de deixá-los explorar livremente eles pintaram os seus instrumentos.

Na semana seguinte voltamos à construção dos instrumentos, e criei um diálogo com o grupo, de forma, a eles perceberem que a tinta utilizada não era própria para o plástico começando a tinta a descascar. Posto este diálogo o grupo começou a decorar o seu instrumento com papel autocolante, a estagiária deixou que trabalhassem livremente, no entanto, tentou sempre apoiar a sua construção, de forma, a incentivar o aperfeiçoamento e a fazerem melhor, pois como é afirmado nas OCEPE, “apoiar o processo inclui também uma exigência em termos de produto que deverá corresponder às capacidades e possibilidades da criança e à sua evolução” (M.E., 1997, p.61). Neste sentido, a estagiária adotou a estratégia de fazê-los ver que conseguiam melhor, por exemplo com o L a estagiária tentou que ele percebesse que o papel autocolante não devia ficar por fora do copo de iogurte, incentivando a cortar as partes que estavam em excesso. Uma preocupação constante da estagiária focou-se na preocupação estética, neste sentido, sempre que ajudava as crianças a finalizarem o instrumento sugeria uma maneira de o fazer e questionava de que cor queriam os acabamentos e se estava bem assim. Esta actividade proporcionou a promoção da autonomia das crianças e a estimulação para a atividade.

Ao refletir sobre os interesses e dificuldades evidenciados ao longo das semanas, a estagiária propôs criar um painel sobre a Primavera, utilizando a técnica da pintura. Uma vez que é necessário promover o desenvolvimento da imaginação e da criatividade no grupo de crianças, a estagiária aliou uma das

técnicas que mais gostam – a pintura, ao desenvolvimento desta competência.

Como refere, Amabile, 1996 “a semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar modos diferentes de manusear e examinar objetos. Enquanto crescem, as crianças vão construindo universos inteiros de realidade em suas brincadeiras.” Neste sentido, a estagiária propôs ao grupo a exploração das tintas, com pincéis, carimbos e esponjas, como também, a pintura com materiais reutilizáveis, como garrafas, tampas, embalagens de detergente líquido. Esta pintura visava a cooperação entre grupo, e a partilha de materiais, tal como, o desenvolvimento da criatividade e imaginação. Permitindo a promoção de atividades transversais as outras áreas de conteúdos, tais como, a Formação Pessoal e Social e o Conhecimento do Mundo. Esta atividade foi pensada de forma às crianças interagirem, e sentirem prazer e liberdade através da expressão livre, concebendo a importância do estímulo para as crianças e promovendo e encorajando atitudes que favoreçam a sua criatividade. Deste modo, é através de brincadeiras que exijam movimento, as crianças adquirem capacidades de destreza, de coordenação, de equilíbrio e de controlo do seu corpo.

A respetiva atividade foi dinamizada nas mesas, com papel de cenário em cima das mesmas, e à disposição das crianças estavam várias cores, como também, materiais para pintar (referidos em cima). É importante salvaguardar que a organização do espaço e a variedade e qualidade dos materiais e instrumentos são aspetos importantes na realização da atividade, pois, as crianças tomam consciência de si próprio na relação com os objetos. A organização do grupo teve como objetivo perceber a relação e o trabalho em cooperação entre pares, assim sendo, a estagiária dividiu o grupo de crianças em três subgrupos – o grupo dos cinco anos, dos quatro anos e dos três anos. Outro aspeto que teve em consideração foi o espaço da sala, sendo mais fácil trabalhar com esta organização.

Inicialmente explorou-se o tema da Primavera, perguntando o que acontece na Primavera, explorando seguidamente o que poderiam fazer se criassem uma pintura da Primavera, tendo como resposta: “flores”, “borboletas”, “árvores”. Posteriormente a este diálogo a estagiária dinamizou na parte da manhã com o grupo de 5 anos, e com os grupos de 3/4 anos depois do lanche da manhã. A primeira questão que a estagiária refletiu na ação foi se deveria direcionar a pintura deles para a Primavera ou se deixava pintar à vontade, nesta situação, auxiliou-se com a opinião da orientadora cooperante, e decidimos direcionar para o tema, contudo, deveria ser feito tendo em conta as ideias deles, por exemplo: “o que estás a fazer?” - “uma cascata”; “E nessa cascata tem o quê? É da água? Ou tem alguma coisa à volta” - “tem flores e árvores”.

A refletir sobre a atividade a estagiária evidenciou que o grupo de 5 anos (Cf. Fig. 66 e 67) é um grupo muito individualista, nunca partilhou o material, e zangavam-se uns com os outros pelo material, é de referir que a S e a B não demonstraram este individualismo, contudo são meninas desligadas do que está a acontecer à sua volta e só focavam a sua atenção no trabalho. Também reflete sobre o trabalho do DM, pois ele foi pintando o espaço à sua frente sem ter uma ideia do que queria desenhar, ao perguntar-lhe o que era, imitou as respostas dos colegas e disse “é uma cascata”. Outra questão que a estagiária evidenciou foi relativamente ao N, que se limitou a imitar o D, quando a estagiária lhe perguntou o que estava a pintar disse “estou a imitar o D”. Este é um aspeto que revela preocupação, pois, é uma criança que necessita da atenção dos colegas e para isso faz palhaçadas e não presta atenção ao que é feito, ou conversado. E numa área de livre expressão e com liberdade para pintar o N podia ser mais autónomo.

Relativamente ao grupo de 3 e 4 anos (Cf. Fig. 68 e 69), estes demonstraram uma grande diferença de comportamentos, nomeadamente, na interajuda e partilha que existiu no grupo. Apresentaram-se como um grupo unido e preocupados uns com os outros, existiu sempre a partilha de material e os próprios se deslocavam à outra criança para dar o material.

Neste grupo a pintura fica ao nível da garatuja, onde se limitavam a pintar e a fazer manchas, sempre misturando cores. É notória a imaginação deste grupo, principalmente, do G, F e do G, pois quando questionados diziam “é uma cascata com peixes”, “ é um pássaro”. Contudo o A e a C precisam de desenvolver mais esta área, evidenciando pouca criatividade, contudo, esta dificuldade está relacionada com aspetos diferentes, isto é, a C é insegura, por isso às vezes vai pela imitação para ficar igual às outras crianças, já o A está na fase da exploração das tintas, pintar para descobrir, sem ideia do que está a pintar, a certa altura a estagiária depara-se com a mão dele pintada e ele a perguntar “e agora?”, este momento foi aproveitado para explorar a forma da mão como outra forma de pintura.

Posteriormente, os três painéis (Cf. Fig. 70, 71 e 72) foram expostos no corredor da sala Pré B, possibilitando uma retrospectiva dos processos realizados, para avaliar os progressos das crianças e para “transmitir aos pais e comunidade o trabalho desenvolvido”(M.E. 1997, p. 62).

A estagiária considera que durante a atividade, as crianças estiveram interessadas e evidenciaram gosto pela atividade, tanto individual, como a de grande grupo. Perceberam que com materiais que deitam fora podem fazer coisas bonitas e engraçadas e que isso lhes dá prazer. Sublinhe-se que cada criança foi descobrindo novas formas de exploração dos diferentes materiais, fazendo questão de dizer ao grupo o que fez. Assim, como refere nas OCEPE, estas situações tornam-se educativas “quando implicam um forte envolvimento da criança que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e de realizar um trabalho” (M.E., 1997, p: 61).

É importante refletir sobre este domínio, pois, é através deste que as crianças desenvolvem processos criativos ricos, reveladores do pensamento crítico e reflexivo, como também, da capacidade de transformação dos materiais e das formas de pensar. Tornando-se, o educador proporcionador desta experimentação de materiais, instrumentos e técnicas diversificadas e fomentador da vontade de descobrir e de aprender.

Outro aspeto que é relevante, analisar e descrever relaciona-se com as horas do conto. Sendo a literacia considerada uma competência tão importante na formação pessoal e cognitiva das crianças, é necessário que cada vez mais se desenvolva nas crianças o gosto pela leitura e pelos livros (Hohmann e Weikart, 2009). Esta foi uma área de intervenção que a estagiária propôs explorar, de forma, a aprender a dinamizar as horas do conto, Para tal, é preciso ter em consideração que “a forma como se lê ou conta uma história, tal como toda a exploração que a antecede ou lhe dá continuidade, são elementos importantes para o desenvolvimento da curiosidade e do interesse pelos livros e a leitura” (Mata, 2008, p.79).

A primeira atividade da hora do conto da estagiária assentou na utilização o livro “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares, e tinha como objetivos a promoção do desenvolvimento de atitudes e capacidades de diálogo e de relacionamento interpessoal, promovendo relações de confiança e de cooperação, a promoção do desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico, e a promoção do desenvolvimento dos conceitos de ordinalidade, cardinalidade e sequencialidade. Esta história tem uma grande potencialidade, e pode ser explorada tendo em conta as diferentes áreas de conteúdos enunciadas nas OCEPE (M.E., 1997). Contudo a estagiária optou por explorar o domínio da LOAE e o domínio da matemática, pois são domínios em que o grupo evidencia interesse, relativamente ao primeiro domínio, e dificuldade em relação ao segundo domínio referido.

Inicialmente explorou-se a capa, e após referir o título do livro, a estagiária questionou as crianças sobre o tema do livro. Este processo de exploração cativou as crianças promovendo a curiosidade, a imaginação e a criatividade. Surgiram várias respostas tais como: “vai ser a história de uma avestruz que come relógios”; “vai ser uma história misteriosa”. De seguida, iniciou-se a leitura da história, paralelamente com a mostragem das ilustrações, de forma, a eles darem sentido e significado ao que iam ouvindo.

Após reflexão em conjunto com a orientadora cooperante, a estratégia utilizada não foi a melhor, no entanto, a estagiária não considera que a

estratégia não esteja correta, mas numa reflexão sobre este grupo, esta estratégia não resultou, pois as crianças dispersaram-se e perderam o fio condutor da história. No entanto, a estagiária tentou colmatar este aspeto no diálogo posterior, onde em grande grupo recontou a história e os mais crescidos lembravam-se e foram ajudando os mais novos.

Outro aspeto referido, foi relativamente à dificuldade que a estagiária tem em sensibilizar e estimular o grande grupo, competências que Laevers (1991) considera importantes e essenciais para uma boa prática profissional, é notória a insegurança da estagiária perante o grande grupo, contudo é uma dificuldade que tem vindo a ser ultrapassada, uma vez que, cada vez mais, a sua presença é mais próxima do grupo, conseguindo cativá-los. Porém, é um aspeto que a estagiária tem que trabalhar mais.

Relativamente aos temas propostos a explorar, a estagiária iniciou o diálogo, dando oportunidade a todas as crianças de falarem, seguindo a tradição já existente neste grupo (dar oportunidade a todos de falar), contudo a conversa foi-se estendendo, e começando a falar-se de amor de amizade, amor de pais e o amor que o pai tem pela mãe e vice-versa. O que estava planificado foi alterado tendo em conta o interesse das próprias crianças. Após esta ação denotou-se alguma dificuldade de saber quando intervir no diálogo das crianças e aproveitar as ideias deles para continuar a atividade.

Esta foi a primeira vez que a estagiária dinamizou a hora do conto, ficando com a sensação que poderia ter corrido melhor, mas com os erros se vai aprendendo e construindo uma prática reflexiva, de forma, a desenvolver as nossas competências pessoais, sociais e profissionais numa perspetiva de formação ao longo da vida (Decreto-Lei n.º241/2001).

Numa próxima hora de conto, de forma, a evitar os mesmos erros será melhor praticar em voz alta. Haverá alguns aspetos a melhorar, uma vez que a leitura é realizada de forma muito rápida evidenciando o nervosismo da estagiária, facilmente constatável através do desrespeito dos sinais de pontuação, bem como, na forma de captar a atenção. Futuramente é fundamental que a estagiária arranje estratégias para colmatar tais

dificuldades. Pois, tal como refere Eça de Queiroz, “contar histórias é uma das mais belas ocupações humanas: e a Grécia assim o compreendeu, divinizando Homero que não era mais que um sublime contador de contos da carochinha. Todas as outras ocupações humanas tendem mais ou menos a explorar o homem; só essa de contar histórias se dedica amoravelmente a entretê-lo, o que tantas vezes equivale a consolá-lo” (cit. In de Corte, 1990) e sendo esta competência parte do perfil profissional, é necessário aperfeiçoar e melhorar a forma de contar histórias, por isso, este é um ponto que a estagiária terá que se debruçar futuramente, visando o seu desenvolvimento nesta competência.

Nesta etapa de formação é essencial que a reflexão seja vista como uma oportunidade de voltar atrás e de rever os acontecimentos e as suas práticas (Oliveira & Serrazina, 2002), pois é através desta atividade do pensamento que conseguimos analisar e encarar a nossa ação profissional.

Nesta linha de pensamento, a estagiária propôs dinamizar outras horas do conto, de forma, a melhorar e a trabalhar as lacunas acima referidas. Deste modo, dinamizou mais duas horas do conto, destacando, a hora do conto dos “Músicos de Bremen”, é importante referir que a estagiária optou por outra estratégia de leitura, visando apenas a leitura da história com várias entoações, de forma, a motivar e a despertar a curiosidade das crianças. Foi notória a evolução entre as duas horas do conto, possível de analisar nas narrativas colaborativas (Cf. Anexo B, IV.2/ IV.3), onde é afirmado pela orientadora cooperante que “a estagiária demonstrou um maior domínio da técnica de contar histórias e de agarrar o grupo. Os diálogos foram mais curtos para não se dispersarem e acompanhados de imagens. Houve um ritmo mais vivo nas narrativas e diálogos.” (Cf. Anexo A, III).

Contudo, a estagiária está consciente que ainda tem que percorrer um longo caminho de aperfeiçoamento na leitura de contos, e acredita que posteriormente, com a experiência conseguirá alcançar o desenvolvimento pleno desta competência.

A capacidade de trabalhar em grupo foi uma das dificuldades mais evidentes no grupo e uma preocupação iminente, uma vez que, era no grupo de 5 anos que se denotava mais esta dificuldade. Neste sentido, a estagiária começou a integrar atividades que contemplassem o trabalho em grupo, preferencialmente, em pequenos grupos (três a quatro elementos). Tais como, a atividade do loto sonoro e o registo da história “os músicos de Bremen”, referidos anteriormente, também, optou por ler histórias que apelassem ao sentido da amizade, cooperação e entreajuda.

Nesta linha de pensamento, a estagiária aprecia todo este processo como positivo, pois, no geral e gradualmente, conseguiu promover e consciencializar para estas capacidades. Foi notório a evolução das crianças neste aspeto, constatando, através de outros trabalhos de grupo em que se ajudavam e dialogavam, também, se evidenciou uma maior preocupação e ajuda por parte do grupo dos mais crescidos, relativamente, aos mais novos.

No sentido de envolver as famílias nos projetos a desenvolver (Decreto-Lei 241/2001, ANEXO Nº 1, II, alínea d)), a estagiária propôs ao grande grupo um “Projeto de Criatividade” relacionando este projeto com a história “Os ovos misteriosos”, este consistia em criar um ovo misterioso com a ajuda da família, para posteriormente, apresentar aos colegas, com o objetivo de, fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender (Decreto-Lei 241/2001, ANEXO Nº 1, II, alínea g)).

O grupo aderiu muito bem e ficou motivada, não só por ir criar o seu ovo misterioso, como também, por ir realizar esta tarefa com a sua família. Ao longo da semana, muitas crianças dirigiram-se à estagiária a contar como iam fazer o seu ovo e com quem, denotava-se alegria e imaginação.

No dia da entrega do projeto de criatividade, a estagiária ficou agradada pela aceitação que as famílias e as crianças demonstraram na criação do seu ovo misterioso. As crianças chegaram à escola e entraram na sala ansiosas por mostrar o seu ovo, algumas vieram ter com a estagiária a dizer: “J já trouxe o meu ovo”; “anda ver o meu ovo”; “fiz com a minha mãe”.

A apresentação dos ovos misteriosos iniciou-se com a exploração do que é uma exposição, como realizar uma, que sentido usamos, o que devemos escrever na exposição e onde iríamos fazer a mesma. Posteriormente a este diálogo, cada criança apresentou o seu ovo, disse como foi feito, com que materiais e com quem (Cf. Fig. 73 à 81). Foi notório o contentamento das crianças, tanto por trabalhar com os pais, como também, por apresentar aos colegas os seus ovos. Neste projeto de criatividade, 8 crianças não criaram o seu ovo (DM,M,V,VIM,M,JI,DC;A), no entanto, foi evidenciado pela estagiária que algumas ficaram com vontade de criar o seu ovo misterioso, perguntando: “posso trazer amanhã?”. Neste sentido, e no dia seguinte, a M, o DM e a V trouxeram o seu ovo. Ao refletir sobre este aspeto, a estagiária evidenciou que esta atividade demonstrou interesse na criança e todos os ovos são criações únicas, com criatividade e imaginação. É muito importante dar à criança situações de criação livre, estas constituem um processo complexo no qual a criança reúne diversos elementos da sua experiência para formar um conjunto com um novo significado, neste sentido, Lowenfeld e Brittain (1977, p.1) referem que no “processo de seleccionar, interpretar e reformular esses elementos a criança dá-nos algo mais do que um desenho ou uma escultura, proporciona-nos uma parte de si mesma: como pensa, como sente e como vê”.

Para motivar e dar a conhecer o trabalho das crianças à comunidade escolar e à família foi realizada uma exposição dos ovos misteriosos (Cf. Fig. 82), as crianças ajudaram a montar a exposição e a fazer os cartazes para a mesma. Esta estratégia significou muito para as crianças, pois elas gostam de mostrar os seus trabalhos, sentindo-se orgulhosas das suas criações.

Ao longo da prática supervisionada a estagiária tentou proporcionar e promover o jogo espontâneo, construindo diferentes jogos relacionados com as várias temáticas exploradas. São alguns dos jogos: o jogo da pesca, com o objetivo de promover o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em colaboração com o grupo e promover o desenvolvimento da motricidade fina

(Cf. Fig. 83, 84 e 85); o jogo das vogais, visando o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em colaboração com o grupo; a promoção do reconhecimento e a identificação das vogais; o desenvolvimento da linguagem oral, e a promoção do desenvolvimento da capacidade de associação das imagens às vogais (Cf. Fig. 86 e 87); cinco puzzles dos instrumentos, que consistia na promoção do desenvolvimento da capacidade de raciocínio e na identificação dos instrumentos (Cf. Fig. 88), entre outros.

A estagiária neste ponto apenas referiu os aspetos mais relevantes, as aprendizagens mais significativas e as dificuldades sentidas e ultrapassadas, contudo, foram quatro meses de estágio, o qual proporcionou imensas atividades e tarefas, entre as quais destaca, as dramatizações, que permitiram às crianças sentirem-se valorizadas e integradas no grupo (Cf. Fig. 89, 90, 91 e 92); as atividades de expressão plástica, com o objetivo de promover o desenvolvimento da criatividade e de várias formas de expressar ideias e sentimentos (Cf. Fig. 93 à 102), as visitas e os passeios, de forma, a conhecerem o mundo que os rodeia, a promover a socialização e o respeito pela nossa cultura e história, e a fomentar o respeito pelo outro, numa partilha de saberes e valores (Cf. Fig. 103 à 112).

4. REFLEXÃO FINAL

Ao longo da prática supervisionada, a estagiária deparou-se com diversos momentos de alegria, tristeza, de dificuldades e de recompensas, pelo que todo este percurso apoiou a sua formação pessoal e profissional. Tal como refere Nóvoa (1992 p.16) a identidade do professor “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de estar na profissão”. Assim, todos estes conflitos e lutas permitiram que a estagiária fosse desenvolvendo o conhecimento prático fundamentado com os conhecimentos teóricos, adquiridos na formação inicial e consolidados nas aulas de PPS, nas suas diversas modalidades, assim como, noutras unidades curriculares.

Sublinhe-se a importância que esta UC teve na formação profissional da estagiária, não só pelos conteúdos estudados mas também pelo incentivo ao exercício de estabelecer relações entre a teoria e a prática. Relativamente à supervisora cooperante, esta auxiliou todo o percurso, refletindo sobre o mesmo e questionando acerca de melhores estratégias, de forma, ao melhoramento do perfil profissional. Já do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, estes foram importantes, uma vez que, foram a sustentação de todo o trabalho desenvolvido na prática supervisionada. Entre vários conteúdos, sublinho a importância dos modelos curriculares, da capacidade reflexiva que o docente necessita para o seu desenvolvimento, da partilha de instrumentos ou ferramentas de apoio ao processo educativo, como as planificações e as grelhas de avaliação.

Neste sentido, esta UC proporcionou a interação com o contexto educativo real, de forma, a articular todos os saberes adquiridos numa aprendizagem significativa para a estagiária, promovendo assim, a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais, (...), que fomentaram o trabalho

intelectual da estagiária da aprendizagem. Além disso, esta UC favoreceu também o desenvolvimento de competências da organização do ambiente educativo; da observação, da planificação, da avaliação, da relação e da ação educativa, como referido no Decreto-Lei n.º 241 de 2001.

A observação teve um caráter essencial na intencionalidade educativa, uma vez que proporcionou à estagiária perceber e refletir sobre as necessidades e interesses do grupo e sobre as especificidades do contexto. Assim, esta metodologia apoiou a estagiária a identificar fenómenos, recolher informação e analisá-la, ser sensível às reações das crianças e a situar-se entre a teoria e a prática (Estrela, 1994). Nesta linha de pensamento, a estagiária constatou que é importante saber o que observar e como observar, competência que foi sendo adquirida ao longo do estágio, auxiliada pela orientadora cooperante.

Outra competência desenvolvida relaciona-se com o planeamento e a avaliação. No que concerne ao ato de planear foi uma dificuldade sentida, nomeadamente na distinção entre estratégias e objetivos e em conseguir articular as diferentes áreas de conteúdo, como também, na planificação referente às atividades, de forma, a responder às necessidades e interesses das crianças, visando, o potenciamento do espaço e do material. Mas, tendo como referência que a aprendizagem é o objetivo primordial da educação, todos os ajustamentos relativos ao planeamento e às estratégias de intervenção foram elaboradas em função desta premissa. A este nível a estagiária considera que existiu uma melhoria, estimulada pela supervisora da ESE, o que se pode verificar através da análise das planificações realizadas ao longo do estágio. Neste sentido, e dado que a criança também é agente da sua aprendizagem, a estagiária tentou promover uma planificação que correspondesse às necessidades concretas das crianças, de modo, a garantir a sua evolução e desenvolvimento.

Ao longo deste estágio, a estagiária considera que a avaliação foi uma das suas maiores lacunas, uma vez que, na formação inicial este conteúdo não foi tão aprofundadamente como poderia ter sido. A estagiária lamenta esta

lacuna no seu processo formativo, dado que reconhece que a avaliação faz parte das competências do profissional de educação, tal como refere, o Decreto-Lei n.º241/2001, pois o educador “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (ANEXO Nº1, I, Alinea 3 e)). Esta dificuldade foi superada com a ajuda da supervisora da ESE, através das propostas de Portugal (2011) que foram facultadas nas respetivas aulas. Contudo, a estagiária considera que não existe rigor científico para realizar estas grelhas, e que as avaliações preenchidas ao longo do estágio ficaram muito aquém do esperado no perfil profissional, mas, com o pouco tempo e com a acumulação de trabalhos não foi possível explorar ao pormenor esta competência.

Ao analisar todo o processo deste ato supervisionado, a estagiária considera que a sua postura inicial não facilitou a relação com o grupo de crianças e a confiança demorou a surgir, devido ao facto, de ser introvertida e insegura nas suas ações, o que inicialmente não beneficiou a sua evolução. No entanto, com o tempo a mesma percebeu que ser educadora ultrapassava as barreiras do ato de ensinar, e necessitava de uma conjugação de fatores que passavam por ser confiante, entusiasta, preocupada, capaz e dedicada na sua ação. As outras dimensões da escala de Laevers (1991) – autonomia e estimulação - também estiveram presentes em todo o processo educativo da estagiária. Relativamente à estimulação, a estagiária tentou sempre criar materiais diferenciados e apelativos para as aprendizagens das crianças. Contudo, esta estratégia motivava as crianças apenas no início das atividades, sendo que na continuidade da mesma as crianças perdiam a atenção e interesse muito rápido, o que levou a estagiária a tentar explorar as atividades com suspense e com tons de voz diferentes, com o objetivo de os motivar e estimular ao longo das actividades. A estagiária considera que foi conseguindo desenvolver esta dimensão aos poucos, e com o desenvolvimento da dimensão da sensibilidade, referido em cima, tornou-se mais fácil estimular as crianças. Já do ponto de vista da autonomia, a estagiária tentou desde o início

do estágio conceder autonomia e liberdade de expressão em todas as atividades. Contudo, a dificuldade que foi surgindo ao longo do estágio foi sempre a mesma – até que ponto dar liberdade e autonomia? Esta dúvida surgiu dado que se por um lado deve ser dada autonomia, por outro lado as crianças também devem ser apoiadas ao longo das atividades, como forma de incentivar as crianças a fazer melhor. Como também, o diálogo que as crianças iniciam tem muitas vezes que ser direcionado e orientado pela educadora, neste sentido, a maior lacuna foi saber o quando intervir na conversa das crianças e como orientar o diálogo, relativamente às respostas delas.

Neste sentido, a estagiária considera que estas dimensões marcaram o seu desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que, este entendimento pela relação afetiva permitiu alcançar um bom clima de sala, isto é, promover o desenvolvimento de atitudes e capacidades de diálogo e de relacionamento interpessoal, promovendo relações de confiança e de cooperação. Assim, o tipo de relação que a estagiária criou com as crianças foi fundamental, na medida em que, se tornou mais fácil a eficácia de ensino, como também, o desenvolvimento das dimensões da escala de Laevers (1991), que proporcionaram um clima de amizade e cooperação entre o grupo. Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento das três dimensões referidas por Laevers visam o desenvolvimento do pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a responder à diversidade das crianças, numa visão inclusiva e equitativa da educação.

Contudo, estas competências não resumem o perfil profissional do educador e é necessário a estagiária auxiliar-se noutras metodologias, tais como, a observação, a planificação, a ação e a avaliação, como referido em cima.

Outro aspeto que a estagiária sentiu dificuldade foi relativamente à forma de se expressar por recurso à linguagem escrita, desde as planificações, passando pelas narrativas colaborativas, pelos guiões de pré-observação até à elaboração do presente relatório. Este tornou-se num caminho árduo mas

que levou a um maior esforço por parte da estagiária, que considera que melhorou embora esteja consciente de que ainda tem muito que melhorar e aperfeiçoar. A estagiária considera que tem que melhorar a sua escrita, no entanto, a exigência pedida é demais para a formação inicial que a estagiária obteve, e agora torna-se impossível aprender e melhorar uma competência em tão pouco tempo.

A problematização das exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida foi potenciada de diferentes formas, designadamente nas conversas ativas e construtivas que ocorreram ao longo do estágio, tanto com a orientadora e supervisora cooperante, através da discussão de questões sempre pertinentes sobre problemáticas existentes na profissão docente, como foi a influência da escala de Laevers (1991), como também, com os outros docentes da instituição e formação que apoiaram a estagiária sempre que precisou. As colegas de formação, também, constituíram uma parte importante no processo educativo da estagiária, uma vez que, apoiaram e auxiliaram a mesma, e demonstraram cooperação e amizade com a estagiária. Sublinhe-se que foi através destas estratégias que a estagiária aprendeu a ouvir os outros e a defender as suas opiniões acerca da profissão. Assim, tornou-se mais ativa e participativa, tentando aprimorar o seu poder de argumentação e aprendeu ainda, a identificar e refletir sobre os problemas decorrentes da prática.

Neste sentido, a estagiária considera que a capacidade de argumentação e de reflexão foi sendo melhorada e aperfeiçoada, de forma, a tornar a prática mais eficaz.

É importante referir que todos os intervenientes no processo de formação da estagiária tiveram um papel preponderante na evolução profissional da mesma, pois com as influências transmitidas, fomentaram na estagiária a necessidade de querer ser sempre melhor educadora. Juntamente com este apoio o desempenho e intervenção da prática supervisionada proporcionaram

que a estagiária conseguisse construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa.

Durante a realização da PPS cresceu na estagiária o entusiasmo por ser Educadora de infância, sendo que o sentimento de incerteza e de angústia inicial se foi esbatendo até desaparecer. Ser educadora, é sem dúvida, um enorme desafio e extremamente gratificante, principalmente quando se apercebe que através do conhecimento e da ação conseguimos criar aprendizagens significativas nas crianças.

Agora, no final deste processo de prática supervisionada, a estagiária pode afirmar que, num futuro próximo ou distante, a sua intenção é ser Educadora de Infância, de forma, a possuir o privilégio de participar ativamente na formação do nosso futuro – as crianças. Ainda, precisa de explorar, trabalhar e além do mais, aperfeiçoar as suas competências, de forma, a tornar-se numa profissional da educação proficiente.

Nesta linha de pensamento, é necessário reter que, “Educar crianças é talvez a tarefa mais importante e desafiadora qua a maior parte de nós executa. É um compromisso para toda a vida – por vezes descrito como a única tarefa que temos na vida – e o facto de a executarmos bem tem a probabilidade de ter um impacto nas gerações futuras, tendo um papel significativo na modelação dos valores e atitudes que os jovens tomam até às suas próprias relações adultas e a sua abordagem em serem pais por sua vez” (Pugh, De`Ath & Smith, 1994, p.9). É neste sentido, que a estagiária considera esta profissão tão gratificante e digna, não se revendo a trabalhar noutra profissão.

Paralelamente ao desenvolvimento da estagiária, o grupo de crianças também se foi desenvolvendo pessoal, social e intelectualmente. A estagiária considera que o grupo conseguiu alcançar os objetivos propostos, nomeadamente, na capacidade de trabalhar em grupo, no desenvolvimento da criatividade e imaginação, e acima de todo, no desenvolvimento de

comportamentos adequados. Estes foram, os objetivos principais que a estagiária, tentou promover no grupo de crianças ao longo do estágio.

BIBLIOGRAFIA

- ❖ Amabile, T. (1996). *Creativity in Context*, Boulder: Westview Press
- ❖ Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*, Mc GRAW-HILL: Amadora;
- ❖ Damião, M. (1997). *De Aluno a Professor*. Minerva: Coimbra;
- ❖ De corte (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique*. Bruxelas: De Boek;
- ❖ Caetano, A. P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. Braga: Universidade do Minho, Revista de Educação.
- ❖ Craveiro *et al.* (1997). *O projeto em Jardim de Infância: da construção de ideias à construção do futuro*. Saber (e) Educar, Revista da ESE de Paula Frassinetti, nº2.
- ❖ De Corte. (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique*. Bruxelas: De Boek,
- ❖ Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Coleção Universidade, Ciências da Educação. Porto: Plural Editores
- ❖ Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família, A caminho de uma educação Participada*; Porto: Porto Editora;
- ❖ Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. 3ª Edição. Porto: Porto Editora;
- ❖ Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. 4ª Edição. Porto: Porto Editora;
- ❖ Formosinho, J. Lino, D. & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.

- ❖ Gomes, J. (2011). *O Papel das Práticas Dramáticas no Desenvolvimento Pessoal e Profissional: Um estudo realizado com alunos dos cursos de formação de professores em ensino básico da ESE do Instituto Politécnico de Bragança*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- ❖ González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora
- ❖ Hohmann, M.; Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. 5ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- ❖ Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- ❖ Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O que têm em comum? O que os distingue?* Portugal: DEB;
- ❖ Lequeux, P. (1997). *A Criança Criadora de Espectáculos*. Porto: Librairie Colin.
- ❖ Lowenfeld, V. & Brittain, L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou
- ❖ Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- ❖ Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- ❖ Ministério da Educação, (1998), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica

- ❖ Morgado, J. (2001). *A relação pedagógica: ensinar e aprender*. 2.ª ed. Lisboa: Presença.
- ❖ Nóvoa, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa, E. Dom Quixote,
- ❖ Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI-Grupo de trabalho de Investigação, (Org), “Reflectir e investigar sobre a pratica profissional” (pp29-42). Lisboa: APM;
- ❖ Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- ❖ Pardal, L. (1993). *A escola, o currículo e o professor*, Cadernos de análise sócio – organizacional da educação, Aveiro: Universidade de Aveiro;
- ❖ Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. Porto: Porto Editora.
- ❖ Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- ❖ Portugal, G.; Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- ❖ Pugh, G., De’Ath, E. and Smith, C. (1994) *Confident Parents, Confident Children*. London: National Children’s Bureau.
- ❖ Ribeiro, M. (2005). *A acção do educador e o desenvolvimento do pensamento matemático*, in PEQUITO, P.; PINHEIRO, A. (Org), Atas do 1º Congresso Internacional de Aprendizagem na Educação de Infância – CIANEI, Porto: Gailivro
- ❖ Rigolet, D. (1998). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem, Linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*, Porto: Porto Editora.
- ❖ Roldão, M. (1999). *Gestão curricular, Fundamentos e Práticas*, Lisboa: ME/DEB.
- ❖ Sá-Chaves, I. (2000). *Formação de professores – Cadernos didácticos*. Série Supervisão Nº1. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ❖ Serra, C. (2004). *Currículo da Educação Pré-escolar e Articulação Curricular 1º Ciclo Ensino Básico*, Coleção Educação, Porto: Porto Editora
- ❖ Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How Professional think in action*. Avebury: Aldershot Hanks;
- ❖ Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola - Perspectivas Organizacionais*. Mc GRAW-HILL: Amadora.
- ❖ Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora;

WEBGRAFIA

- ❖ Calheiros, M. & Luís, H. (2008) ANÁLISE DO EMPENHAMENTO DO EDUCADOR: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3auC4FPDwvkJ:revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/download/360/315+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>. [consultado a 10 de Março de 2013].
- ❖ Censos de 2011. Disponível em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao. [Consultado a 25 de Março de 2013].
- ❖ Estrutura hierárquica piramidal das profissões. Disponível em <http://www.iefp.pt/formacao/CNP/Paginas/CNP.aspx>. [consultado a 10 de Junho de 2013].
- ❖ Informação da freguesia de Ramalde. Disponível em <http://www.jf-ramalde.pt>. [Consultado a 21 de Março de 2013].
- ❖ Ministério da Educação (s/d). *Brochuras para a educação pré-escolar*. Disponível em <http://www.dgidc.min->

edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17. [consultado a 18 de Junho de 2013].

- ❖ Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>. [consultado a 3 de Março de 2013].
- ❖ Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasil: Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>. [consultado a 26 de Junho de 2013].
- ❖ Miranda, E. (2002). *A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO AFETIVIDADE*. Disponível em <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>. [consultado a 21 de Junho de 2013].
- ❖ Projeto da Compostagem da Lipor. Disponível em <http://www.lipor.pt/pt/educacao-ambiental/horta-da-formiga/terra-a-terra/miniwaste-projeto-life/> [consultado a 21 de Junho de 2013].
- ❖ Projeto Mochila Vai e Vem do PNL. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/projectos.php?idTipoProjecto=16#>. [consultado a 21 de Junho de 2013].

DOCUMENTOS LEGAIS

- ❖ Agrupamento Vertical de Escolas Manoel de Oliveira (2012). *Plano de Actividades 2012-2013: Porto*
- ❖ Agrupamento Vertical de Escolas Manoel de Oliveira (2012). *Projeto Curricular de agrupamento 2012 – 2015: Porto*
- ❖ Agrupamento Vertical de Escolas Manoel de Oliveira (2012). *Projeto Educativo “Envolver”. 2012 – 2015: Porto*
- ❖ Agrupamento Vertical de Escolas Manoel de Oliveira (2012). *Regulamento Interno. Porto.*
- ❖ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário.* Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.PDF>. [consultado a 8 de Abril de 2013].
- ❖ Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.* Disponível em <http://ebivgame.pt/PDF/Dec-Lei-241-2001.pdf>. [consultado a 28 de Março de 2013].
- ❖ Decreto-Lei 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* Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.PDF>. [consultado a 28 de Março de 2013].
- ❖ Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril – *Regime de Autonomia das Escolas.* Disponível em http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1953&fileName=decreto_lei_75_2008.pdf f [Consultado a 25 de Março de 2013].

- ❖ Decreto-Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro Diário da República I, Série A - *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF> [Consultado a 2 de maio de 2013].
- ❖ Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de outubro Diário da República I, Série A - *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> [Consultado a 2 de maio de 2013].
- ❖ Despacho 5220/97. *Orientações normativas relativas à avaliação na Educação Pré-Escolar*. Disponível em http://www.drec.min-edu.pt/repositorio/5220_97.pdf. [Consultado a 29 de maio de 2013].
- ❖ Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro. *Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional*. Disponível em http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf. [Consultado a 29 de maio de 2013].
- ❖ Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada – Educação Pré-escolar (2012/2013).
- ❖ Moreira, s/d. Referência citada na aula de Investigação em Educação (2012) no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto.
- ❖ Ribeiro e Moreira in Bizarro (2007). Referência citada na aula de Investigação em Educação (2012) no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto.

Anexos

Anexos

Tipo A

Anexo I – Exemplos de planificações semanais

Anexo II – Exemplos de guiões de pré-observação

Anexo III – Ejemplares de narrativas colaborativas

Anexos

Tipo B