

Orientação

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido pela estagiária durante toda a sua prática pedagógica supervisionada, assim como demonstrar a aquisição de competências profissionais ao longo deste período. Esta aquisição de competências vai ao encontro do grande objetivo da prática pedagógica, uma vez que esta pretende que a estudante desenvolva múltiplas competências que a permita agir enquanto futura profissional de educação.

O período de prática pedagógica da formanda realizou-se entre dia vinte de fevereiro e catorze de junho do presente ano na instituição Monfortinhos de Real, pertencente ao concelho da Maia, contando com um trabalho intensivo realizado em tríade (par pedagógico e educadora cooperante). Este trabalho permitiu uma reflexão conjunta de extrema importância para a transformação e melhoramento das ações da estagiária.

Toda a prática desenvolvida pela formanda baseou-se numa metodologia de investigação-ação centrada em dois eixos fundamentais: ação e reflexão, passando também por uma metodologia de observação do contexto, uma planificação das ações e uma avaliação das mesmas. Posto isto, importa referir que da prática fizeram parte várias estratégias para a orientação da formanda, como é o caso dos guiões e grelhas de observação, das planificações semanais, das narrativas colaborativas mensais, da reunião de avaliação reguladora, da construção de um projeto curricular de grupo, bem como da elaboração de um diário de formação.

A elaboração deste documento permitiu à estudante realizar uma reflexão introspetiva sobre as suas práticas ao longo do período de estágio,

analisando as competências adquiridas, bem como aspectos a melhorar em intervenções futuras.

Palavras-chave: Investigação-ação, Prática Pedagógica Supervisionada; Trabalho em Equipa; Formação Profissional

ABSTRACT

This report aims to present the work of the intern throughout their supervised teaching practice, as well as to demonstrate the acquisition of professional skills over this period. This acquisition of skills meets the ultimate goal of teaching practice, since it will allow the trainee to act as a future education professional

The trainee's period of practice was held through February 20 and June 14 of this year at the Monfortinhos Real institution, which belongs to the municipality of Maia, with intensive work done in a triad (cooperating teacher and pedagogical pair). This work led to a group reflection of extreme importance to the transformation and improvement of the trainee's actions.

Every practice developed by the trainee was based on a methodology of action-research focused on two main themes: action and reflection, also passing through a methodology of context observation, planning of actions and evaluation. That said, it should be noted that the practice took part in various strategies to guide the trainee, as in the case of the scripts and observation grids, the weekly lesson plans, the monthly collaborative narratives meeting for regulatory assessment, building a curriculum design group as well as the development of a training diary.

The preparation of this document allowed the student to perform a reflection on their practices throughout the probationary period, analyzing the acquired skills, as well as the best aspects in future interventions.

Keywords: Investigation –action; Supervised Teaching Practice; Teamwork; Professional Training

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Legal e Teórico Concetual	5
Capítulo 2 – Caracterização Geral da Instituição de Estágio	19
Capítulo 3 – Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação	27
Reflexão Final	55
Referências Bibliográficas	59
Legislação e Outros Documentos	61
Anexos	63

LISTA DE ANEXOS

Anexos do Tipo A:

Anexo A.1 – Exemplar de Guião de Pré-Observação

Anexo A.2 – Exemplar de Planificação Semanal

Anexo A.3 – Exemplar de Narrativa Colaborativa

Anexo A.4 – Grelha de Avaliação Reguladora da Mestranda

Anexo A.5 – Quadro de Dificuldades das Crianças do Grupo

Anexo A.6 – Exemplar de Grelha de Avaliação das Crianças do Grupo

Anexo A.7 – Organigrama da Instituição

Anexo A.8 – Planta da Sala Apresentada Pela Díade Como Proposta de Reorganização

Anexo A.9 – Quadro Síntese das Rotinas do Grupo de Crianças

Anexos do Tipo B:

Anexo B.1 – Guiões de Observação

Anexo B.2 – Grelha de Observação

Anexo B.3 – Grelha de Caracterização do Grupo de Crianças

Anexo B.4 – Guiões de Pré-Observação

Anexo B.5 – Planificações Semanais

Anexo B.6 – Narrativas Colaborativas

Anexo B.7 – Diário de Formação

Anexo B.8 – Grelha de Avaliação Final da Mestranda

Anexo B.9 – Grelhas de Avaliação Intercalar das Crianças do Grupo

Anexo B.10 - Grelhas de Avaliação Final das Crianças do Grupo

Anexo B.11 – Projeto Educativo 2012-2015

Anexo B.12 – Regulamento Interno da Instituição 2012-2015

Anexo B.13 – Projeto Curricular de Grupo

Anexo B.14 – Registo Fotográfico

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (U.C.) de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, que integra o plano de estudos do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, pela Escola Superior do Politécnico do Porto, foi proposta a realização do presente relatório de estágio que pretende demonstrar o desenvolvimento de competências da formanda aquando da sua Prática Profissional Supervisionada, bem como apresentar uma descrição e reflexão do percurso realizado pela mesma neste período.

A U.C. mencionada definiu algumas competências que a formanda foi adquirindo ao longo do período de estágio. Assim a formanda desenvolveu competências como: a) “mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos concetuais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem”; b) “saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação”; c) “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”; d) “coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos”; e) “problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e

consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ficha Curricular da U.C. de Prática Pedagógica Supervisionada, 2012-2013, p. 1).

A Prática Pedagógica Supervisionada realizou-se entre o dia vinte de fevereiro e catorze de junho do presente ano, na instituição Monfortinhos de Real, perfazendo um total de duzentas e dez horas. Para além deste período de estágio a U.C. contou com quarenta e cinco horas de tipologia teórico-prática, visando a construção de um quadro concetual e metodológico fundamentais à prática, e com trinta horas de tipologia de seminário. Esta tipologia teve como principal objetivo a discussão e análise de questões emergentes da Prática Pedagógica Supervisionada.

Todo o período de estágio desenvolveu-se principalmente através de uma metodologia de investigação-ação, definida “como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, 1991, cit. por Esteves, 2008, p. 18)

Importa, igualmente referir, que da prática da estagiária fizeram parte várias estratégias para a orientação da mesma, como é o caso dos guiões e grelhas de observação, das planificações semanais, das narrativas colaborativas mensais, da reunião de avaliação reguladora, da construção de um projeto curricular de grupo, bem como da elaboração de um diário de formação.

Resta ainda mencionar que o presente relatório se encontra dividido em três partes, são elas: a) a parte pré-textual, que contempla um resumo em português e outro em inglês e o índice; b) a parte textual que inclui uma introdução, os três capítulos e uma reflexão final; c) a parte pós-textual onde são mencionadas as referências bibliográficas e os anexos, estes encontram-

se divididos em tipo A e tipo B, sendo que os primeiros se encontram em suporte papel e os segundos em suporte digital.

Em relação à parte textual, a parte fundamental deste documento, torna-se fundamental clarificá-la.

No primeiro capítulo são mobilizados os referenciais teóricos fundamentais para a construção de um conhecimento estruturado e que sustentaram a Prática Pedagógica Supervisionada da estagiária.

No segundo capítulo é apresentada uma breve caracterização da instituição onde a estagiária desenvolveu a sua Prática Pedagógica Supervisionada no contexto de Pré-Escolar, bem como a dinâmica da equipa educativa e a caracterização geral do grupo de crianças.

O terceiro capítulo corresponde à descrição e análise reflexiva das atividades realizadas durante o estágio, bem como a avaliação dos resultados obtidos. Neste capítulo são também apresentadas propostas de ação que visam a melhoria das práticas educativas futuras.

Por último, é apresentada então a reflexão final. Aqui será realizada uma análise transversal em torno do período de Prática Pedagógica Supervisionada.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO CONCETUAL

Para uma prática profissional eficiente é fundamental a aquisição e o domínio de conhecimentos teóricos necessários a uma formação de qualidade de um profissional de educação. É fulcral neste relatório e consequentemente neste capítulo mobilizar os referenciais legais e teóricos fundamentais que sustentaram a Prática Pedagógica Supervisionada da estagiária e a construção de um conhecimento estruturado. Para isso ter-se-ão em consideração vários conceitos como: observação, planificação, avaliação, professor reflexivo, trabalho em equipa, diferenciação pedagógica, investigação-ação, entre outros proximais. Não obstante, estes serão mobilizados com a legislação mais significativa para o estágio, nomeadamente o Decreto-Lei nº241 de 30 de Agosto de 2001 e as Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Sem estes documentos e conceitos não é possível conhecer devidamente o contexto educativo mas, por outro lado não é possível perceber estes referenciais na totalidade sem a prática. Sendo assim, a Prática Pedagógica Supervisionada assume-se como um processo fundamental na formação de profissionais de educação. Até 1997 não é fácil encontrar-se na legislação portuguesa uma definição sistemática do currículo em Educação Pré-Escolar. A partir dos anos 70 do século passado começou a ser notória uma evolução na educação de infância, sendo a partir deste período que se começou a valorizar a educação da criança nos primeiros anos, uma vez que esta educação pode ter influência não só na própria criança como também na sociedade em que esta se insere. Assim,

educar significa, etimologicamente, «Elevar», «tornar maior» e aplica-se ao desenvolvimento das faculdades do homem, intelectuais e físicas. Há educação quando alguém (...) ajuda a descobrir os seus próprios limites e a superá-los. (...) [neste sentido], a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha. (...) [sendo que] o objetivo de um ensino ideal não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis (Guedes, 2004, p. 2965).

No seguimento do exposto importa referir a declaração dos direitos da criança, que enfatiza a ideia da importância da educação, sobretudo nos primeiros anos de vida. Esta refere, no princípio VII que cada criança tem

direito a uma educação gratuita e ao lazer infantil, ou seja, todas as crianças devem ter uma educação que favoreça sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões e a sua individualidade, o seu senso de responsabilidade social e moral. Chegando a ser um membro útil à sociedade (Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959).

Para além de garantir a educação a todas as crianças, existem outros pontos cruciais que devem ser garantidos com objetivo ao seu maior desenvolvimento, são eles o ambiente promovido pelo infantário frequentado pela criança e sobretudo a atitude e desempenho do educador, pois cada educador/professor, “quando entra na profissão docente, assume um certo número de obrigações” (Monteiro, 2008, p. 71). Este deve portanto agir segundo os seguintes processos: observar, escutar e negociar.

A observação permite ao profissional de educação identificar as características próprias de cada criança, uma vez que esta é um ser único e individualizado, isto é, o desenvolvimento de cada criança é individual caracterizado por avanços e recuos. É, igualmente crucial que o educador se

assuma como um profissional investigador, dando um valor privilegiado à prática da investigação-ação.

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal (...) investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (McKernan, 1998, cit. por Esteves, 2008, p. 20).

A investigação-ação, implica transformação e contribui para uma escola reflexiva, sendo que a escola são as pessoas que a fazem. Esta metodologia de investigação-ação foi utilizada na Prática Pedagógica Supervisionada da estagiária. A investigação-ação, permite identificar áreas possíveis de melhoria da ação docente e estabelecer uma dialética entre teoria e prática. O prático torna-se investigador e o investigador implica-se na prática, permite, igualmente, integrar vários momentos de formação (articulação de informação, conhecimentos, saber e articulação da formação profissional e pessoal); formar produtores de inovação através de uma reflexão individual e colaborativa sobre as práticas e facilitar a convergência de saberes de vários domínios disciplinares. O educador que tem uma prática investigadora, conseguirá com mais sucesso observar, planificar, agir e avaliar. Portanto um docente deve ser um investigador constante, fazendo os possíveis para identificar problemas e levantar hipóteses para a resolução dos mesmos melhorando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem. Efetivamente um profissional de educação competente, seja ele educador de infância ou professor tem de seguir algumas etapas durante a sua intervenção, são elas: observar, planificar/planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

No que respeita à observação, esta é a primeira etapa pois um educador, “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar” (Estrela, 1994, p. 26). A observação é um ver focalizado, intencional, suportado pelos pressupostos teóricos é portanto,

um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objectivos, isto é, que não variem de observador para observador (Trindade, 2007, p. 39).

Em relação à Prática Pedagógica Supervisionada da estagiária, a observação foi sobretudo participante, ou seja, foi uma observação em que a estagiária participou na vida do grupo alvo de observação, realizando uma análise qualitativa do real centrada na interpretação dos fenómenos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhes conferem. Foi contínua, isto é desenrolou-se num determinado período de tempo e armada na medida em que desde o início foram desenvolvidas estratégias de observação tais como guiões (cf. anexo B.1) e grelhas (cf. anexo B.2) (Trindade, 2007). O registo dos fenómenos observados é efetivamente de extrema importância, uma vez que só assim é possível interpretá-los de forma a planear atividades e criar estratégias com vista ao melhoramento de áreas específicas do desenvolvimento. Em suma, o processo de observação deve ser autêntico e fornecer dados credíveis. Para que isto seja possível é fundamental que o educador seja curioso e que se foque no que quer observar afastando-se do “olhar vulgar da observação do dia a dia” (Parente, 2002, p. 74).

Após o processo de observação é possível o educador planear as suas intervenções. Ao fazê-lo deve ter em atenção as dificuldades e interesses de

cada criança presente na sala de atividades, pois deve existir “respeito por cada sujeito, enquanto ser único, com uma identidade, consciência e liberdade de expressão e de escolha próprias, numa perspectiva que encerra direitos e obrigações” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959). Para além disso o educador deve ainda planear tentando promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos e sua plena inclusão na sociedade, entre outras áreas e domínios de conhecimento referidos no Decreto-lei 240/2001 e reforçados pelo Decreto-lei 241/2001. Na perspetiva de Diogo (2010, p. 64), planificar “significa optar e escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades”. Já para Zabalza (2000, p. 47) planificar é “(...) converter uma ideia ou um propósito num curso de acção, fazendo uma previsão de possíveis cursos de acção (...) e plasmar de algum modo [essas] previsões, desejos, aspirações e metas”. A planificação deve ser “(...) integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes (...)” (DL 241/2001: Anexo N.º1, parte II, tópico 3, alínea c). O educador deve planear situações desafiantes com vista “a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

A identificação de necessidades e interesses das crianças leva a um processo de diferenciação pedagógica, sendo que o educador

planeia e executa de forma pró-activa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas [das crianças/alunos] (Tomlinson, 2008, p. 20).

A diferenciação pedagógica incumbe o profissional de educação a utilizar estratégias diferenciadas não devendo agir como se todas as crianças fossem uma só mas, a agir conforme a heterogeneidade do grupo de crianças com o qual trabalha. É necessário que o educador “(...) inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Diferenciar

não remete a um dispositivo único, menos ainda a métodos ou instrumentos específicos. Ela consiste em utilizar todos os recursos disponíveis, em apontar em todos os parâmetros para organizar as interações e as actividades de modo a que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem (Perrenoud, 2000, p. 57).

O “agir” diz respeito ao momento em que são postas em prática as actividades planificadas. O educador deve agir, incluindo sugestões das crianças bem como situações inesperadas. Assim, o papel do educador prende-se com a promoção da motivação, do interesse, da cooperação entre as crianças, bem como do envolvimento produtivo destas nas diferentes actividades realizadas. O envolvimento produtivo consiste no empenho das crianças a nível emocional e intelectual numa determinada tarefa. Este envolvimento pode ser promovido através de ações que fomentem a autonomia das crianças e a oportunidade de intervenção tendo simultaneamente acesso aos recursos e informações necessários. O educador na sua prática deve, também ter em conta a promoção do “desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança do grupo” (DL 241/2001: Anexo Nº1, parte II, tópico 4, alínea e) bem como relacionar-se “com as crianças por

forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia” (DL 241/2001: Anexo Nº1, parte II, tópico 4, alínea a)

No que diz respeito ainda ao agir do educador, é importante referir que este conta com um documento crucial para a sua prática, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Este documento define alguns princípios que apoiam e orientam o educador nas decisões pedagógicas. Baseadas no princípio geral de que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 15), as OCEPE visam alguns objetivos como, por exemplo,

promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências da vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem (Ministério da Educação, 1997, p. 15),

entre outros. Estes objetivos vão ao encontro dos presentes no Decreto-Lei nº 241/2001. Apesar de este documento definir áreas de conteúdo todas elas estão inter-relacionadas, por isso o educador deve gerir o currículo de forma articulada ou transversal.

Para além da observação e planificação, a avaliação constitui, uma metodologia pedagógica essencial para o eficaz exercício de uma carreira na área da docência, visto que a

avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (Despacho Normativo nº 1/2005, de 5 de janeiro).

A avaliação deve ser um processo que oriente quer a criança quer o educador. Devem ser avaliados procedimentos, atitudes e conceito e não só conteúdos. O processo avaliativo deve ser diagnóstico e formativo, sendo que o último foca a atenção em todos os momentos do processo educativo e não somente nas produções finais das crianças.

A avaliação deve ser: contínua, global, individualizada e integradora. Assim, a avaliação contínua visa o acompanhamento de todo o processo de ensino e de aprendizagem. A avaliação global diz respeito à recolha de dados. A individualizada permite identificar as necessidades, capacidades e interesses de cada criança do grupo com que se trabalha. Por último, mas não menos importante, a avaliação integrada, não inclui nenhum instrumento de avaliação. Quando falamos em avaliação não podemos esquecer a auto-avaliação das crianças. Esta é de extrema importância, uma vez que permite uma reflexão, por parte das crianças, onde possam encontrar dificuldades sentidas e pensar numa forma de as contornar. Nesta auto-avaliação é também fundamental ouvir as críticas das criança à(s) atividade(s) realizada(s). Para uma avaliação fidedigna do profissional de educação e do desenvolvimento do processo educativo não se pode esquecer que deve ouvir, igualmente as perspetivas de toda a equipa da sala, bem como da família de cada criança. Isto porque, a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, importando por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas. Efetivamente, a colaboração dos pais/familiares é um fator importante no processo de transição, visto que estes dão informações valiosas sobre as crianças.

Aqui a transição, refere-se à transição para a escolaridades obrigatória. É função do educador desencadear processos de continuidade educativa

desde a integração até à saída da Educação Pré-Escolar. Esta continuidade pode ser feita através de uma ação cooperativa entre profissionais dos níveis de ensino implicados, as crianças e as famílias, tendo como objetivo facilitar a transição da criança entre diferentes contextos educativos, de forma harmoniosa e sem causar angústia, ou seja, o que Bronfenbrenner (1979) designa por transição ecológica no desenvolvimento da criança.

Ainda numa perspetiva de avaliação, é essencial que esta se realize igualmente em relação ao contexto, ou seja, à instituição onde a criança está inserida. Isto porque,

os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender (Ministério da Educação, 1997, p. 37).

Outro tópico importante de avaliação é a interação pedagógica, pois as interações estabelecidas têm uma dimensão fulcral no desenvolvimento da criança, uma vez que a “aprendizagem mais importante nos primeiros anos é a que é proporcionada pela interação humana” (Wieder & Greenspan, 2002, p. 29). Estas interações são essenciais quer entre criança-criança, quer entre adulto-criança.

A interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem. Para isso, torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

Efetivamente,

o tempo em grupo ajuda as crianças a construírem um reportório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam [e] crescem na sua capacidade de comunicar e interagir umas com as outras (Post & Hohmann, 2011, p. 280).

Por outro lado, as crianças aprendem experimentando, levando a cabo o processo de tentativa e erro. A qualidade destas experiências depende essencialmente das relações estabelecidas entre as próprias crianças e os adultos que as rodeiam, pais/educadores/familiares. Os familiares e educadores podem, por exemplo, colaborar num planeamento conjunto de aprendizagens como, por exemplo, hábitos de higiene, hábitos de alimentação, regras de convivência em sociedade, entre outras, isto porque principalmente nos primeiros anos a família deve ter uma participação ativa no contexto em questão, ajudando assim o educador a cumprir o seu papel com qualidade. Aqui é essencial que haja comunicação entre o educador, a equipa educativa e os pais/familiares, uma vez que o “conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação” (Ministério da Educação, 1997, p. 27).

As interações entre adulto e criança podem ser analisadas, segundo Laevers (1991), numa Escala de Observação de Empenhamento do Adulto. Esta escala é um instrumento que pretende descrever o “conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem” (Laevers, 1991, cit. por Luís & Calheiros, 2008, p. 70). Assim, através desta escala, a qualidade das interações centra-se em três aspetos: a sensibilidade

em relação às necessidades e motivações das crianças; a estimulação em relação à forma como o educador concretiza as suas intervenções e a autonomia no que refere ao grau de liberdade que o educador proporciona a cada criança.

O educador deve assumir-se também, como um profissional reflexivo. Assim, torna-se essencial que o educador faça uma reflexão em três momentos: a) reflexão na ação, onde as descrições verbais são fruto de uma reflexão, podendo estas ocorrer em simultâneo com a ação sem nos distanciarmos e sem a interrompermos, reformulando o que estamos a fazer; b) reflexão sobre a ação, que é a reconstrução mental da ação realizada para analisar retrospectivamente; c) reflexão sobre a reflexão na ação, processo que leva o educador a progredir e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Este tipo de reflexão ajuda o educador a selecionar as ações seguintes, a compreender os futuros problemas ou a descobrir novas soluções.

Qualquer um destes tipos de reflexão é indispensável à carreira docente, pois segundo Alarcão (2003), esta fundamenta-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o indivíduo como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são externas. Neste sentido, refletir é uma “ (...) forma especializada de pensar (...) [que] (...) implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo que se julga acreditar” (Jonh Dewey, 1933, cit. por Alarcão, 1996, p. 175).

A reflexão sobre as práticas pode ser realizada em equipa, e até é aconselhável, uma vez que “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (Alarcão, 1996, p. 13). Assim, os colegas de trabalho ajudarão a aprender e sobretudo a melhorar os pontos de

vista e práticas. Quanto à relação com os colegas, um profissional de educação não deve apropriar-se de trabalhos feitos por estes, assim como, não deve utilizar meios ilegítimos na legítima concorrência profissional e procura de reconhecimento. O bom ambiente entre colegas de trabalho favorece o trabalho em equipa. Este é outro ponto fundamental à construção de um profissional competente. Assim, “a vida em equipe é feita de pequenos conflitos que a fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo” (Perrenoud, 2000, p. 93). Este trabalho de equipa, na prática da formanda é realizado em tríade, mas principalmente em díade.

Por último, o educador deve ter em conta os Modelos Curriculares para a Educação de Infância, sendo que

um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Biber, 1984; Schubert, 1986; Spodek, 1973 cit. por Monfortinhos de Real, 2012, p. 13).

A instituição onde a estagiária realizou a sua prática, rege-se pelo modelo High-Scope que “tem como base as teorias construtivistas de Piaget e de outros psicólogos do desenvolvimento” (Powell, 1991 cit. por Monfortinhos de Real, 2012, p. 13). Assim, segundo Piaget, a criança é o centro da aprendizagem, tendo um papel ativo na construção do seu conhecimento. Para Dewey a criança aprende a fazer fazendo, sendo através da aprendizagem pela ação que a criança constrói o conhecimento sobre o mundo, vivenciando experiências diretas e imediatas e retirando significado através da reflexão. “A aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6). Assim, para Erikson deve ser promovida a aprendizagem perspetivada como

experiência social que envolve interações significativas para a construção da identidade pessoal. Estas interações devem ser “criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que promovem o crescimento intelectual, emocional, social e físico” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5). Deve haver encorajamento por parte do adulto e a promoção da resolução de problemas face ao conflito.

Para além da aprendizagem pela ação e das interações adulto-criança, o modelo High-Scope defende mais três princípios básicos: a) o contexto de aprendizagem – a estruturação do espaço, a selecção dos materiais, sendo que estes devem ser adequados, suficientes, diversificados, flexíveis, e devem refletir a diversidade da vida familiar, a organização e rotulagem dos materiais e o espaço dividido em áreas; b) a rotina diária que, deve ser organizada e planeada de uma forma “consciente que apoie a aprendizagem activa” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 8). Para isto, devem ser tidos em conta os tempos, os espaços, as atividades diversificadas na sala e no exterior no sentido de desenvolver as crianças e dar respostas às suas necessidades, bem como prever atividades de grande e de pequeno grupo e individuais; c) a avaliação que, deve ser diária e realizada com base no trabalho de equipa, uma vez que “avaliar, na abordagem High/Scope, significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 9).

A estagiária também valoriza a metodologia de trabalho de projeto está presente na atividade da instituição onde foi realizado o estágio pela formanda. Antes de mais será fundamental clarificar o conceito de projeto. São muitas as definições para este termo, no entanto todas se prendem com o facto de um projeto visar o futuro, preocupando-se com necessidades e interesses e tendo por base objetivos e estratégias delimitando planos de

ação. Para Vilar (1993), um entre os muitos autores que tentam clarificar o conceito de projeto, um projeto é

uma forma diferente de encarar a realidade, (...) [sendo] o resultado de um conjunto de decisões articuladas e fundamentadas que permitirão concretizar um determinado curso de acção iluminado por certas hipóteses e/ou propósitos (Vilar, 1993, p. 27).

Assim, podemos dizer que um projeto surge do cruzamento entre o ideal e o real, ou seja, o projeto não existe sem o carácter ideal, mas não é apenas esta expressão idealista. Tem de ser realista, sendo uma junção e um complemento dos dois. Um projeto pode ser desenvolvido por um grupo de crianças, um pequeno grupo ou uma única criança. Um projeto pode estender-se por dias, semanas ou meses, dependendo da idade das crianças, dos seus interesses, da natureza, entre outros. O trabalho por projeto possibilita à criança a realização do trabalho de campo, pesquisas autónomas, registos, constituindo elementos de motivação. Esta metodologia pode promover o desenvolvimento de capacidades de observação, comunicação, regras de sociabilidade entre outras, bem como o contacto com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), proporcionando a utilização da máquina fotográfica, gravador, entre outros instrumentos que servem de apoio às crianças no que refere a registos de fenómenos observados.

Através da metodologia de projeto é possível trabalhar de forma integrada e integradora. Efetivamente pode-se dizer que o trabalho de projeto é importante, mas terá ainda mais importância se surgir de experiências ou curiosidades das crianças, assim um projeto deve ser organizado pelo grupo e não somente pelo educador.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

No presente capítulo será apresentada uma breve caracterização da instituição onde a estagiária desenvolveu a sua Prática Pedagógica Supervisionada no contexto de Pré-Escolar no período de 20 de março a 14 de junho do presente ano, bem como a dinâmica da equipa educativa e a caracterização geral do grupo de crianças e da sala de atividades.

O Jardim de Infância Monfortinhos de Real é uma instituição particular e cooperativa situada na rua do Real em Vermoim, zona pertencente à cidade da Maia. De todas as 17 freguesias da Maia, Vermoim é a freguesia mais populosa, com cerca de 15000 habitantes, ocupando uma área de sensivelmente 4,2 Km² e fazendo fronteira com as freguesias da Maia, Gueifães, Barca, Silva Escura e Nogueira. As zonas habitacionais deste território são destinadas à classe social média alta, no entanto a Câmara Municipal da Maia contribuiu com habitações sociais para responder no mais curto espaço de tempo às carências habitacionais de outras classes sociais.

A instituição não pertence a nenhum agrupamento, enquadrando-se assim na Lei Nº 46/86 de 14 de outubro que estabelece o quadro geral do sistema educativo especificando, no artigo 54º do capítulo VIII, que “o ensino particular e cooperativo rege-se por legislação e estatutos próprios (...)”. O infantário entrou em funcionamento no dia um de setembro de 2005, com cerca de 30 crianças e detém uma área coberta de 600 metros quadrados e uma área de descoberta de 826,50 metros, perfazendo um total de 1.426.50 metros quadrados.

A instituição, primeiramente era constituída por três valências: a creche, o jardim de infância e uma sala de estudo destinada ao apoio ao estudo do 1º Ciclo do Ensino Básico. Mais tarde, no ano letivo de 2009/2010, a sala de estudo deixou de existir tornando-se uma sala da creche (2 anos). Hoje em dia a instituição é composta apenas pelas valências de creche e jardim de infância.

O edifício do infantário é composto por dois pisos, ligados por escadas interiores. No piso superior funcionam as três salas da creche, a sala dos três anos e uma sala de isolamento, que serve para consultório, quer para a terapeuta da fala, quer para a pediatra. Neste piso existem também três casas de banho, uma delas com fraldário e um parque infantil de apoio à creche. No piso inferior existe um hall de entrada, o escritório (com um armário de arrumação de materiais, uma mesa de reuniões, um computador e uma impressora), uma pequena dispensa para arrumação de produtos de limpeza, a sala dos quatro anos, a sala dos cinco anos, três casas de banho (duas de adultos e uma de apoio às salas dos quatro anos e dos cinco anos), o refeitório (que serve também de polivalente para as sessões de expressão motora) e a cozinha, sendo que esta dispõe de uma dispensa para guardar alimentos e utensílios de cozinha. Também neste piso existe um parque infantil no exterior (serve de apoio às salas de jardim de infância), uma lavandaria que serve igualmente, de arrumos para os triciclos, bolas, entre outros recursos de brincadeiras de exterior.

Na parte da frente da instituição existe um pequeno parque de estacionamento para os pais/familiares/amigos quando vão levar ou buscar as crianças. A instituição está guarnecida de materiais didáticos, equipamentos que permitem o acesso às novas tecnologias, bem como sistema de vídeo vigilância através de câmaras.

O estabelecimento educativo

Monfortinhos de Real está organizado segundo um “modelo formal” havendo um líder orientador de todo o processo educativo (...) e é através da configuração organizacional [cf. Anexo A.7] que se estabelece o grau de autonomia e participação na tomada de decisões (Projeto Educativo, 2012/2015, p. 8).

Os recursos humanos da instituição podem ser divididos em três grupos: Pessoal Docente; Pessoal Não Docente e Técnicos Especializados.

O grupo do pessoal docente com sete educadoras de infância (duas com bacharelato e cinco com licenciatura). O grupo do pessoal não docente conta com onze elementos da equipa não docentes. Sete são auxiliares de ação educativa com formação nesta área, duas são funcionárias que realizam serviços de limpeza e portaria e outras duas funcionárias que efectuem serviços de cozinha. O grupo dos técnicos especializados conta com técnicos especializados em algumas áreas como a Saúde, a Psicologia e a Educação. A área da saúde é composta por uma pediatra e uma terapeuta da fala. A área da psicologia é constituída por uma psicóloga. A área da educação conta com professores especialistas em áreas como a Expressão Musical e a Expressão Motora.

No que refere ao Projeto Educativo (cf. anexo B.11) da instituição este foi elaborado para o período decorrente entre o ano de 2012 a 2015. Este privilegia as artes e conseqüentemente as expressões (plástica, motora, musical e dramática).

O Projeto Educativo refere, também, que a equipa educativa recorre e orienta-se tendo por base essencialmente um modelo: o High-Scope e uma metodologia: Trabalho de Projeto.

Já que “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37), a organização do espaço da sala de atividades assume-se como um ponto fundamental no dia a dia do grupo de crianças. Assim, a sala de atividades dos três anos possui uma área de 50 metros quadrados, está equipada com armários para arrumação e fonte de água, bem como um caixote do lixo. O chão é revestido a linóleo e tem janelas a todo o correr de uma parede, o que garante uma boa iluminação natural. Está, igualmente equipada com sistema de som. Para além destes recursos, existem os que fazem parte das oito áreas, os quadros de apoio e os animais.

A área das construções é constituída por um armário onde estão guardados os materiais, todos eles ao alcance das crianças, e por um tapete onde são feitas as construções. Aqui existem carros, pistas, *Legos*, entre outros. A área do quarto é constituída por uma cama e um armário, um telefone, bonecos, um expositor com bijuteria, um aspirador, entre outros materiais. A área da cozinha é constituída por uma banca, um fogão, uma mesa, bancos, armários de arrumação, utensílios de cozinha e de limpeza e alimentos de plástico. A área dos jogos é composta por uma mesa redonda, várias cadeiras e um armário de arrumação, todos os jogos estão ao alcance das crianças. Dos jogos fazem parte *puzzles*, dominós, loto com imagens, entre outros. A área da leitura conta com uma estante de livros baixa que permite às crianças ter acesso a todos os livros existentes na sala de atividades, um sofá grande, dois sofás pequenos e uma manta. A área da expressão plástica é junto da área dos jogos tendo portanto a mesa e as cadeiras em comum e um armário de arrumação separado, onde se encontram os materiais de desenho (lápiz de cor, lápis de cera, folhas de

papel). A área do castelo encantado permite às crianças enveredar pelo mundo do imaginário, é composta por um castelo, fatos de várias personagens de histórias infantis, bem como fantoches de mão e de dedo. A área da reunião de grupo conta com um quadro de presenças, um quadro de responsabilidades, um calendário e os cabides para colocar os casaco e objetos pessoais das crianças.

Ao longo de todo o ano letivo estas áreas podem sofrer alterações conforme as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, uma vez que “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades (...) que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas” (Zabalza, 1992, p. 120).

A sala conta ainda com um quadro de apoio à matemática, um quadro de apoio às histórias que vão sendo contadas, um quadro dos aniversários e ainda um placar no exterior da sala para exposição de trabalhos feitos pelas crianças. Em relação aos animais, estão presentes na sala de atividades um porquinho-da-índia (Tobias) e uma tartaruga (Pipa).

Todos os recursos/materiais/equipamentos existentes na sala de atividades revelam, qualidade estética, adequação ao nível etário, resistência adequada, normas de segurança, multiplicidade de utilizações, valorização de materiais naturais, evitando materiais sintéticos e utilização de materiais de desperdício. Em geral a sala de atividades dos três anos, cumpre as normas previstas no Despacho Conjunto nº 258/97, de 21 de agosto, que “define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático”.

O Projeto Curricular de Grupo intitula-se de “O Bosque Encantado”, visa a abordagem a algumas espécies de seres vivos, contos tradicionais,

natureza, ambiente e histórias de encantar. Relativamente aos Projetos Paralelos, está a ser promovida a preocupação com a reciclagem, a construção de uma horta biológica, a leitura de histórias, a bicharada, o inglês, uma vez que a educadora tem formação nesta área e os trabalhos de casa.

No que confere à organização do tempo, a rotina diária é fundamental para a criança começar a compreender o tempo. Esta transmite, também à criança segurança e oportunidade de saber o que irá acontecer no momento seguinte. A rotina da sala dos três anos encontra-se organizada em momentos distintos e sequenciados (cf. Anexo A.9), tendo características próprias e respeitando alguns fatores como, a idade, as atividades extracurriculares, a organização e horários da própria instituição, entre outros. A organização do tempo na sala dos três anos “tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Algumas das atividades extracurriculares decorrem em período letivo como é o caso da natação à terça feira e da dança à quarta feira.

Em relação ao grupo de crianças da sala dos três anos, este é constituído por vinte e seis crianças, dez crianças do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. É um grupo homogéneo em relação à idade.

Quanto ao desenvolvimento intelectual, percebem a existência da realidade exterior independentemente delas. Demonstram grande interesse por tudo o que os rodeia, querem saber “o como” e “porquê” de tudo. A nível motor as crianças encontram-se numa fase de grande desenvolvimento, não havendo no grupo nenhum caso de atraso motor.

Neste grupo de três anos é visível uma certa heterogeneidade, sobretudo a nível cognitivo, na medida em que existem graus de desenvolvimento, necessidades interesses e participações diferentes

Em geral, é um grupo assíduo e pontual. São crianças alegres, recetivas e participativas nas atividades propostas e autónomas embora ainda existam crianças com necessidade de desenvolvimento neste aspeto. São muito curiosas, comunicativas, conversadoras e gostam de evidenciar o que sabem (experiências vivenciadas em contexto familiar).

É um grupo que demonstra interesse por canções infantis, livros, manipulação de objetos, acontecendo maioritariamente de uma forma consciente, gostam do cómico e do disparatado. Para além destes interesses existem outros como a Literatura Tradicional Oral, principalmente as lengalengas; atividades de culinária; estações do ano; dobragens de papel (*origami*), entre outras. É, também notório o interesse por atividades que envolvem mais movimento e conseqüentemente o interesse pelas sessões de expressão motora.

Quanto às necessidades de desenvolvimento as crianças demonstram dificuldades a nível da motricidade fina, algumas crianças a nível de regras de convivência social, dificuldade na partilha de materiais bem como a dificuldade na resolução de conflitos em todo o grupo. Também demonstram algumas dificuldades de comunicação, no que refere à articulação de alguns fonemas.

A equipa educativa é constituída por três adultos: uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa. A Educadora de Infância desta sala é licenciada em Educação de Infância pela Escola Superior de Educação de Santa Maria e é o quinto ano que integra a equipa da instituição. Uma das auxiliares de ação educativa encontra-se na Instituição desde 2005, acompanhando sempre a educadora, já a outra auxiliar de ação educativa encontra-se na instituição desde 2006 e só está na sala dos três anos nas horas de maior necessidade, como por exemplo, no lanche da manhã. Esta

auxiliar dá apoio, também a outras salas quando necessário e é responsável pelos recados e pelos transportes das crianças, quer para casa, quer para saídas da instituição (natação, patinagem, visitas de estudo, entre outras).

A educadora tem um horário de trinta e cinco horas semanais, cumprindo um horário diário das 9h às 17h, com uma hora de almoço fixa, das 14h às 15h. Do horário da educadora faz ainda parte uma hora de atendimento aos pais à quarta feira a partir das 16h e meia hora de acolhimento mais cedo das crianças também à quarta feira às 8h30, de forma a permitir um maior contacto com os pais/encarregados de educação que trazem as crianças mais cedo para a instituição.

Relativamente aos horários das auxiliares de ação educativa, uma cumpre um horário diário das 9h30 às 18h30, com uma hora de almoço fixa, das 13h às 14h, enquanto a outra realiza um horário diário das 7h30 às 19h, com um período de almoço das 12h30 às 16h, perfazendo as auxiliares um total de quarenta horas semanais.

O grupo de três anos está sob a responsabilidade pedagógica e educativa da educadora da sala cabendo-lhe “a planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como as actividades (...), com vista à construção de aprendizagens integradas” (DL 241/2001: Anexo Nº1, parte II, tópico 1). Para este processo a educadora conta com o apoio das duas auxiliares. A equipa educativa relaciona-se, havendo um espírito de entreajuda, respeito e partilha de saberes e ideias.

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

No âmbito da U.C. de Prática Pedagógica Supervisionada, tipologia de estágio, que proporciona o contacto direto com o contexto de pré-escolar, foi proposta à estagiária e ao seu par pedagógico a realização de várias atividades e recursos com um grupo de pré-escolar, mais precisamente com um grupo de três anos. Assim, neste capítulo a formanda descreverá sucintamente e refletirá sobre algumas (as mais significativas) atividades e recursos desenvolvidos aquando da sua Prática Pedagógica Supervisionada, analisando todas as etapas do processo de investigação-ação: observação; planificação; ação; reflexão.

Antes de mais, é importante referir que, para todas as ações educativas, a existência de um trabalho prévio da parte de quem as desenvolve é essencial. O estágio foi elaborado com base na cooperação e colaboração, sendo portanto um trabalho em equipa, isto é um conjunto ou grupo de pessoas que se dedicam a uma tarefa ou trabalho, tendo objetivos em comum, empenhando-se em atingi-los de forma conjunta e partilhando opiniões e interesses. Neste caso foi um trabalho de tríade, mas sobretudo de díade.

A formanda iniciou a sua Prática Pedagógica Supervisionada com a observação, uma vez que esta é a primeira estratégia que deve ser adoptada por um profissional de educação, identificando as necessidades e interesses das crianças, para que assim pudesse planificar as suas ações tendo por base

metas e objetivos a atingir. A observação praticada pela estagiária ao longo da sua prática foi sistemática, naturalista, direta, indireta, participante e participada. Assim, para este processo de observação foi fundamental a construção de um guião de observação (cf. anexo B.1.1) bem como uma grelha de observação (cf. anexo B.2), servindo como registo dos fenómenos observados, referentes às necessidades, interesses e desenvolvimentos das crianças. Só após esta observação foi possível a estagiária planificar as suas ações com intencionalidade educativa. Todas as observações feitas pela estagiária eram alvo de reflexão conjunta, principalmente nas reuniões de planificação semanais. Efetivamente as observações e as reflexões sobre as mesmas revelaram-se de extrema importância para promover o desenvolvimento das crianças, planificando ações que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, bem como para o desenvolvimento da formanda enquanto futura profissional de educação.

Uma vez que a observação consiste também em “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (Ministério da Educação, 1997, p. 25), a observação da estagiária não ficou apenas pela recolha de informações em contexto, mas também pela procura de dados relativos à família e à comunidade que poderão interferir no processo de ensino e de aprendizagem de cada criança. Estas informações foram recolhidas através das fichas individuais das crianças, do diálogo com os familiares e com a própria equipa educativa que acompanha o grupo de crianças, mas também através das próprias crianças à medida que a estagiária conseguia desenvolver interações positivas com as mesmas. Neste sentido importa salientar que no início algumas das crianças não se mostraram muito recetivas à entrada do adulto nas suas “brincadeiras”, no entanto a estagiária

ao longo do tempo foi encontrando estratégias para chegar mais perto destas crianças, conseguindo recolher informações fundamentais à sua prática.

Ainda relacionado com as situações de jogo espontâneo, a estudante conseguiu observar que o grupo de crianças demonstra uma grande dificuldade na partilha de materiais, criando conflitos entre si que, por vezes, levava a pequenas agressões. Apesar de esta dificuldade existir em todas as áreas, é mais evidente na área das construções. Efetivamente esta observação vai ao encontro da ideia defendida por Wieder e Greenspan (2002, p. 169), que afirmam que “alguns tipos de materiais lúdicos, incluindo blocos para construções e outros brinquedos pequenos (...) parecem produzir níveis mais elevados de conflito e interação negativa entre pares”.

Quanto às interações entre pares é de salientar outra situação que se prende com o facto de existir uma criança no grupo com bastante dificuldade em relacionar-se com os restantes colegas. Esta criança entrou para a instituição e conseqüentemente para o grupo uma semana antes de a formanda começar a sua Prática Pedagógica Supervisionada. Primeiramente a estagiária concluiu que tal comportamento se devesse ao facto da sua entrada tardia para o grupo e que por isso não teria ainda adquirido as “regras” da sala. No entanto o seu comportamento mantinha-se e para além desta dificuldade de criar interações positivas com os pares, a criança demonstrava algumas dificuldades no que respeita à sua alimentação. Esta estava habituada a ingerir todos os alimentos passados, recusando-se a alimentar-se de forma igual às outras crianças. Esta situação foi uma das maiores dificuldades com que a estagiária se deparou. No entanto consciente da importância de observar de perto e recolher dados sobre esta criança, a estagiária foi empenhando-se em aproximar-se dela, sendo este um objetivo alcançado. Afinal esta criança necessitava sobretudo da atenção do adulto, na

medida em que este a encoraja-se e estimula-se, dando reforços positivos, quer em relação à construção de laços com o restante grupo de crianças, quer às horas das refeições, sendo que aqui foi um trabalho mais longo e ainda não totalmente alcançado.

Também no domínio da observação, é de salientar que esta é o melhor meio para a avaliação. Efetivamente, a observação é o processo mais vantajoso para avaliar o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem de cada criança. Tome-se, como exemplo, a primeira observação realizada a uma sessão de expressão motora, onde a estagiária comprovou a existência de dificuldades a nível da motricidade grossa em duas das crianças do grupo, o que levou a formanda a construir uma grelha de observação das dificuldades de cada criança (cf. anexo A.5). Antes deste momento de observação a formanda apenas se focava no que decorria dentro da sala de atividades, atitude que não deveria ter, pois é necessária a observação de todas as atividades/rotinas que fazem parte do dia da criança. Assim, a formanda considera que esta observação foi fulcral, já que mostrou na prática que o processo de observação não pode ser condicionado por convicções que o observador possui, mas antes ser cuidadoso e focalizado distanciando-se do “olhar vulgar da observação do dia-a-dia” (Parente, 2002, p. 174). Estes incidentes críticos mencionados, bem como a pesquisa de documentos teóricos e legais aquando da sua prática permitiram que a estudante fosse desenvolvendo a capacidade de observação, uma vez que só um profissional informado consegue recolher informação fidedigna das observações realizadas.

É de salientar, ainda, que foi através das informações recolhidas pela observação e do Projeto Curricular de Grupo (PCG) já existente (cf. anexo B.13), que a formanda e o seu par pedagógico construíram o PCG, proposto

pela U.C. de Projeto Curricular Integrado na Educação. Estes PCG foram documentos que nortearam a prática educativa da estudante, sem nunca esquecer que, apesar de orientar as suas práticas, estes eram de carácter flexível, sofrendo alterações ao longo do período de estágio. Estas alterações prendem-se com o acrescentar de necessidades e interesses, e consequentemente com a reformulação dos objetivos traçados. É de evidenciar ainda que para todas as planificações a estagiária tinha o cuidado de consultar estes documentos, fazendo uma ponte entre eles e os dados recolhidos através da observação realizada diariamente, com o intuito de as atividades planificadas irem ao encontro das linhas orientadoras dos PCG e das necessidades e interesses das crianças que iam surgindo. A produção do PCG no âmbito da U.C. de Projeto Curricular Integrado na Educação, contribuiu para o desenvolvimento e construção dos quadros teóricos de referência da estagiária, desenvolvendo e estimulando a sua capacidade de investigação que por sua vez levou a estudante a valorizar aspetos que antes não compreendia inteiramente, parecendo-lhe acessórios.

Paralelamente ao desenvolvimento da capacidade de observação, a estagiária foi desenvolvendo a capacidade de planear, uma vez que os dados recolhidos através da observação são a base do planeamento, ou seja para planear é preciso mobilizar os dados recolhidos através da observação.

Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

Posto isto, pode-se dizer que a estagiária no início da sua prática não conseguiu realizar a planificação como deveria, uma vez que por não ter a

capacidade de observação desenvolvida não tinha em conta todos os interesses e necessidades evidenciados, o espaço, o tempo e as características do grupo, tornando-se estes dois últimos duas das maiores dificuldades da estagiária no processo de planeamento das ações, e que se tornavam visíveis aquando do momento de implementação das atividades.

Para ilustrar estas dificuldades mencionadas, tome-se como exemplo, a primeira atividade desenvolvida pela estagiária, com o grupo de crianças no dia 27 de fevereiro do presente ano, a confeção de um bolo de agrião, com o principal objetivo de desenvolver o raciocínio matemático, através das quantidades da receita. Porém na planificação não foi refletida a viabilidade da estratégia, tendo em conta a dimensão do grupo (25 crianças). Só numa reflexão pós ação a estagiária conseguiu perceber que este tipo de atividades não funcionam em grande grupo e teria sido mais produtivo se o grupo fosse dividido em dois pequenos grupos, realizando duas receitas, proporcionando a cada criança uma maior participação na atividade. Em relação ao tempo da atividade este deveria ter sido mais curto por forma a não ser tão cansativo para as crianças, fazendo-as dispersar. Apesar destes aspetos a atividade conseguiu potenciar nas crianças o desenvolvimento do raciocínio matemático e promover o desenvolvimento de regras sociais, como por exemplo, saber esperar pela sua vez para participar, respeitando os colegas. Estes aspetos iniciais, menos positivos serviram para que a estudante ficasse a perceber que, mais importante do que planear uma atividade diferente do que as crianças estão habituadas, é planificar uma atividade que se adegue às suas características.

No que confere aos momentos de planificação a equipa educativa teve sempre presente as linhas orientadoras do PCG e os documentos fundamentais à prática do educador, ou seja, as Orientações Curriculares para

a Educação Pré-Escolar e as Metas de Aprendizagem, que ajudam a conferir a toda a sua prática intencionalidade educativa.

Para o planeamento das atividades eram realizadas reuniões semanais, normalmente às sextas feiras, durante a hora de almoço da educadora, sendo as planificações elaboradas de forma colaborativa entre a educadora cooperante e o par pedagógico. Estes momentos foram cruciais à formação da estagiária, uma vez que o trabalho colaborativo estimulava a tríade a “pensar reflexivamente sobre as observações das crianças” (Hohmann & Weikart, 2005, p. 144). Importa referir que a reflexão partilhada entre a tríade não acontecia apenas nos momentos de planificação, mas também no dia a dia através das conversas informais, nas narrativas colaborativas, nas reflexões sobre as atividades dinamizadas pela estagiária e pelo seu par pedagógico e nos momentos de avaliação do percurso formativo da estudante. É de salientar, igualmente que, apesar de as auxiliares de ação educativa não participarem na planificação nem nos momentos de reflexão, a estagiária recorria em muitas situações ao diálogo com estas, por forma a recolher informações, já que estas estavam com as crianças fora do horário letivo e consequentemente tinham bastante contacto com a família destas.

A planificação tem de ser flexível. Este foi outro facto constatado pela estagiária no desenrolar da sua Prática Pedagógica Supervisionada, uma vez que só respeitando os ritmos de cada criança, as suas propostas e as situações imprevistas é que o educador conseguirá que a sua intervenção tenha intencionalidade educativa e que esta tenha efeito no desenvolvimento de cada criança, proporcionando-lhe aprendizagens significativas. Assim, tendo em conta o que foi mencionado a formanda assumiu uma enorme preocupação e esforço em manter uma postura flexível ao “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças”

(Ministério da Educação, 1997, p. 27). Para demonstrar de uma forma mais precisa esta flexibilidade recorre-se à atividade da sessão de cinema “Madagáscar”, que tinha como objetivo a introdução do projeto “Animais do Zoo”. O visionamento do filme estava planificado para a parte da manhã, no entanto mais ou menos a meio do filme, a estudante apercebeu-se que o grupo em geral já demonstrava algum cansaço e questionou o grupo se este queria acabar de ver o filme ou deixar o que faltava para outra altura. A maior parte do grupo mencionou que gostaria de acabar de ver o filme mais tarde, sugerindo ir para o parque exterior realizar um momento de jogo espontâneo antes do almoço. Perante esta situação a estagiária parou de imediato o filme e encaminhou o grupo para o exterior. Neste sentido a formanda desenvolveu uma “intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta (...) as propostas explícitas (...) das crianças” (DL 241/2001: Anexo N.º1, parte II, tópico 3, alínea c). Para além das propostas explícitas, o educador deve considerar as propostas implícitas, estando atento aos sinais manifestados pelas crianças.

Também as propostas implícitas fizeram parte da prática da estagiária. Tome-se como exemplo a atividade dinamizada pelo par pedagógico da formanda, referente à exploração da canção “Papagaio Loiro”, onde uma criança começou a cantar e a usar simultaneamente o som “piu-piu”. Apesar de não estar planeado, o par pedagógico da estudante resolveu realizar uma segunda parte da atividade onde pediu a cada criança que fizesse uma proposta de um som para usar aquando do canto da canção. O envolvimento das crianças nesta tarefa foi tal que o tempo previsto para a atividade teve de ser alargado. Esta situação fez com que a estagiária chegasse à conclusão que realmente as propostas implícitas das crianças são fundamentais. Estas, para além de envolver mais as crianças nas atividades, poderão promover o

desenvolvimento de outras competências diferentes das que se tinha planeado inicialmente.

Ainda no domínio da planificação, é necessário referir que a diferenciação pedagógica é outra das características espelhadas na planificação. O próprio modelo de planificação incita a que esta característica esteja presente, já que apresenta uma coluna do lado esquerdo (que mais tarde passou para uma linha em cima antes dos objetivos) destinada à descrição de forma individualizada das necessidades, interesses e resultados de aprendizagem. Além das planificações a estagiária procurava ter uma atitude diferenciadora na sua prática. Para demonstrar este facto tem-se como exemplo uma atividade de expressão plástica, a decoração de da juba de um leão, cujos principais objetivos eram o recorte com tesoura e o consequente desenvolvimento da motricidade fina, esta tarefa foi realizada individualmente e a estagiária tentou dar um maior apoio às crianças que têm mais dificuldade na motricidade fina, ajudando à colocação da mão na tesoura e dando reforços positivos. No entanto a estagiária nunca fez o trabalho pela criança, pois um educador competente não deve fazer o trabalho pela criança, mas sim orienta-la. Tomlinson (2008, p. 38) realça esta ideia dando os seguintes exemplos:

O maestro ajuda os músicos a fazer música, não a faz sozinho [e] o treinador mantém-se bastante activo durante os treinos e jogos – correndo ao longo do campo, motivando e passando instruções aos jogadores, chamando pequenos grupos à parte em momentos-chave para ajustes estratégicos. No entanto, o treinador não joga o jogo.

Efetivamente, a estagiária foi desenvolvendo a capacidade de planificar, de forma integrada e integradora, pensando em estratégias específicas para colmatar as dificuldades das crianças.

Importa ainda salientar os feedback's do supervisor institucional às planificações. Em alguns momentos a díade teve dificuldades em diferenciar objetivos de estratégias (cf. anexo A.2), bem como em relacionar os objetivos com as atividades, podendo estes ser mais específicos. Também inicialmente o par pedagógico não tinha a capacidade de dividir os interesses, necessidades e resultados por áreas de conteúdo e domínios (cf. anexo A.2). Após refletir sobre as críticas construtivas do supervisor institucional às planificações, a estagiária compreendeu a importância do educador planear atividades abrangentes que proporcionem aprendizagens nos vários domínios do saber e que para isso é fundamental a divisão dos interesses e necessidades em áreas de conteúdo e domínios (cf. anexo B.5.14).

Em relação às dificuldades da formanda no domínio da planificação, a maior dificuldade prende-se com a capacidade de prever os vários caminhos que a atividade pode tomar e delinear estratégias que contornem as situações imprevistas que possam surgir. Efetivamente um educador deve realizar a planificação detalhada, onde constem várias estratégias que poderão ser utilizadas caso a estratégia principal não funcione. Sendo esta uma dificuldade sentida pela formanda importa referir que, inicialmente em alguns momentos a estagiária necessitou da intervenção e ajuda da educadora cooperante quando a esta não conseguia repensar em alternativas. No entanto ao longo do tempo e através da experimentação, dos erros e do melhor conhecimento do grupo a estagiária começou a conseguir lidar com o imprevisto, desenvolvendo assim a sua capacidade de improvisar, ou seja, a capacidade de contornar situações imprevistas. Para este desenvolvimento também

contribuiu a observação, neste caso a observação das atitudes e práticas desenvolvidas pela educadora cooperante perante situações imprevistas.

Uma das ações prioritárias definidas pela equipa educativa foi o desenvolvimento da formação pessoal e social das crianças, já que esta é

uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

Relacionadas com esta área foram então, desenvolvidas várias capacidades nas crianças como: a) a resolução de conflitos entre os pares, onde a formanda incentivava o diálogo para que fossem as próprias crianças sem a intervenção do adulto a resolver as situações de conflito que surgiam; b) o desenvolvimento da responsabilidade desenvolvido através da arrumação dos materiais após o jogo espontâneo nas diferentes áreas, com o acolhimento dos animais (cf. anexo B.14.26.4) pelas crianças em sua casa aos fins de semana e, mais recentemente através de um quadro das responsabilidades (cf. anexo B.14.26.3), com o objetivo de atribuir diferentes responsabilidades a cada criança durante um dia. Estas responsabilidades atribuídas foram sendo cumpridas de forma progressiva; c) o desenvolvimento da autonomia, promovido, principalmente, através dos momentos de despir e vestir a roupa relacionados com a hora de descanso e através das horas das refeições, onde as crianças devem realizá-las sozinhas. Para além disto esta autonomia é estimulada, quer em atividades de jogo espontâneo, quer em atividades orientadas; d) o desenvolvimento da auto-estima e auto-confiança, feito através do jogo simbólico, mas sobretudo através dos diálogos em grande

grupo, principalmente na rotina dos “bons dias” aquando da contagem das novidades por parte das crianças aos colegas.

Em relação ao último ponto focado anteriormente, esta rotina potencia igualmente o desenvolvimento da linguagem oral, uma vez que uma das principais experiências-chave para a utilização da linguagem é “a conversa com os outros acerca de experiências pessoalmente significativas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1995, p. 15). Foi fundamental o trabalho da linguagem oral com o grupo, pois várias crianças têm dificuldades em se pronunciarem, uma vez que não conseguem produzir alguns fonemas como, por exemplo, o /f/, /l/, /t/, entre outros. A estagiária notou uma evolução a nível da linguagem nestas crianças. Efetivamente, na opinião da estudante, o momento de partilha das novidades por parte das crianças foi crucial para o seu desenvolvimento a vários níveis, já que

o tempo em grupo ajuda as crianças a construírem um repertório de experiências partilhadas a que podem recorrer quando brincam ou comunicam [e] crescem na sua capacidade de comunicar e interagir umas com as outras (Jacalyn Post & Mary Hohmann, 2011, p.280).

Ainda em relação ao tempo em grupo e ao diálogo com este, a estagiária, num momento inicial tinha dificuldade em escutar cada criança, concentrando-se apenas na atividade que teria de desenvolver e no tempo que estava a “gastar” ao deixar cada criança expressar-se livremente, tal facto devia-se à falta de experiência por parte da estudante, sentindo-se esta insegura. A formanda foi alertada pelo supervisor institucional para refletir sobre as suas práticas em relação ao diálogo com o grupo e a forma como interagia com o mesmo, uma vez que a aluna não dava relevo a algumas expressões referidas pelas crianças. Para uma melhor precessão do que foi

dito tem-se como exemplo a atividade da plantação de morangueiros, atividade relacionada com o projeto “Horta Biológica”. No diálogo de iniciação da atividade em grande grupo a estagiária não soube dar relevo a uma expressão mencionada por uma criança do grupo, a qual referiu que “os morangos vem do Pingo Doce”, respondendo à questão “de onde vêm os morangos”. Após reflexão a formanda concluiu que realmente perdeu ali uma oportunidade para enriquecer o conhecimento das crianças e estimular a sua curiosidade. Assim, a estagiária definiu como um dos seus objetivos primordiais a escuta de cada criança, criando uma interação positiva com o grupo.

Uma das primeiras tarefas do educador antes de receber o grupo de crianças, consiste em “pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um «segundo educador»” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 28), já que “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 37). A formanda também se desenvolveu neste sentido, uma vez que teve a oportunidade de re(organizar) o espaço da sala da atividades. Apesar de a díade considerar que a organização inicial da sala se mostrava encorajadora de múltiplas aprendizagens, achou que esta precisava de uma remodelação. Neste sentido, o par pedagógico apresentou uma proposta de alteração (cf. anexo A.8) à educadora cooperante, que a aprovou de imediato.

Na proposta apresentada as formandas tentaram organizar a sala de forma a que as áreas tivessem uma maior dimensão e proporcionassem momentos de jogo espontâneo produtivos e agradáveis para as crianças, ou seja, que favorecessem aprendizagens significativas através da experimentação e manipulação, indo ao encontro das necessidades e

interesses do grupo. Esta organização teria igualmente de promover interações positivas entre as crianças, uma vez que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 35).

Depois da alteração das áreas e dos materiais e da finalização do período de Prática Pedagógica Supervisionada, a sala ficou com mais luz natural, parecendo ainda mais ampla. As áreas ficaram com dimensões superiores com exceção da cozinha que ficou com o mesmo espaço e os materiais/recursos ficaram ao alcance das crianças promovendo o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade destas. Foi possível colocar a área da leitura (cf. anexo B.14.26.2) num local mais sombrio por forma a não deixar o sol danificar os livros nela existentes, nela foi colocado um quadro das histórias intitulado de “Esta semana a história é...” (cf. anexo B.14.23). Este quadro enriqueceu a área da leitura, já que uma vez por semana era contada uma história diferente pelo par pedagógico e era deixado cada livro na área da leitura para que as crianças tivessem contacto com mais livros, desenvolvendo o gosto pela literatura. A área do castelo (cf. anexo B.14.26.2) foi enriquecida com acessórios trazidos pelas crianças, oferecidos pelas famílias das mesmas e pelos elementos da equipa educativa que recolheram em casa materiais do interesse das crianças, sem nunca descurar os aspetos estéticos e os critérios de segurança. A área da expressão plástica (cf. anexo B.14.26.2), foi enriquecida por materiais trazidos pela díade como, por exemplo, pastel d’óleo, material para pintura puf, entre outros. Para a área dos jogos (cf. anexo B.14.26.2) foi construído, com as crianças, um dominó gigante (cf. anexo B.14.12). Foi introduzida uma área nova, a área da modelagem (cf. anexo B.14.26.2 e anexo B.14.2), esta área para já tem apenas

plasticina e barro e surgiu após uma atividade de modelagem de barro onde o grupo em geral demonstrou muito interesse por esta técnica. Esta área nos últimos tempos foi a mais procurada pelas crianças do grupo. Ainda em relação às áreas a equipa educativa adota a estratégia de limitar o número de crianças que pode permanecer em cada área. É de realçar que esta estratégia é fundamental, pois além de facilitar a regulação por parte do grupo, assume-se como uma estratégia facilitadora da capacidade de gestão do grupo por parte do educador. No que refere ao grupo de crianças, este mostrou-se agradado com o resultado da sala no final do período de estágio. A organização da sala não é rígida, podendo ser alterada sempre que necessário. As alterações podem passar por acrescentar áreas ou modificar alguma que não esteja de acordo com as necessidades e interesses do grupo de crianças. Este momento de (re)organização da sala de atividades constituiu um momento de múltiplas aprendizagens para a estagiária, uma vez que obrigou a uma reflexão sobre alguns aspetos a ter em conta na organização de uma sala de pré-escolar. Foi sem dúvida um processo crucial na formação da estudante, já que a organização do espaço educativo é uma realidade que acompanha o profissional de educação em toda a sua prática pedagógica, quer em contexto pré-escolar, quer em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O par pedagógico ao longo da sua ação recorreu, por várias vezes, a recursos ligados às tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente o computador, o projetor e o sistema de som. No entanto, o grupo hoje em dia tem acesso fácil a estes recursos. Assim, a diáde optou por diversificar os recursos utilizados. Efetivamente, outro dos pontos focados no perfil do educador diz respeito à utilização de materiais estimulantes e diversificados no desenvolvimento das suas práticas. A pouca diversidade de recursos, foi uma das críticas construtivas apontadas pelo supervisor institucional durante

a reunião de avaliação reguladora. Após esta reflexão as formandas empenharam-se em diversificar os materiais/recursos que as crianças poderiam usar, quer em situação de jogo espontâneo, quer nas atividades orientadas. É de salientar que as crianças tiveram oportunidade de utilizar, sempre que desejaram, os recursos construídos para as atividades orientadas.

Outras das competências inerentes ao perfil do educador diz respeito à gestão do tempo segundo critérios de regularidade e flexibilidade. Efetivamente “o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 40). Em relação a este aspeto a formanda foi sendo cada vez mais flexível ao longo do tempo, uma vez que no início a estagiária se prendia muito às rotinas existentes e às atividades planeadas, não conseguindo dar por terminada uma atividade planificada mesmo que o grupo apresentasse desinteresse e falta de atenção. Esta capacidade de flexibilização foi sendo desenvolvida à medida que a formanda ia compreendendo que as crianças só constroem aprendizagens quando a atividade é suficientemente desafiante e motivadora. Para além desta perceção contribuiu, igualmente, a progressiva autonomização da formanda nas diferentes atividades e momentos da rotina diária das crianças, bem como a ausência da educadora que permitiu que a estagiária assumisse a dinamização do dia completo da criança, desde a sua chegada à instituição até à sua saída da mesma.

A gestão das interações pedagógicas, é considerada uma das principais competências de um educador de infância. Para refletir sobre elas deve ter-se em conta diferentes dimensões, são elas: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação. Assim, a estagiária definiu como ponto fundamental da sua prática o estabelecimento de interações positivas com as crianças durante as

rotinas diárias, “centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 6), preocupando-se com o seu bem-estar e tentando dar resposta aos seus interesses e necessidades. No seguimento do exposto, a formanda procurou “[relacionar-se] com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia” (DL 241/2001: Anexo Nº1, parte II, tópico 4, alínea a). Exemplo disso foi o apoio dado à criança com dificuldades de interação com os pares em momentos de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala. Efetivamente a estagiária assumiu um papel de facilitadora da interação desta criança com os restantes elementos do grupo, fazendo com que esta se integra-se nas brincadeiras.

Em relação à autonomia, ou seja, ao “grau de liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, exprimir ideias, negociar” (Luís & Calheiros, s.d., p. 71), a estagiária considera que apesar desta ser importante, também é necessário que o adulto esteja disponível para as crianças quando estas precisam de

uma mão para segurar ou de um colo para se aninharem [pois o] contacto físico parece funcionar como a “energia” de que algumas crianças necessitam para re-entrarem no mundo mais autónomo dos planos e das brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2009, p. 314).

Esta ideia prende-se também com a capacidade de sensibilização do adulto perante a criança, o afeto, a atenção, a segurança e o apoio dado por este. É de referir que tanto a estagiária, como a restante equipa educativa, ao mesmo tempo que apoiava a criança, encorajava-a a estabelecer interações de forma autónoma com os pares e a negociar com os mesmos evitando conflitos, principalmente na disputa de materiais. No que confere à resolução

de conflitos entre as crianças, no início a aluna não era capaz de as deixar resolver sozinhas o conflito pela insegurança, uma vez que pensava que as crianças se poderiam magoar. Por este facto a estudante ao mínimo conflito que presenciasse intervinha de imediato. Com o passar do tempo a estagiária conseguiu ultrapassar estas atitudes, pois ia conseguindo compreender quais as crianças que necessitavam de apoio na resolução de conflitos e aquelas que já conseguiam resolve-los, pois já tinham adquirido competências a este nível.

Ainda focada na interação pedagógica, é fundamental mencionar que a estagiária desenvolveu competências ao nível da estimulação, já que foi compreendendo a importância de “estimular [r] a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas” (DL 241/2001: Anexo Nº1, parte II, tópico 4, alínea f). Inicialmente a estagiária não dominava as situações de questionamento, não conseguindo proporcionar situações de desafio para o grupo o que se pode comprovar pela atividade de confeção de bolachas de manteiga para a prenda do “Dia do Pai”. Nesta atividade o questionamento realizado não foi desafiante, tendo em conta a faixa etária e o nível de desenvolvimento do grupo. Apercebendo-se desta situação, a estagiária refletiu com o par pedagógico e concluiu que numa próxima atividade teria de planificar, detalhadamente, o questionamento a realizar, bem como prever o rumo que a tarefa poderia seguir. Assim, a formanda ao longo da sua prática foi percebendo que para estimular o grupo de crianças, tinha de planear atividades desafiadoras, ou seja, que provocassem desafios às crianças, mas também que não se tornassem atividades demasiado difíceis, não correspondendo ao nível de desenvolvimento do grupo, de forma a não criar frustrações e desistências. É de referir também que a estagiária se empenhou em desenvolver o espírito crítico das crianças, em vez de lhes oferecer as respostas às questões que iam

surgindo, deixando-as pensar em soluções para a problematização lançada. Mais uma vez é importante referir a importância da observação, que permite que o educador adeque a estimulação e a sua intervenção ao nível de desenvolvimento da criança.

Fazendo uma reflexão transversal sobre a competência de interação, é importante referir outra crítica construtiva realizada pelo supervisor institucional relacionada com as manifestações da estagiária aquando das atividades de jogo espontâneo. A chamada de atenção do supervisor prende-se com o facto de em alguns momentos, a estagiária não estar ao nível da criança, na medida em que deveria entrar totalmente nas suas brincadeiras, sendo um aspeto no qual deveria evoluir, já que, ao “colocar-se ao nível da criança poderá passar a ver as coisas na perspetiva dela, e em simultâneo, tornar-se disponível para participar nas suas atividades” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 311). Assim, a estagiária empenhou-se em alterar essa postura. Para perceber se ia no “bom caminho”, a estudante recorria sistematicamente ao diálogo com os restantes elementos da equipa educativa, uma vez que estes ao assumirem a função de observadores da ação da formanda, tinham uma melhor perceção das suas atitudes. No que concerne às interações entre os elementos da equipa educativa, estas são favoráveis e existe um grande espírito de ajuda entre os adultos da sala, proporcionando à criança uma sensação de bem-estar e confiança, facilitando a concretização dos objetivos e promovendo interações ricas e harmoniosas. A formanda demonstrou sempre uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.

Em relação à articulação com a família. No início esta não era feita, mas após a reunião de avaliação reguladora a formanda compreendeu a

necessidade de criar interações com a família, fazendo com que esta participasse ativamente no processo de ensino e de aprendizagem do grupo de crianças. Assim, a estagiária empenhou-se, ao longo da sua prática, em “incentivar a participação das famílias no processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 22), nomeadamente através do pedido de colaboração com materiais para enriquecer a área do castelo, bem como a colaboração com brinquedos, roupa, calçado, entre outras para ajudar crianças carenciadas através da Cruz Vermelha (projeto realizado em colaboração com a sala dos 4 e 5 anos), através da solicitação de pesquisas sobre questões relacionadas com o projeto “Animais do Zoo”, para a construção de um dossier (cf. anexo B.14.22). Para ter uma maior relação com a família, a estudante participou nas atividades dedicadas ao “Dia da Mãe”, “Dia do Pai” e “Dia da Família”. Para a interação com a família eram igualmente cruciais os diálogos informais, onde existia a troca de informações sobre o bem-estar da criança, bem como o seu desenvolvimento. Aqui é de salientar que era nestes momentos que a equipa educativa comunicava aos pais os desenvolvimentos notados nas crianças de dia para dia, para que fossem estimulados não só na instituição mas também em casa, havendo um trabalho contínuo e de articulação. Tome-se como exemplo a utilização da faca e do garfo aquando das horas das refeições e os hábitos de higiene, que a equipa educativa considera essencial uma estimulação destes hábitos também em situação familiar. A estagiária notou que os pais/familiares se mostravam bastante envolvidos nas dinâmicas da sala. No final da prática foi notório que os pais/familiares procuravam a estagiária, com maior frequência, para o esclarecimento de dúvidas relacionadas com as suas crianças.

Consciente de que o

processo de colaboração (...) com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação” (Ministério de Educação, 1997, p. 23).

A estagiária e o seu par pedagógico desenvolveram e participaram em algumas atividades que promoveram a interação com a comunidade, entre elas, o musical “Viagem pelo Corpo Humano” e uma visita à Quinta de Santo Inácio. No entanto a formanda irá refletir apenas sobre a primeira, uma vez que a segunda só se irá realizar no 21 de junho do presente ano. Assim, com o objetivo de proporcionar às crianças um primeiro contacto com os órgãos existentes no corpo humano, foi realizada uma ida à Exponor para assistir a um musical intitulado de “Viagem pelo Corpo Humano”. Foi um musical extraordinário que referiu algumas funções de alguns órgãos do corpo humano (cérebro, coração, glóbulos vermelhos, glóbulos brancos e fígado) de uma forma lúdica. No entanto, a formanda considera que nem todas as crianças perceberam o seu conteúdo na totalidade, pois em alguns momentos era um pouco abstrato. Foi uma experiência enriquecedora. Efetivamente, o jardim de infância deve promover articulações com instituições de atendimento educativo não-formal, uma vez que estes contextos tornam-se potenciadores de inúmeras experiências significativas para as crianças.

Uma das principais aprendizagens desenvolvidas pela estagiária ao longo do seu período de Prática Pedagógica Supervisionada está relacionada com o desenvolvimento do trabalho de projeto. Este tem como objetivo primordial “cultivar a vida da mente da criança mais nova [dando ênfase] não só os conhecimentos e capacidades, mas também a sensibilidades emocional, moral e estética” (Katz & Chard, 1997, p. 6). A formanda tem consciência que deixou “escapar” várias situações potenciadoras de bons projetos, talvez pelo

facto da falta de conhecimento sobre a metodologia de projeto e a consequente observação pouco focalizada. Após a pesquisa sobre esta metodologia e o desenvolvimento da capacidade de observação, a estagiária conseguiu aproveitar uma situação que levou à proposta de um projeto. A questão que incitou a iniciação do trabalho de projeto foi a seguinte: “O que é uma raposa?”. Após esta questão e a observação do grande interesse demonstrado pelo grupo de crianças num cesto com animais existente na área dos jogos, surgiu o projeto “Animais do Zoo”. Como início do projeto foram selecionados 27 animais, por forma a que cada criança pudesse levar para casa um animal diferente de todos os colegas, para fazer a pesquisa sobre estes com a ajuda dos pais. Após esta pesquisa feita pelas crianças com a ajuda dos pais, a formanda deu oportunidades a que cada criança partilhasse com o grupo os resultados da sua pesquisa. Da junção de todas as pesquisas feitas pelas crianças surgiu a construção de um dossier dos animais intitulado de “Descobrir os Animais com os Nossos Pais”. O culminar deste projeto será, como já referido, no dia 21 de junho do presente ano, com uma visita à Quinta de Santo Inácio. Com o desenvolvimento deste projeto a estudante compreendeu que trabalhar por projetos assume-se como um grande desafio, exigindo que o educador mobilize, em simultâneo um conjunto de competências, pois é necessário que seja intencional nas questões que coloca, para ser capaz de provocar na criança a dúvida, o conflito e a incerteza para desta forma as incentivar a investigar. Um projeto não se centra numa lógica que valoriza o resultado final, mas sim o desenvolvimento de mecanismos e processos de investigação. Apesar do trabalho por projeto ser potenciador de múltiplas aprendizagens, o educador só pode fundamentar a sua ação na metodologia de trabalho de projeto, quando o seu grupo já é autorregulado. Efetivamente o grupo com o qual a

formanda trabalhou era um grupo autorregulado, havendo apenas a exceção de uma criança que tem dificuldades em respeitar as regras de convivência social. Apesar deste facto esta criança mostrou-se sempre interessada não destabilizando o restante grupo. É de referir que houve um entrave ao trabalho de projeto, este prendeu-se com o facto de o tempo ser curto, o que condicionou os resultados de aprendizagem, sendo estes escassos e só evidenciados em algumas crianças do grupo. Em suma, a estagiária compreendeu a necessidade de ser proporcionada às crianças, desde muito cedo, a oportunidade de trabalhar por projetos, uma vez que esta forma de trabalho estimula o desenvolvimento intelectual das crianças, ao mesmo tempo que fomenta o desenvolvimento da capacidade de investigação destas.

Tal como refere no Decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto, o educador de infância deve desenvolver o currículo integrado, quer no âmbito das expressões e comunicação, que no âmbito do conhecimento do mundo. Não havendo possibilidade de fazer referência a todas as atividades/recursos desenvolvidas nas diferentes áreas e domínios de conteúdo, a estagiária irá apresentar apenas os pontos que considera que promoveram o desenvolvimento de mais competências quer na formação profissional da formanda quer nas crianças do grupo. No que concerne à expressão dramática, esta “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o (s) outro (s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério de Educação, 1997, p. 59). Neste domínio a díade propôs a construção de um fantocheiro, visto existirem imensos fantoches na sala, no entanto foi informada que já existia um que estava guardado para não “ocupar espaço” na sala. É de salientar que, a expressão dramática estava presente em várias situações nos momentos de

jogo espontâneo, através do jogo simbólico na área do castelo e da cozinha, bem como nas festas realizadas para o “Dia da Mãe” e para o “Dia do Pai”.

Em relação à expressão motora e à expressão plástica, estas eram trabalhadas muitas vezes em simultâneo, já que “a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora” (Ministério da Educação, 1997, p. 61). Efetivamente, para trabalhar a motricidade fina, que era uma das maiores dificuldades do grupo, a diáde recorria na maioria das vezes a atividades de expressão plástica. Das atividades de expressão plástica faziam parte: a pintura com pincel, escova de dentes, berlindes, dedos, pintura puf, recorte com tesoura, colagens, entre outras. Neste domínio a formanda notou um grande desenvolvimento no que respeita ao sentido de estética. No que confere ao desenvolvimento da formanda, esta conseguiu desenvolver a sua capacidade de investigação, na medida em que procurava sempre diversificar as técnicas utilizadas.

No âmbito da expressão motora, o par pedagógico criou recursos para o jogo “O Rei Manda”, para o jogo “Salada de Fruta” e um dia dedicado à expressão motora em conjunto com a sala dos quatro anos. É de salientar aqui, uma questão do edifício da instituição que foi utilizada como desenvolvimento da motricidade grossa. As escadas que dão acesso ao andar de cima. Apesar de primeiramente a formanda considerar um entrave, uma vez que no piso superior se encontram as salas das crianças mais pequenas, rapidamente mudou de ideias, visualizando um ponto forte para o desenvolvimento da motricidade das crianças, sendo que esta deve ser desenvolvida desde muito cedo. Neste domínio foi notado um grande desenvolvimento da motricidade fina e grossa no grupo de crianças em geral, sendo que a motricidade fina revelou um maior desenvolvimento. É importante mencionar que o grupo era acompanhado por um professor

especializado neste domínio, estando com o grupo uma vez por semana, às quintas feiras da parte da manhã.

A expressão musical, conta também com uma professora especializada que acompanha o grupo todas as segundas feiras da parte da manhã. No entanto as formandas, também interferiram neste domínio, através da construção de um relógio musical (cf. anexo B.14.25), com o objetivo de minimizar as discussões nos momentos dedicados às canções presentes no cancionero da sala e através da introdução de novas canções neste. Neste domínio, a estudante não conseguiu notar evoluções na maior parte das crianças, uma vez que não conseguia assistir às sessões de expressão musical. A formanda considera que poderia ter desenvolvido mais atividades relacionadas com este domínio.

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o principal cuidado a ter pelo educador será “criar um clima de comunicação em que a linguagem do educador, ou seja, a maneira como fala e se exprime, constitua um modelo para a interacção e a aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 66). Neste domínio já foi mencionada uma das estratégias utilizadas (momento de contagem das novidades pelas crianças), no entanto a formanda e o seu par pedagógico utilizavam também as lengalengas, os trava-línguas, os poemas, as canções, histórias, entre outras. No final da sua prática a estudante conseguiu perceber algumas evoluções nas crianças, principalmente no fonema /f/. No que concerne ao domínio da matemática, o par pedagógico construiu: a) um gráfico onde as crianças puderam observar qual é a fruta preferida das crianças do grupo (cf. anexo B.14.1), concluindo que é o morango; b) um recurso de medição das alturas das crianças do grupo (cf. anexo B.14.17), baseado na história “A Que Sabe a Lua” de Michael Grejniec; c) uma serpente em bolas de pingue-pongue, ou seja, um colar de

contas para auxiliar as crianças nas contagens. No final da Prática Pedagógica Supervisionada, a estagiária notou algumas evoluções ao nível das contagens e das noções de “mais alto” e “mais baixo” nas crianças.

A área do conhecimento do mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Ministério da Educação, 1997, p. 79). Para o desenvolvimento desta área, a diáde construiu ecopontos para a reciclagem (cf. anexo B.14.8), desenvolveu o projeto “Horta Biológica”, dinamizou uma manhã dedicada às ciências em colaboração com a sala dos quatro anos e implementou o projeto “Animais do Zoo”.

O educador de infância deve avaliar, “numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (DL 241/2001: Anexo Nº1, parte II, tópico 3, alínea e). Assim, fizeram parte da prática da estagiária vários momentos de reflexão e consequente avaliação das suas ações, tais como: as narrativas colaborativas; as supervisões acompanhadas do preenchimento de guiões de pré-observação; a reunião de avaliação reguladora e o diário de formação realizado pela estudante em simultâneo com o período de Prática Pedagógica Supervisionada.

Segundo Paulo Freire (1991, p. 58) “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador [mas] a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Esta ideia demonstra a importância da reflexão para a formação de profissionais de educação competentes.

As narrativas escondem e revelam a capacidade do narrador para reflectir sobre a sua acção passada, na acção presente, para a acção futura e, se puder, inferir desse ciclo considerações sobre o seu próprio pensar nas dimensões e nos níveis múltiplos que tal processo comporta (Schön, s.d., cit. por Sá-Chaves, 2000, p. 24).

A reflexão em colaboração esteve presente na Prática Pedagógica da Estagiária através de narrativas colaborativas (cf. Anexo A.3). Estas narrativas eram realizadas mensalmente, sendo momentos de reflexão em tríade. Estes momentos de reflexão entre a tríade, permitiram à formanda alargar o seu conhecimento sobre aspetos importantes da sua formação, (re)construindo a cada passo um novo conhecimento. Efetivamente, “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo” (Schön, s.d., cit. por Isabel Alarcão, 1996, p. 13).

É igualmente importante salientar a relevância da supervisão pedagógica na construção de saberes profissionais, uma vez que através das críticas feitas pelo supervisor institucional, a estagiária foi incentivada a refletir e repensar as suas experiências da prática, sendo o objetivo primordial a melhoria das ações da estudante. Esta supervisão era acompanhada da realização prévia de um guião de pré-observação (cf. anexo A.1), que levava a estagiária a (re)pensar minuciosamente na atividade a realizar, bem como nas estratégias a utilizar aquando dessa realização.

Outro momento fulcral diz respeito à reunião de avaliação reguladora, onde eram expressos os pontos de vista da estagiária, da restante equipa educativa, bem como do supervisor institucional sobre o período de Prática Pedagógica Supervisionada realizado até ao momento, ou seja era analisado e refletido todo o trabalho já desenvolvido bem como o que ainda era necessário desenvolver. Aqui, quer a educadora cooperante, quer o supervisor institucional sugeriram algumas estratégias para que a estagiária conseguisse ultrapassar as suas dificuldades. Por último, a formanda salienta a importância do diário de formação (cf. anexo B.7). Este foi um instrumento de

apoio à prática da estagiária, uma vez que era onde a esta registava e refletia sobre momentos mais marcantes da sua prática que a ajudaram a redigir este relatório final. É ainda de referir que também os conteúdos abordados nas outras Unidades Curriculares que compõem o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram fundamentais à prática da estagiária, bem como à redação deste documento.

Em relação às aprendizagens das crianças, estas devem ser avaliadas sobretudo através da observação. O principal objetivo da avaliação no ensino pré-escolar é “a recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011). É de salientar que no início a sua prática, a formanda tinha dificuldade em avaliar os resultados da aprendizagem das crianças, sendo esta uma competência desenvolvida em paralelo com outras competências. Para o auxílio do desenvolvimento desta competência e com o objetivo de serem mais claras as evoluções das crianças, a estagiária recorreu a grelhas de avaliação individual das crianças (cf. anexo A.6) onde registava as observações sobre as aprendizagens destas. Estas grelhas foram preenchidas em dois momentos, o primeiro a meio da Prática Pedagógica Supervisionada e a segunda no final desta. Estes momentos permitiram à formanda perceber mais em concreto quais os desenvolvimentos mais significativos de cada criança do grupo.

Em suma, a estagiária considera que o período de Prática Pedagógica Supervisionada e a reflexão em torno de questões relacionadas com o mesmo, contribuíram para a aquisição de múltiplas competências profissionais fundamentais para a prática futura enquanto profissional de educação.

REFLEXÃO FINAL

Nesta reflexão final será realizada uma análise transversal em torno do período de Prática Pedagógica Supervisionada.

O perfil de desempenho profissional do educador de infância descreve o educador como “um profissional que concebe e desenvolve o currículo de uma forma integrada, organiza o ambiente educativo, observa, planifica e avalia, estabelece uma relação pedagógica e educativa com crianças, famílias e comunidade, e no âmbito da equipa de docentes” (Vasconcelos, 2009, p. 82). Através da experimentação e dos erros a estagiária foi tentando aperfeiçoar as competências acima mencionadas. Efetivamente as práticas e a reflexão sobre as mesmas permitiu que a formanda fosse identificando as suas dificuldades e as ultrapassasse através da experimentação de várias estratégias. Assumindo-se assim, a reflexão e a experimentação como elementos fundamentais da formação e da “conquista progressiva de autonomia e potencialidades” (Vasconcelos, 2009, p. 98). Neste sentido importa referir a importância do estágio ser desenvolvido recorrendo a uma metodologia de investigação-ação.

A formanda, ao longo da sua prática, adotou sempre uma atitude crítica e indagadora que foi complexificando com a investigação de referenciais teóricos e com o questionamento sobre situações da prática com a educadora cooperante. Esta atitude foi fundamental na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais, já que através da procura de respostas para os fenómenos observados, a estudante conseguiu complexificar a sua prática reflexiva, melhorando conseqüentemente as suas ações. Importa, ainda salientar que o desenvolvimento de quadros teóricos de

referência sempre foi uma das prioridades de ação da estagiária, sendo que os conhecimentos adquiridos até à entrada deste mestrado revelaram-se bastante escassos.

“O educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado” (DL 241/2001: Anexo Nº 1, parte III, tópico 1) de forma flexível e tendo em conta as características do grupo. Posto isto, a formanda considera necessário referir que sentiu algumas dificuldades em equilibrar as atividades proporcionadas nas diferentes áreas e domínios, tendo a tendência de, no início, desenvolver mais as áreas e domínios que melhor dominava.

O educador deve também fomentar a sua ação pedagógica numa perspetiva construtivista, pois é a melhor forma de garantir que as crianças realizem aprendizagens significativas. Sendo assim, a estagiária tentou conduzir toda a sua prática numa perspetiva construtivista, garantindo que as crianças aprendam “da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de compreensão da realidade e a actuação nela” (Onrubia, 2001, p. 122). Porém, existiram momentos em que a estagiária sentiu alguma dificuldade em adotar uma postura completamente construtivista, percebendo assim que, nem sempre é fácil adotá-la. Ainda em relação à postura construtivista, a colaboração assume um papel importante no desenvolvimento desta, uma vez que refletir com alguém que não esteve envolvido de forma direta na ação pode ajudar a compreender aspetos que numa perspetiva individual não seria possível perceber. A formanda considera crucial que no seu futuro profissional a sua ação se apoie num trabalho colaborativo baseado na partilha de experiências e opiniões com diferentes pares de reflexão.

Como referido na introdução deste relatório, a U.C. de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar delineou algumas competências a serem adquiridas pela estudante durante o seu período de estágio. Assim, importa salientar que a aquisição das competências propostas foi alcançada. A formanda desenvolveu a capacidade de “mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem” (Ficha Curricular da U.C. de Prática Pedagógica Supervisionada, 2012-2013, p. 1), assim como a capacidade de “saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Ficha Curricular da U.C. de Prática Pedagógica Supervisionada, 2012-2013, p. 1). Efetivamente, ao longo de todo o período de estágio a formanda viu-se “obrigada” a utilizar múltiplas estratégias para conseguiu chegar a todas as crianças do grupo, visando o seu desenvolvimento. Construiu “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” (Ficha Curricular da U.C. de Prática Pedagógica Supervisionada, 2012-2013, p. 1). Realmente como já referido a reflexão é de extrema importância pois permite o aperfeiçoamento da prática, tomando decisões acertadas, complexificando a prática docente. Coconstruiu “saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos” (Ficha Curricular da U.C. de Prática Pedagógica Supervisionada, 2012-2013, p. 1). A estudante

desenvolveu ainda a capacidade de “problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ficha Curricular da U.C. de Prática Pedagógica Supervisionada, 2012-2013, p. 1). Para o desenvolvimento desta competência muito contribuiu a tipologia de seminário, onde eram problematizadas as exigências da prática, por forma a encontrar soluções através de uma reflexão conjunta que permitia o desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais.

No Decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto, está explícita a importância da continuidade da formação ao longo da vida. Quanto a esta ideia a estagiária, tem plena consciência que, apesar de ter desenvolvido múltiplas competências neste período de prática, elas não são suficientes e por isso é necessário que a formanda como futura profissional de educação adote ao longo de toda a sua prática uma postura crítica, reflexiva e investigativa, com o intuito de desenvolver cada vez mais competências que a permitam aperfeiçoar a sua prática.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Harvard: Harvard University Press.
- Chaves, I. S. (2002). *Portefólios Reflexivos: Estratégias de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes - Uma estratégia de formação de professores*. Luanda: Plural Editores.
- Esteves, L. M. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Guedes, F. (2004). *A Enciclopédia (vol.VII)*. Lisboa: Editora Verbo.
- Hohmann, M., et al. (1995). *A Criança Em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança (5ª Edição)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Luís, H. & Calheiros, M. (2008). *Análise do Empenhamo do Educador: Uma Experiência de Formação e Supervisão no Contexto de Jardim de Infância. s.l.: s.n.*
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, A. (2008). Referências deontológicas para a educação. In A. Monteiro, *Qualidade profissional e deontologia na educação* (p. 71). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares*

- para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 14-42). Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In Coll, C., et al. *O construtivismo na sala de aula. Novas prespetivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Rio Tinto: Edições ASA.
- Parente, C. (2002). Observação: Um Percurso de Formação, Prática e Reflexão. In J. Oliveira-Formosinho, *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola* (pp. 166-216). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Wieder, S. & Greenspan, S. (2002). A Base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (org.), *Manual em Investigação em Educação de Infância* (pp.167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamentos de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vilar, A. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. Porto: ASA.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. ASA.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola (5ª Edição)*. Porto: ASA.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*.

Despacho Conjunto nº 258/97, de 21 de Agosto que, define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático.

Despacho Normativo nº1/2005, de 5 de janeiro.

Infantário Monfortinhos de Real. (2002). *Projeto Educativo*. Maia: Infantário Monfortinhos de real.

Ministério da Educação. (1986). Lei nº 46/86 de 14 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo.

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto - Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. (Diário da República, 1ª Série - A, nº201).

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto - Prefis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. (Diário da República, 1ª Série - A, nº201).

Ministério da Educação. (2011). Avaliação na Educação Pré-Escolar - Circular 4. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, D. (2012-2013). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Porto: Escola Superior de Educação.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

NM