



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

PARTE I: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Renata Filipa dos Santos Oliveira

julho de 2012



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

Renata Filipa dos Santos Oliveira

RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Instituição de Estágio:

Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde

Trabalho realizado sob a orientação de:

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedrosa Ribeiro

Co-orientadora:

Mestre Ana Isabel Gameiro Oliveira

julho de 2012

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que me apoiaram, confortaram e animaram ao longo da construção deste meu percurso. Contudo, há algumas que não posso deixar de destacar pela dedicação e carinho para comigo.

Um agradecimento muito especial à minha supervisora, a Mestre Ana Oliveira, pela orientação, apoio e disponibilidade,

À Natasha, minha colega de estágio, pela amizade e companheirismo.

Às minhas amigas pelo seu apoio incondicional e motivação.

E, por fim, mas não menos importante, aos meus pais por tudo o que me ensinaram.

RESUMO

Palavras-chave: saberes profissionais, investigação-ação, intencionalidade educativa e diferenciação pedagógica.

A prática pedagógica supervisionada na educação pré-escolar teve como intenção formativa fomentar a construção de saberes profissionais inerentes ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Neste sentido, no final da prática pedagógica, a formanda desenvolveu competências como: a mobilização dos saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso; o saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas; a construção uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões; a coconstrução de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; e a problematização das exigências da prática profissional.

O desenvolvimento das competências intrínsecas ao perfil do educador de infância decorreu de um processo de responsabilização progressiva, por parte da estagiária, pela ação docente. Com o intuito de perseguir estes objetivos a estagiária adotou uma metodologia de investigação-ação, uma vez que, esta constitui um excelente guia para orientar e transformar as práticas educativas. O processo de investigação-ação, que é sequencial e cíclico, ocorreu através da concretização das etapas que caracterizam a intervenção profissional do educador de infância. Neste âmbito, a estagiária concebeu e desenvolveu o respetivo currículo da educação pré-escolar através da organização do ambiente educativo com o intuito de promover a construção de aprendizagens integradas dos vários domínios do saber. Deste modo, o processo de observação de cada criança, bem como dos pequenos e do grande grupo, foi fulcral para planificar de acordo com as necessidades educativas evidenciadas. No processo educativo também foi determinante a avaliação, realizada numa perspetiva formativa, não só do processo de desenvolvimento profissional da estagiária, como também dos resultados de aprendizagem desenvolvidos pelas crianças. Na ação, nomeadamente aquando do desenvolvimento da planificação, que tinha por base a intencionalidade educativa, foi fundamental adotar estratégias de diferenciação pedagógica que atendessem à diversidade e à inclusão. A comunicação com os pais/encarregados de educação possibilitou recolher informação acerca das características das crianças, enriquecendo, desta forma, o processo educativo. Ao nível da articulação foram desenvolvidas iniciativas neste sentido, como por exemplo, atividades com crianças da mesma faixa etária do grupo e de uma faixa etária superior, o que permitiu através da cooperação fomentar o desenvolvimento das crianças. Para além disso, um outro aspeto crucial da investigação-ação foi o ato de refletir criticamente, uma

vez que este permitiu, não só estabelecer uma dialética entre a teoria e a prática, como também desenvolver as diversas competências relativas ao perfil do educador de infância.

Neste processo de desenvolvimento, as estratégias utilizadas como as narrativas colaborativas, o diário de formação, os guiões de pré-observação, as notas de campo, a supervisão, as reuniões de planificação e da avaliação reguladora foram determinantes para a evolução da formanda em vários sentidos. Com efeito, as competências e as aprendizagens desenvolvidas pela estagiária foram ao nível da observação, planificação, ação e reflexão. No que se refere ao domínio da observação, esta desenvolveu a competência de efetuar sistematicamente a observação participante sobre o contexto, o processo e os resultados das aprendizagens das crianças. No domínio da planificação, a formanda desenvolveu a competência de planificar e avaliar a ação educativa de forma adequar ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças, bem como a planificação de atividades que proporcionassem aprendizagens nos vários domínios curriculares, recorrendo a estratégias diversificadas para o desenvolvimento da ação pedagógica. Por sua vez, no domínio da ação esta evoluiu ao nível: da organização adequada do ambiente educativo para a interação pedagógica intencional; do desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica que atendessem à diversidade e à inclusão; e do desenvolvimento de ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Por fim, ao nível do domínio da reflexão a formanda desenvolveu a capacidade de problematizar das exigências da prática profissional, de forma fundamentada e reflexiva, das competências socioprofissionais inerentes ao perfil do educador de infância.

ABSTRACT

Keywords: professional knowledge, research-action, educational intention and adaptive education.

The supervised teaching practice in pre-school training was intended to encourage the construction of professional knowledge inherent to the specific profile of professional performance of the kindergarten teacher. In this sense, at the end of teaching practice, it was intended that the trainee had developed the skills of: mobilize scientific, educational and cultural knowledge acquired in the course, knowing how to think and act in educational settings with different teaching strategies, build a professional reflective and investigative facilitator of decision-making; coconstruct professional knowledge through collaborative research practices and disseminate their impact on the transformation of education, and discuss the requirements of professional practice. In order to achieve these goals, in supervised teaching practice, the trainee has adopted an action research methodology, since it is an excellent guide for the educational practices to the extent that allows the evolution and transformation of practice.

The development of the skills related to this kind of professional of education took place in a gradual process of responsibility on the part of the trainee, through the teaching action. In order to pursue these objectives, the trainee took an action research methodology, since this is an excellent guide to direct and transform educational practices. The process of an action research, which is sequential and cyclic, occurred through the implementation of the steps that characterize the professional intervention of the kindergarten teacher. In this context, the trainee conceived and developed the respective curriculum for pre-school through the organization of the educational environment in order to promote the construction of integrated learning in several domains of knowledge. Thus, the process of observing each child as well as the small and large group was crucial to plan in accordance with the evidenced needs educational. In the educational process was also a determinant evaluation, conducted a formative perspective, not only the professional development process of the trainee, as well as learning outcomes evidenced by the children. In the action, especially on the development of plans, which was based on the educational intention was essential to adopt educational differentiation strategies that met the diversity and inclusion. Communication with parents / guardians allowed to collect information about the characteristics of children, enriching thus the educational process. Importantly, the relationship with children of similar age and an older age group also enriched the educational process and development of the group. In addition, another crucial aspect of research-action was the act of critical reflection, since this allowed not only to establish a

dialectic between theory and practice, but also to develop the various skills related to the profile of the kindergarten teacher.

In this development process, strategies such as collaborative narratives, daily training, the scripts pre-observation, field notes, supervision, planning meetings and regulatory evaluation were determinants in the evolution in a number of graduate senses. Indeed, skills and learning were developed by a trainee at the level of observation, planning, action and reflection. As regards the field of observation, this has developed the expertise to make systematic participant observation on the context, process and learning outcomes of children. In the field of planning, the trainee has developed competence to plan and evaluate educational activities in order to adapt to the development of integrated children's learning, as well as planning activities that provide learning in various curricular areas, using diverse strategies for the development of pedagogical action. In turn, this action in the field has evolved to the level: the organization of the educational environment suitable for the intended pedagogical interaction, the development of differentiation strategies that met the educational diversity and inclusion, and the development of actions of family involvement in the process teaching and learning of children. Finally, at the domain of reflection graduate developed the ability to discuss the requirements of professional practice, in a reasoned and thoughtful, the powers inherent in the socio-professional profile of the kindergarten teacher.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	VIII
LISTA DE TABELAS	IX
LISTA DE ANEXOS	X
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL	3
1. Currículo da Educação Pré-Escolar	3
2. Organização do Ambiente Educativo e Etapas do Processo Educativo	4
3. Desenvolvimento Profissional expresso nas etapas do processo educativo	8
4. Uma Práxis de Participação	14
4.1. Conceções do desenvolvimento da criança	15
4.2. Modelos curriculares na educação pré-escolar	21
CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	26
1. Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha	26
2. Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde	27
2.1. Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades	29
CAPÍTULO III - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	30
REFLEXÃO FINAL	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS	53
ANEXOS	57
ANEXOS TIPO A	59
ANEXOS TIPO B	171

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Entrada do Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde.
- Figura 2** – Espaço exterior da educação pré-escolar.
- Figura 3** - Janela do edifício que dá acesso ao espaço exterior.
- Figura 4** - Área da Leitura.
- Figura 5** - Área da Leitura.
- Figura 6** - Atividade com plasticina.
- Figura 7** - Atividade com digitinta.
- Figura 8** - Atividade com a técnica do pintor Pollock.
- Figura 9** - Quadro de presenças (11/04/2012).
- Figura 10** - Quadro de presenças (18/05/2012).
- Figura 11** - Quadro de presenças (09/06/2012).
- Figura 12** - Quadro do responsável.
- Figura 13** - Ecopontos.
- Figura 14** - Lixo orgânico.
- Figura 15** – Dramatização do teatro de sombras.
- Figura 16** - Atividade de dinamização de um teatro.
- Figura 17** - Atividade “Caça aos ovos da Páscoa”.
- Figura 18** - Dramatização de uma peça de teatro acerca da reciclagem.
- Figura 19** - Atividade dinamizada pela avó de uma criança.
- Figura 20** - Atividade dinamizada pela mãe de uma criança.
- Figura 21** - Atividade de articulação com a sala dos 4 e 5 anos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Organograma dos recursos humanos da educação pré-escolar.

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I – Organograma dos recursos humanos da valência da educação pré-escolar.

ANEXO II – Excerto do diário de formação - 07/03/2012.

ANEXO III – Grelha de observação/avaliação individualizada de A. C.

ANEXO IV – Entrevista à educadora P.

ANEXO V – Questionários realizados aos pais/encarregados de educação.

ANEXO VI – Exemplares da planificação semanal – 19 a 23 de março de 2012 e 18 a 22 de junho de 2012.

ANEXO VII – Exemplar das narrativas colaborativas – 18/04/2012.

ANEXO VIII – Exemplar de Guiões de pré-observação – 12/03/2012 e 14/06/2012.

ANEXO IX – Grelhas de Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada da formanda – 17/05/2012 e 22/06/2012.

ANEXOS TIPO B

ANEXO I – Registos Fotográficos.

ANEXO II – Diário de formação.

ANEXO III – Grelha de observação/avaliação individualizada do grupo de crianças.

ANEXO IV – Questionários realizados aos pais/encarregados de educação.

ANEXO V – Planificações semanais.

ANEXO VI – Narrativas colaborativas.

ANEXO VII – Guiões de pré-observação.

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, foi proposto a elaboração do presente relatório de estágio que contempla o trabalho desenvolvido no terreno neste nível de educação.

Neste sentido, o estágio na educação pré-escolar foi realizado no Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde, mais concretamente na valência do Jardim de Infância de Nevogilde, com um grupo de quinze crianças na faixa etária dos três anos. A prática pedagógica neste contexto de educação, que foi realizada em díade, teve início no dia sete de março e terminou a vinte e dois de junho, com uma duração de duzentas e dez horas distribuídas por três dias por semana. O trabalho desenvolvido neste nível de educação teve como intenção formativa promover a construção dos saberes profissionais inerentes ao perfil do educador de infância. Deste modo, a prática pedagógica supervisionada na educação pré-escolar teve como intuito desenvolver competências como: mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, em consonância com modelos conceituais adequados e rigorosos; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade do grupo, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões no contexto pedagógico, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa; coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; e problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ficha da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar).

De forma a perseguir e a concretizar os objetivos acima citados, a estagiária adotou na sua prática pedagógica uma metodologia de investigação-ação que permitiu a sua evolução e a transformação das suas práticas e conceções, bem como possibilitou a "(...) mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas (...)" ao seu contexto de estágio em específico (Decreto-Lei n.º 43/2007, p.2). A metodologia de investigação-ação desenvolveu-se em coordenação com o desenvolvimento das etapas do processo educativo e foi suportada por diferentes estratégias formativas, tais como: narrativas colaborativas, guiões de pré-observação, o diário de formação, as notas de campo, a supervisão, as reuniões de planificação, entre outras.

Assim, o presente relatório de estágio que contempla o percurso de formação pessoal e profissional realizado no âmbito da unidade curricular encontra-se organizado em quatro partes. O primeiro capítulo diz respeito aos pressupostos teóricos e legais referentes a este nível de educação em específico que estiveram na base da reflexão-ação da estagiária. No capítulo II é feita uma caracterização geral da instituição de estágio, do agrupamento Francisco Torrinha e do Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde, e uma breve caracterização do ambiente educativo da sala de atividades. Por sua vez, o terceiro capítulo é referente à descrição e análise das atividades desenvolvidas no estágio e dos respetivos resultados obtidos, em que a formada reflete acerca dos mesmos. A quarta parte consiste numa reflexão final em torno do contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da estagiária, onde são identificadas as potencialidades e os constrangimentos encontrados no decorrer do seu percurso, assim como, os principais resultados das aprendizagens.

Por fim, enunciam-se as referências bibliográficas consultadas, fruto da pesquisa autónoma e orientada pelos docentes, que sustentaram todo o processo formativo desenvolvido no estágio e a capacidade de reflexão crítica da estagiária. Para além disso são apresentados os anexos que ilustram os aspetos que são referenciados ao longo do relatório, sendo que, os anexos tipo A são em suporte papel, cujo critério de seleção foi a primeira e a última estratégias formativas construídas, salvo algumas exceções. Este critério pretende evidenciar a evolução da estagiária. Os restantes anexos constituem os anexos tipo B e apresentam-se em suporte digital, anexo ao documento.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

O presente capítulo apresenta um quadro de referentes teóricos e legais que nortearam e fundamentaram o processo de desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária.

1. Currículo da Educação Pré-Escolar

O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância envolve várias dimensões. Um profissional de educação tem como “(...) função específica (...) ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa (...)” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 2). Também faz parte da sua dimensão profissional, social e ética promover uma escola inclusiva, fomentar o desenvolvimento da autonomia da criança, promover um contexto de qualidade, e valorizar os diferentes saberes e culturas, de modo a combater processo de exclusão e discriminação (Decreto-Lei n.º 240/2001). Neste sentido, considera-se que os princípios deontológicos devem estar sempre presentes na ação de um profissional de educação, em contexto pedagógico. Dos princípios deontológicos ressaltam-se, como ideias chave, o facto de a educação ser um direito e de os profissionais de educação se deverem reger pelo princípio da responsabilidade e exemplaridade, a fim de criar condições favoráveis ao desenvolvimento de competências gerais e específicas que, em termos sociais, são consideradas primordiais.

Sendo a educação pré-escolar, apesar de não ter carácter obrigatório, “(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p.1) é fundamental e determinante a ação desenvolvida pelo educador, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico. Adotar uma pedagogia organizada e estruturada, com um carácter lúdico, é condição necessária e suficiente para criar condições para o sucesso na aprendizagem das crianças. Todavia, o profissional de educação deverá encarar a criança como um sujeito ativo do processo educativo e partir do que esta já sabe para desenvolver novas aprendizagens. Neste sentido, o educador deve construir e desenvolver o seu próprio currículo com base nesse pressuposto e com base nas singularidades do contexto educativo. Como referência comum para todos os educadores de infância existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME/DEB, 1997, p.13) que constituem, como o próprio nome o indica, “(...) um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”. Este documento sugere no desenvolvimento curricular a abordagem de diferentes áreas de conteúdo: a área de formação pessoal e social; a área de expressão/comunicação, que comporta três domínios, o domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; e o domínio da matemática; e, por fim, a área de conhecimento do

mundo. Para além deste documento, também existem as metas de aprendizagem que constituem um recurso para o desenvolvimento curricular das diferentes áreas de conteúdo, enunciadas anteriormente, que visam assegurar uma educação de qualidade. Estas enunciam o conjunto de aprendizagens consideradas importantes para o progresso educativo da criança. À semelhança das OCEPE (ME/DEB, 1997), são um referencial comum que os educadores deverão recorrer para planearem os processos, estratégias e modos de progressão, de forma que as crianças possam ter realizado essas aprendizagens no final deste nível de educação, antes de ingressarem no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Contudo, se a criança não tiver concretizado determinada meta, esta situação não poderá constituir uma limitação à sua entrada no nível seguinte. Pelo contrário, as necessidades educativas evidenciadas deverão ser comunicadas ao docente do 1ºCEB, de modo a que este desenvolva o seu trabalho nesse sentido. Assim, a definição de metas na educação pré-escolar procura privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa perspetiva integrada e globalizante das diferentes áreas de conteúdo.

O Ministério da Educação, mais concretamente a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), publicou Brochuras que também constituem um recurso à ação do educador de infância, com o intuito de promover uma melhor compreensão e operacionalização das OCEPE (ME/DEB,1997). As Brochuras publicadas visam constituir instrumentos para o desenvolvimento curricular de modo garantir a qualidade educativa. Neste contexto, o currículo representa “(...) o conjunto de supostos de partida, das metas globais que se deseja alcançar e dos passos previstos para as alcançar” (Zabalza, 1992, pp.94-95).

Todavia, a promoção da qualidade e do desenvolvimento curricular na educação pré-escolar também está intimamente ligada à organização do ambiente educativo, uma vez que a este está associado a intencionalidade do processo educativo. Isto é, é através da organização do ambiente educativo que o educador de infância desenvolve o seu currículo, organizando-o de modo a constituir um ambiente facilitador de desenvolvimento e de aprendizagem.

2. Organização do Ambiente Educativo e Etapas do Processo Educativo

“A organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador e da sua intencionalidade e comporta diferentes níveis em interação – a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; a relação com os pais e com outros parceiros educativos o que aponta para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar” (Bertram & Pascal, 2009, p.47).

Tal como consignado no Decreto-Lei n.º 241/2001 referente ao perfil do educador de infância é da responsabilidade deste profissional de educação a organização do ambiente educativo de forma a que este promova “(...) um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (ME/DEB, 1997, p.31). Deste modo, tal como defende Zabalza

(1992, p.119) é fulcral “a organização de contextos adequados de aprendizagem, de espaços que promovam a alegria, o gostar de estar de estar na escola, e que potenciam o desenvolvimento integrado das crianças que neles vão passar uma parte importante do seu tempo diário”. Neste sentido, e no seguimento da citação de Oliveira-Formosinho (2009), a organização do ambiente educativo diz respeito a diferentes níveis em interação. Tendo em consideração que a criança interage e se relaciona com o meio em que vive, em que tanto influencia como é influenciada por este (perspetiva ecológica de Bronfenbrenner), para além da organização do espaço e dos materiais, é da responsabilidade do educador de infância a organização do grupo, do tempo, da equipa educativa, as interações e a organização do meio institucional, bem como a elaboração de projetos, nomeadamente, o projeto curricular de grupo. Assim, a organização do ambiente educativo constitui o suporte do trabalho curricular do educador e da sua intencionalidade educativa. Desta forma, é essencial que o profissional de educação valorize cada uma destas dimensões, de forma a organizar um ambiente educativo estimulante que se adegue às suas características e necessidades e à comunidade educativa.

Relativamente à **organização do grupo** esta deverá propiciar a interação social e a relação com os próprios adultos e os pares, sendo que são vários os fatores que influenciam o seu funcionamento, desde as próprias características de cada uma das crianças que integra o grupo, o número de crianças do género feminino e masculino, a heterogeneidade ou homogeneidade das idades e o número de crianças que o constituem. É importante frisar que “(...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (ME/DEB, 1997, p.35). Neste sentido, o educador na sua ação deverá promover momentos de trabalho entre pares, pequenos grupos e em grande grupo, nos quais as crianças poderão participar na tomada de decisões, de modo a fomentar ocasiões em que as crianças tenham oportunidade de experimentar situações de negociação e resolução de problemas, de maneira a exprimirem as suas opiniões e confrontarem-se com opiniões distintas das suas.

No que diz respeito à **organização do espaço** este contempla as intenções educativas e as dinâmicas de grupo acima referidas. Assim sendo, o espaço deverá ser pensado de acordo com “(...) as necessidades das crianças em idade pré-escolar, isto é, de jogo simbólico, de representação, de exploração de uma multiplicidade de linguagens” (Katz & Chard, 1997, p.147), proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagens educativas integradas. Para além disso, o educador deverá disponibilizar à criança “(...) materiais estimulantes e diversificados (...)” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.2), com valor estético e segurança, sendo que “(...) os materiais [devem estar] organizados de uma forma lógica (...) para que a criança consiga encontrar e arrumar facilmente, sem necessitar da interferência do adulto” (Cardona, 1992, p.9). Desta forma, a sala de atividades pode organizar-se em áreas distintas, como por exemplo, a área do acolhimento, a área da casinha, a área da leitura, a área das construções,

entre outras, localizadas em volta do perímetro da sala, permitindo que o espaço central fique desocupado para a movimentação das crianças de uma área para a outra. Neste sentido, as áreas pelas quais a sala de atividades se encontra organizada deverão possuir uma diversidade de objetos e materiais que estimulem as capacidades de exploração, as capacidades sensoriais e as capacidades criativas das crianças, dado que constituem espaços que, sendo bem pensados e equipados, permitem às crianças realizarem aprendizagens sozinhas ou com outras crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Desta forma, o “(...) ambiente deve actuar como uma espécie de aquário que reflecte ideias, atitudes e culturas das pessoas que nele vivem” (Malaguzzi, 1998, cit. por Oliveira- Formosinho, 2007a, p.107).

Por sua vez, a **organização do tempo** deverá ser “(...) flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças” embora exista uma certa periodicidade (Decreto-Lei nº. 241/2001, p.2). “Com efeito, a rotina diária proporciona às crianças mais oportunidades para seguir e expandir os próprios interesses” (Hohmann & Weikart, 2011, p.227). Assim, a rotina diária, intencionalmente pensada pelo educador, é “(...) conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (ME/DEB, 1997, p.40). Desta forma, “as crianças aprendem a antecipar eventos futuros através da regularidade das ocorrências diárias [sendo que] a flexibilidade é necessária em qualquer rotina” (Spodek & Saracho, 1998, p.136). Ressalve-se que é imprescindível que o profissional de educação respeite o ritmo de aprendizagem e as características do grupo, bem como, as necessidades de cada criança, de modo a promover aprendizagens profícuas e diversificadas de acordo com as diferentes áreas de conteúdo e domínios.

Por conseguinte, a **organização do meio institucional** poderá constituir um aspeto facilitador e promotor de interações sistémicas, na medida em que, a modalidade organizacional do estabelecimento educativo poderá criar “(...) possibilidades de interação entre crianças, entre grupos de crianças, entre crianças e adultos (...) e, ainda, [com] adultos de outras instituições e/ou níveis de ensino” (ME/DEB, 1997, p.42). Deste modo, a organização pode facilitar o processo de continuidade educativa e o trabalho em equipa, não só com profissionais do mesmo nível de educação, como também com profissionais de níveis diferentes. Para além disso também é importante o trabalho com outros parceiros externos à instituição como forma de enriquecer o processo educativo. A relação com a família é muito importante para a intervenção profissional do educador na medida em que, pode recolher informação sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, para que possa planear o processo educativo de acordo com esses dados, proporcionando um ambiente estimulante e rico, promovendo aprendizagens significativas e diversificadas. Desta forma, a troca de informação traz bastantes benefícios para a educação da criança, constituindo-se ambos os intervenientes como co-educadores neste processo educativo. Além disso, a

participação de outros adultos, como os pais/encarregados de educação e membros da comunidade nas atividades educativas alarga as interações estabelecidas pelas crianças e enriquece o processo educativo. A este nível também surge o projeto educativo da instituição dado que constitui uma orientação da estratégia educativa da instituição. Este é um instrumento dinâmico, que pode ser reformulado, que evolui e que pode ser adaptado às mudanças da comunidade. Com base no projeto educativo o educador constrói o projeto curricular de grupo, de acordo com as características das suas crianças. Este instrumento, que é mutável, contempla as opções e intenções educativas do mesmo, a forma como prevê desenvolver as aprendizagens e os objetivos que pretende desenvolver no grupo.

Em suma “a primeira tarefa do educador é a de pensar no contexto educativo e organizá-lo para que se torne um «segundo educador» ” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.28).

A **intencionalidade educativa** deverá estar presente em todas as ações do educador, nomeadamente na organização do contexto educativo. Neste sentido, a intencionalidade educativa pressupõe que o profissional de educação reflita acerca das suas ações, de modo a adequá-las às necessidades das crianças, bem como sobre os valores e intenções implícitos. Desta forma,

“A intencionalidade educativa decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvidos pelo educador de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças. É importante que a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com sucesso. Contudo, não se pretende que se centre na preparação da escolaridade obrigatória mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhe vão ser úteis para continuar a aprender ao longo da vida” (Bertram & Pascal, 2009, p.48).

Neste sentido, este processo implica diferentes etapas que estão interligadas, que se vão sucedendo e aprofundando. As etapas são: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Tal como defende Oliveira-Formosinho (2009) a intencionalidade educativa, que é inerente à ação do educador, decorre do processo reflexivo que visa promover melhores práticas. Deste modo, os educadores “(...) devem fazer da prática docente o seu objecto de reflexão. Na investigação-acção, os (...) [profissionais de educação] são investigadores das suas próprias práticas (...)” (Oliveira et al., 2004, p.107). Ou seja, é uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa que potencia a formação do profissional de educação e a construção do seu saber, resultante de uma práxis crítica. Neste âmbito, os instrumentos de recolha de informação, como as notas de campo, os questionários, as entrevistas, entre outros, adquirem especial relevância, uma vez que, a análise da informação recolhida permite “(...) que os educadores identifiquem e reflectam cada situação e as questionem no duplo sentido de lhes encontrar soluções para os problemas e também de vir a melhorar o seu próprio conhecimento e capacidade de intervenção” (Ribeiro, 2001, p.13). O processo de investigação-ação é sequencial e cíclico e integra as seguintes etapas: o planificar, o atuar, o observar e o refletir. Assim, o educador desenvolve uma planificação da ação informada e

crítica, para melhorar a prática, sendo que esta deve ser flexível, de modo a permitir a adequação face a factos imprevistos. Deste modo, o educador: atua para desenvolver a planificação, adotando estratégias que respeitam os interesses das crianças; observa a ação para recolher dados (notas de campo) que permitam, posteriormente, avaliar; e por fim, reflete sobre a informação registada sobre a observação da ação, constituindo esta a base para uma nova planificação e continuação de outros ciclos.

3. Desenvolvimento Profissional expresso nas etapas do processo educativo

No seguimento do ponto anterior pode afirmar-se que “(...) um bom profissional deverá, sempre, assumir uma postura investigativa dos fenómenos mais directamente relacionados com a sua prática. Falamos, então, de um (...) prático reflexivo” (Oliveira et al, 2004, p.7). É importante ressaltar como aspeto crucial da investigação-ação o ato de refletir criticamente, uma vez que este permite, não só estabelecer uma dialética entre a teoria e a prática, como também melhorar a educação e maximizar as competências do profissional de educação. É com base nesta perspetiva que o educador evolui e transforma as suas práticas. Assim, é fundamental assumir uma atitude reflexiva, na qual são mobilizados não só os saberes teóricos e legais, como também as experiências vividas.

Tal como refere Estrela (1999, p.36), a **observação** é a primeira etapa na intervenção pedagógica, sendo que, quanto à sua atitude, o educador realiza uma observação participante, na medida em que participa na vida do grupo; e uma observação participada, na medida em que, participa na atividade do observado (criança) “(...) mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto”. Segundo Trindade (2007, p.39) observar é “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros.” A observação permite, desta forma, recolher informação acerca das capacidades, interesses e dificuldades que as crianças manifestam, sendo para tal necessário recorrer a instrumentos de recolha e registo de dados, como as *notas de campo*, relativas às características das crianças, bem como aos seus ritmos de aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de práticas sustentadas na diferenciação pedagógica. Portugal & Laevers (2010, p.10) afirmam que “no processo de observação e documentação torna-se crucial utilizar formas de registo suscetíveis de identificarem quer as forças quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente”. Assim, através desta postura indagadora e reflexiva o profissional de educação poderá planificar a sua ação de acordo com os dados recolhidos, promovendo a diferenciação pedagógica, uma vez que, “a diferenciação pedagógica supõe (...) [que] sejam

proporcionada às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (ME/DEB, 1997, p.90). Desta forma, serão concebidas, com maior exatidão, estratégias de ensino e de aprendizagem mais adequadas ao grupo de crianças e contexto. Assim, o papel do educador será de “observar e apoiar e, posteriormente, o de analisar a observação e tomar decisões ao nível de novas propostas educacionais” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p.60) valorizando a aprendizagem ativa e a construção de significados pelas crianças. Neste sentido o educador “(...) observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.2). Por todas estas razões é que a observação constitui a base da planificação e avaliação da ação educativa. Assim “a observação é um processo contínuo, pois requiere o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (...)” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.32).

Por sua vez a **planificação**, implica planear de acordo com o que a equipa educativa observou e “(...) os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras (...) de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e avaliação (...)” (Decreto-Lei n.º 241/2001, p.2). Zabalza (1998, p.47) define planificação como “(...) uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo”. Ou seja, a planificação implica que o educador reflita acerca das suas intenções educativas e o modo como vai adequá-las ao grupo. Assim, terá que refletir acerca do modo como vai organizar o grupo, bem como deve pensar na organização da sala de atividades. Para além disso, na planificação das atividades deverá proporcionar aprendizagens nos vários domínios curriculares, resultando num ambiente estimulante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas e diversificadas. Desta forma, a planificação constitui “...um instrumento cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Vilar, 1993, p.5). Isto é, a planificação é um documento que apresenta uma proposta de trabalho a realizar, no entanto, este pode não ser seguido inteiramente, pois deve ser co-construído com as crianças de acordo com as suas necessidades. Isto é, a planificação deve ser flexível e dinâmica “(...) em que nem tudo está previsto antecipadamente (...) resulta, portanto uma planificação aberta, que se vai elaborando, ou seja, que se vai construindo sobre a [e na] própria prática” (Vilar, 1993, p.54).

A etapa seguinte diz respeito à **ação**, na qual o profissional de educação deve concretizar as suas intenções educativas, expressas na planificação, adequando-as às propostas das crianças e às variáveis contextuais. Dado a planificação ser flexível na ação, o educador pode tirar partido das situações e oportunidades imprevistas numa perspetiva de interação curricular, de modo a motivar e a estimular cada criança. Neste âmbito é fulcral que o

profissional de educação crie um contexto educacional de conforto, de motivação e de curiosidade sendo, para tal, fundamental “escutar as crianças”, os seus interesses, os seus saberes, os seus desejos, entre outros aspetos. Ou seja, a pedagogia de escuta permite uma abertura ao outro e ao fomento de relações baseadas numa comunicação recíproca que possibilita trabalhar dimensões fundamentais ao nível do desenvolvimento cognitivo, da autonomia, da responsabilização, da vontade de descobrir e de aprender. Deste modo as crianças estarão ativamente envolvidas e serão as principais construtoras do seu conhecimento, em que o educador cria estratégias para que estas construam o significado através da ação e da interação com os outros. Ou seja, o educador deverá fomentar um ambiente de aprendizagens que assegure a possibilidade de as crianças se envolverem ativamente nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, encarando-a como a protagonista do processo educativo, criando as condições necessárias ao seu desenvolvimento integrado e integral. De forma a alargar as interações das crianças e de enriquecer o processo educativo o educador deve também promover a participação de outros adultos, como por exemplo, os pais/encarregados de educação, familiares das crianças, membros da comunidade, entre outros, no desenvolvimento de oportunidades educativas. Ainda na ação, é necessário salientar a importância da qualidade da interação adulto/criança no contexto educativo, dado que constitui um fator crítico na eficácia das experiências de aprendizagem.

Neste âmbito Laevers citado por Oliveira-Formosinho (2009, p.57), autor da “Escala de Empenhamento do Adulto [,] baseia-se na noção de que o estilo de interações entre o educador e a criança é um factor crítico na eficácia da experiência de aprendizagem. Foca, em particular, a sensibilidade dos adultos para com as crianças, o estilo de estimulação utilizado e o grau de autonomia que proporcionam às crianças”. Ou seja, esta escala 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.5). Um educador só conseguirá aceder às motivações das crianças através das interações que estabelece com as mesmas, fazendo com que elas partilhem os seus sentimentos, experiências, motivações e opiniões. Em suma, uma prática pedagógica adequada proporciona um ambiente lúdico e de aprendizagem estimulante promovendo a sua autonomia, criatividade e empreendedorismo da criança. Dado que o empenhamento do adulto influencia o envolvimento da criança é importante ter em atenção ao nível de envolvimento da criança para que o educador possa adequar a sua ação. Neste sentido, o mesmo autor (Laevers cit. por Bertram & Pascal, 2009, p.50), concebeu uma Escala de Envolvimento da Criança, que permite “(...) observa[r] os sinais exteriores das crianças quando se encontram envolvidas nas aprendizagens”. Os indicadores de envolvimento que integram esta escala são a concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência;

precisão; tempo de reação; linguagem; e satisfação. Estas duas escalas podem constituir um dos instrumentos de avaliação a usar na educação pré-escolar.

“A **avaliação** em educação [,quarta etapa da intervenção profissional do educador,] é um elemento integrante e regulador da prática educativa (...)” (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, p.1) e, deste modo, implica que o educador tome consciência da sua ação para adequar o processo educativo ao seu grupo de crianças. Neste âmbito o educador poderá recorrer à escala de empenhamento do adulto de Laevers para avaliar o seu desempenho. Assim o educador “(...) avalia 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” (Decreto-Lei, 241/2001, p.2). Esta etapa exige que o educador adote uma atitude reflexiva, em que efetua *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação* (Shön, 1998). A primeira ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento, fora do cenário da ação. E, por fim, “a reflexão sobre a reflexão na acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento [,na medida em que,] trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, cit. por Oliveira & Serrazina 2002, p.3). Assim, “ser profissional reflexivo é, antes, durante e depois da acção, fecundar as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.16).

Neste âmbito, surgem as *narrativas colaborativas*, construídas em colaboração com outros profissionais de educação, dado que a escrita viabiliza a necessária introspeção, permitindo o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica. A sua elaboração pode promover “(...) momentos e oportunidades fulcrais de (re)construção do saber pessoal” (Sá-Chaves, 2000, p.22) pois estas evidenciam as aprendizagens mais significativas e apresentam competências que conduzem à autorreflexão e reconstrução do saber dado que a sua construção é articulada com os quadros teóricos que auxiliam na compreensão de situações que dele fazem parte. Assim, esta prática de reflexão partilhada permite compreender o significado que cada um atribui à ação do outro, fomentando a transformação da ação do profissional. Ou seja, “a reflexividade partilhada (...) contribui ainda para a auto e hétéro-formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos (...)” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.46). Um outro instrumento que fomenta a indagação reflexiva é o *diário de formação*, no qual o profissional de educação expõe-explica-interpreta a sua ação quotidiana, ou seja, implica escrever sobre a própria prática e sua análise, o que leva o educador a aprender através da sua narração, uma vez que, a narração constitui-se em reflexão (Zabalza, 1994). Em suma a reflexão que o educador faz “(...) a partir dos efeitos que (...) [vai] observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança,

individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.3). “Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (ME/DEB, 1997, p.27), pois constitui, um elemento integrante e regulador da prática educativa e assume uma dimensão formativa, num processo contínuo e interpretativo, no qual a criança tem um papel ativo na sua própria aprendizagem, com o intuito de ir tomando consciência do que já alcançou e as dificuldades que tem, para as ultrapassar. Este processo de avaliação incide sobretudo sobre os processos e “(...) permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, p.2), constituindo, desta forma, um instrumento de apoio na intervenção do educador, no âmbito do planeamento e da tomada de decisões. Neste processo de avaliação da prática educativa as narrativas colaborativas, os diários de formação e as reuniões para e após a ação têm especial relevância, uma vez que, fomentam a qualidade das práticas.

A quinta etapa diz respeito ao **comunicar** aos pais/encarregados de educação a informação que o educador reúne, em conjunto com os restantes membros da equipa educativa, acerca da evolução e do desenvolvimento da criança, realçando as aprendizagens mais significativas de cada criança, evidenciando o seu percurso e progressos. Para além disso, esta troca de informação permite ter “(...) um melhor conhecimento acerca da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade” (ME/DEB, 1997, p.27). As estratégias a adotar para fomentar esta troca de informação podem ser várias, desde reuniões com os pais/encarregados de educação, conversas informais, envolvimento na vida escolar, partilha de documentação pedagógica de atividades e projetos, divulgação do projeto curricular de grupo e projeto educativo, entre outros. Desta forma, deve-se “(...) incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p.3).

Por fim, a sexta e última etapa diz respeito ao **articular**, com o intuito de fomentar a continuidade educativa, entre a educação pré-escolar e o 1ºCEB. Neste sentido, o educador tem a função de “(...) proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.ºciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME/DEB, 1997, p.28). Neste campo de articulação, os instrumentos orientadores das práticas educativas adquirem especial relevância, pois torna-se fulcral que o profissional de educação tenha conhecimento dos conteúdos que se vão abordar no nível a seguir de modo a proporcionar um percurso sequencial e articulado e favorecer a transição adequada entre os níveis de educação e ensino (Decreto-Lei n.º 75/2008). A este nível as metas de aprendizagem (2010) também têm especial relevo. A Lei de Bases do Sistema Educativo (2005, p.2) também salienta a importância da articulação entre ciclos, referindo que esta deve obedecer “a uma

sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico”.

Formosinho (1997, p.29 cit. por Carvalho, 2010, p.62) afirma que “a conceptualização da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica arrasta imediatamente a questão da sua articulação com a segunda etapa – o (...) 1º ciclo do ensino básico. [Assim, o] sucesso da educação pré-escolar depende do modo como for continuada no nível seguinte. Daí que seja essencial articular mudanças na educação pré-escolar com mudanças no 1º ciclo do ensino básico”. Neste âmbito o trabalho colaborativo é uma mais-valia para o processo de transformação de práticas pois possibilita o desenvolvimento de competências como a partilha de ideias, experiências e conhecimentos ao cooperar com outros profissionais. Assim, desenvolvem-se relações de respeito mútuo pelas ideias dos outros, pelo que, o trabalho em equipa é um fator de enriquecimento, que privilegia a partilha de saberes e experiências (Decreto-Lei n.º 240/2001). Segundo Perrenoud (2000, p.82) trabalhar em equipa é “(...) saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipa por princípio, é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz. É, portanto, participar de uma cultura de cooperação, estar aberto para ela (...), saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto-avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão (...)”.

Mais recentemente a Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 continua a acentuar “uma sequencialidade progressiva (...) numa perspetiva de continuidade e unidade global de educação e ensino”, referindo que as várias etapas que a criança percorre ao longo do seu percurso educativo desde o pré-escolar até à entrada no ensino obrigatório implicam, o reforço da necessidade de serem delineadas, nas organizações educativas, os mecanismos e as estratégias necessárias à efetiva articulação curricular entre o Ensino Pré-Escolar e o 1º CEB. Para além disso, cabe ao educador, em conjunto com o professor do 1º CEB, proporcionar à criança uma situação de transição facilitadora da continuidade educativa. Esta transição envolve estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim-de-infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais”. Para além disso, “(...) o bem-estar emocional das crianças é um factor decisivo na aprendizagem, [assim os] professores e educadores podem unir esforços para encontrar mecanismos de articulação curricular que promovam esse bem-estar nas crianças.” Neste panorama “(...) os agrupamentos de escolas podem ser um factor facilitador deste processo, uma vez que implicam trabalho conjunto entre educadores e professores de diferentes níveis educativos” (Serra, 2004, p.14) bem como, o facto de “(...) coexistirem no mesmo espaço físico diferentes níveis educativos (...) [fomenta] um clima mais favorável a uma transição (...)” (Serra, 2004, p.19). Neste sentido, “a articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas (...)” (Decreto-Lei n.º 10/99, p.1).

Segundo Serra (2004, p.19) a “articulação curricular» [são] todas as atividades promovidas pela escola com o intuito de facilitar a transição entre a educação pré-escolar e o 1º CEB, sejam elas atividades dentro do horário lectivo ou fora dele, vividas dentro e fora da escola, com a participação ou não dos alunos”. Todavia a continuidade educativa entre o pré-escolar e 1ºCEB não deve ser encarada como sendo a educação pré-escolar uma preparação para o ciclo subsequente. Isto é, “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da educação ao longo da vida, devendo, contudo, a criança ter condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (ME/DEB, 1997,p.17). Neste âmbito “o diálogo [, o trabalho colaborativo] e a troca de informação entre educadores e professores permitirá valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos que as desmotivam e desinteressam” (ME/DEB, 1997, p.92). Desta forma, as OCEPE (ME/DEB, 1997) ao estabelecerem-se como um conjunto de princípios a apoiar o educador no processo educativo a desenvolver com o grupo, permite que haja uma maior flexibilidade nos conteúdos a explorar. Neste sentido, possibilita que cada educador de infância construa o seu próprio currículo consubstanciado no Projeto Curricular de Grupo e de acordo com o Projeto Educativo do estabelecimento de educação, criando as condições necessárias para que as crianças aprendam a aprender e, conseqüentemente, contribuindo para uma maior “(...) igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso das aprendizagens” (Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, 1997, p.2). Contudo, na opinião de Formosinho (2007b, pp.9-10), a definição governamental de orientações curriculares e de princípios para apoiar o educador não constituem por si só um referencial de qualidade, sendo fundamental “a adopção de um modelo curricular na educação de infância é (...) factor de qualidade. (...) [Neste sentido um,] modelo curricular (...) constitui[-se] um instrumento de apropriação e desenvolvimento de uma gramática pedagógica posta ao serviço de aprendizagem de crianças (...)”.

4. Uma Práxis de Participação

Segundo Oliveira-Formosinho (2007b, p.34) um **modelo pedagógico** caracteriza-se por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática. O **modelo curricular**, de acordo com a mesma autora, situa-se “ao nível do processo ensino-aprendizagem e explicita orientações para a práxis pedagógica quotidiana nas suas várias dimensões curriculares”. Note-se que nos vários níveis da ação pedagógica (processo ensino-aprendizagem; relação pedagógica e papel dos atores educativos; e fontes teóricas, autores e modelos pedagógicos) é necessário adotar uma pedagogia. Ainda segundo a autora citada anteriormente, existem dois modos de fazer pedagogia: o modo da transmissão e o modo da participação.

A **pedagogia da transmissão** atribui especial importância aos saberes, em que há uma transmissão unidirecional dos mesmos e um tempo pré-estabelecido para esse processo.

Deste modo acaba por não existir qualquer tipo de interação entre os diferentes atores do processo educativo, o que, conseqüentemente, faz com que haja uma maior regulação e controlo das práticas. Neste contexto, o profissional de educação tem o papel de transmissor, em que, para tal, utiliza materiais estruturados. “A imagem da criança que aqui está presente é da tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.14).

Por outro lado, a **pedagogia da participação** produz uma rutura com a pedagogia tradicional transmissiva, e caracteriza-se por se centrar nos atores que constroem o conhecimento, integrando os seus saberes, crenças e valores. Deste modo, as crianças acabam por ter um papel ativo no processo educativo. Na ação também está implícita interação e uma intencionalidade educativa, sendo que, implica a escuta, o diálogo e a negociação com os atores do processo educativo. Neste processo o educador também acaba por ter um papel de organizar o ambiente educativo e de estimular e observar a evolução da criança. “A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.15). Deste modo, uma pedagogia centrada numa práxis de participação procura promover um processo interativo entre os diferentes atores deste contexto.

4.1. Concepções do Desenvolvimento da Criança

Como defende Formosinho (1996, cit. por Oliveira-Formosinho, 2007b, p.40) “(...) a adopção de um modelo pedagógico (...) [pelos educadores] de infância é um factor de sustentação da sua práxis”. Neste âmbito de uma pedagogia de participação assente em bases construtivistas, visto que, “a criança tem um papel activo na construção do currículo e existe um equilíbrio entre as propostas das crianças e as do educador” (Monge, 1992, cit. por Serra, 2004), o profissional de educação pode construir o seu próprio modelo com suporte em modelos curriculares que tem estes aspetos em consideração. Desta forma, para construir o seu próprio modelo é necessário conhecer a teoria construtivista e as suas diferentes perspetivas defendidas pelos seus autores. “A teoria *construtivista* vê o indivíduo como criador do seu próprio conhecimento, ao processar a informação obtida pela experiência”, ou seja, pela ação (Spodek & Saracho, 1998, p.73). Desta forma, o **construtivismo** não encara o conhecimento como um dado adquirido e transmissível, segundo esta perspetiva o conhecimento é algo pessoal e o significado é construído pela criança através da experiência (Arends, 2008). O grande impulsionador desta teoria foi **Jean Piaget**, sendo que outros estudiosos como, Lev Vygotsky e Jerome Bruner, foram cruciais para o desenvolvimento desta visão construtivista no desenvolvimento da criança (Spodek & Saracho, 1998).

Piaget foi um dos percursores da teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo. Segundo esta perspectiva teórica o indivíduo quando nasce já possui um património genético que permite a interação com as situações quotidianas que vai experienciando. Este é “(...) um processo dinâmico entre o organismo e o meio – adaptação – considerando o indivíduo um agente activo na construção do seu próprio conhecimento e realidade – construtivismo” (Tavares et al., 2011, p.37). O autor também defende que a criança dá sentido ao mundo pelo desenvolvimento de esquemas mentais, constituindo estes uma forma integrada de pensar sobre os elementos do mundo. Para a criança, um esquema é um padrão de ações que são repetidas em situações parecidas. O processo de criar e modificar os esquemas inclui dois tipos de ação: a assimilação e a acomodação. A assimilação diz respeito à incorporação de uma nova informação numa estrutura cognitiva existente. Por sua vez, a acomodação corresponde às modificações numa estrutura cognitiva existente de modo a incluir a nova informação. Além disso, à medida que as crianças interagem com o seu ambiente e os seus padrões cognitivos aumentam ocorre um balanço entre o processo de acomodação e de assimilação, ou seja, há uma equilibração entre os elementos cognitivos do organismo e entre o mundo exterior (Papalia, 2001).

Nesta perspectiva, as estruturas internas que potenciam o desenvolvimento do indivíduo evoluem progressivamente através de estádios cognitivos e de acordo com determinados princípios. Assim, os fatores que influenciam o processo de desenvolvimento são: a hereditariedade e a maturação interna; a experiência física e a ação sobre os objetos; a transmissão social; e a equilibração progressiva (Tavares et al., 2011). Segundo Piaget o desenvolvimento cognitivo ocorre por quatro estádios: o estádio sensório-motor, o pré-operatório, o das operações concretas e o das operações abstratas. As crianças em idade pré-escolar encontram-se no estádio pré-operatório que se estende desde os dois anos até aos sete anos de idade. Neste estádio de desenvolvimento cognitivo “(...) as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico (...)” (Papalia et al., 2001, p. 312), na compreensão das entidades, na compreensão da causa e efeito, na capacidade de classificar e na compreensão do número. Isto é, neste estádio de desenvolvimento as crianças estão mais apuradas no uso do pensamento simbólico, mas ainda não são capazes de usar a lógica. A função simbólica diz respeito à capacidade de usar símbolos ou representações mentais, como imagens, palavras ou números, sobre os quais estas atribuem significado. Segundo Papalia et al. (2001, p.312) o facto de existirem símbolos de determinadas coisas “(...) ajuda a criança a pensar acerca delas e das suas qualidades, a recordá-las e a falar sobre elas, sem que estejam fisicamente presentes”. Esta capacidade é evidenciada na imitação diferida, em que há uma repetição de uma ação observada anteriormente, ou seja, tanto no jogo simbólico, em que a criança faz com que um determinado objeto simbolize outra coisa, como na linguagem, em que há o uso de símbolos para comunicar. Contudo, no estádio pré-

operatório existem limitações no pensamento da criança que o educador deverá conhecer para compreender como esta pensa realmente em situações de aprendizagem. Estas limitações centram-se ao nível da *centração*, em que a criança apenas se centra num único aspeto de uma situação e descure dos restantes; da *irreversibilidade*, que é a incapacidade em compreender que uma determinada operação ou ação se pode realizar de duas ou mais maneiras; do *foco nos estados*; do *raciocínio transdutivo*, em que as crianças ligam mentalmente experiências particulares que exista ou não uma relação causa e efeito entre ambas; e *egocentrismo*, que é a incapacidade em ponderar o ponto de vista de uma outra pessoa (Papalia et al., 2001).

A teoria de Jean Piaget despoletou interesse e muita investigação sobre a cognição na infância e deu uma contribuição muito significativa para a compreensão do desenvolvimento mental enquanto processo interativo, contudo Piaget "(...) subestimou as capacidades das crianças pequenas" (Papalia et al., 2001, p.198). Neste âmbito surgiram outras teorias que se debruçaram sobre estas questões. Um outro autor que apresenta uma teoria do desenvolvimento cognitivo é **Lev Vygotsky**, defende o desenvolvimento psicológico como sendo um processo dinâmico construído por "mudanças bruscas e inversões [...] e conduz, em última análise, à formação de funções mentais e culturais elevadas" (Kozulin, 1986, p. 266, cit. por. Tavares et al., 2011, p.38). De acordo com a perspetiva de Vygotsky o desenvolvimento cognitivo (intelectual) das crianças ocorre em função das interações sociais e suas condições de vida. Desta forma, a teoria sociocultural de Vygotsky enfatiza que as práticas culturais, mais concretamente, a interação social com adultos, afetam o desenvolvimento das crianças. Nesta perspetiva surge um dos conceitos apresentados por este autor, a *zona de desenvolvimento proximal*, termo usado para designar "(...) o nível que a criança *quase* que pode realizar uma tarefa por si só, e que, com ensino adequado, pode *efectivamente* realizá-la" (Papalia et al., 2001, p. 36). Isto é, numa fase inicial a criança resolve os problemas na presença de outros adultos, que orientam e gerem a atividade da criança e, progressivamente, esta passa a realizá-las autonomamente, assumindo o adulto um papel de apenas de suporte. A este suporte é aplicada a metáfora dos andaimes, na medida em que este é um suporte temporário, até esta conseguir realizar uma determinada tarefa sozinha. Contudo, a esta perspetiva também são apontadas algumas lacunas, como o facto de não ter em consideração a influência da motivação da criança e a sua capacidade de aprendizagem, bem como a importância do papel da maturação (Arends, 2008).

Jerome Bruner foi outro teórico da psicologia construtivista. Segundo este autor, que se debruçou sobre a perspetiva cognitivista de Vygotsky, o processamento da informação é insuficiente para explicar os processos cognitivos. Bruner defende que o desenvolvimento cognitivo decorre da aquisição e do uso de representações, que inicia pelo *modo ativo*, progredindo depois para o *icónico* e finalmente para o *modo simbólico*. As crianças em idade

pré-escolar podem encontrar-se em dois níveis de representação. O segundo sistema de representação, o modo icônico, "(...) no qual elas representam uma ação usando algum tipo de imagem sensorial que pode ter formas visuais, táteis ou cinestésicas" (Pylyshun, 1973, cit. por Spodek & Saracho, 1998, p.77). Isto é, neste nível de representação a criança consegue "evocar" na sua memória a imagem de uma pessoa ausente, uma ação que realizou ou então um acontecimento que recentemente testemunhou. O terceiro sistema de representação diz respeito ao modo simbólico, na medida em que, a criança usa a linguagem ou símbolos para representar a informação. Elas aprendem a natureza comunicativa da linguagem, ao mesmo tempo que aprendem a utilizá-la como instrumento de pensamento e ação. Este autor acreditava que as interações sociais dentro e fora do JI eram responsáveis por grande parte da aquisição da linguagem, bem como de comportamentos. A compreensão da linguagem passa pela compreensão pela ação, pela visualização e pela representação simbólica das ideias. Uma outra ideia apresentada por Bruner, ao nível do desenvolvimento curricular, é a *aprendizagem pela descoberta*, que enfatiza a importância de apoiar as crianças e a necessidade de as envolver ativamente no processo de desenvolvimento. A este nível, um outro conceito deste autor, também é importante o *apoio com andaimes conceptuais*. Segundo Bruner, o apoio com andaimes conceptuais é um processo pelo qual a criança é ajudada pelo educador ou por alguém mais capacitado do que ela a resolver um problema que vai para além da sua capacidade desenvolvimento que serve de andaime. Este conceito de apoio com andaimes é semelhante ao conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (Arends, 2008).

Em suma, pode considerar-se que a teoria construtivista influencia significativamente a educação para a primeira infância no âmbito, por exemplo, da escolha do modelo curricular. Todavia o ambiente também influencia o desenvolvimento infantil. Neste âmbito surge a teoria ecológica do desenvolvimento, que está centrada na influência que o ambiente exerce sobre a vida e o desenvolvimento da criança, ou seja, encara a criança como um organismo integrado e influenciado pelo ambiente. Esta abordagem ecológica, defendida por **Urie Bronfenbrenner**, identifica cinco níveis de influência ambiental ou contextos de desenvolvimento que estão interligados, do mais próximo ao mais vasto (Spodek & Saracho, 1998). Segundo este autor para compreender o desenvolvimento humano é necessário estudar a criança no contexto de ambientes múltiplos, ou sistemas ecológicos, onde esta se desenvolve. Os cinco níveis interligados de influência ambiental são: o *microssistema*, o *mesossistema*, o *exossistema*, o *macrossistema* e o *cronossistema* (Papalia et al., 2001). O microssistema refere-se ao ambiente familiar, ao quotidiano da escola ou vizinhança. Deste fazem parte as relações de proximidade estabelecidas com os pais, irmãos, amigos e professores. O mesossistema é a interação estabelecida entre os vários microssistemas dos quais a criança faz parte. Este é referente às relações entre a casa e a escola ou entre a família e o grupo de pares. O

exossistema diz respeito às ligações entre dois ou mais contextos, sendo que, pelo menos num deles a criança não está inserida, mas afeta-a indiretamente. O macrosistema abrange os padrões culturais, como as crenças, ideologias e os sistemas económicos e políticos. E, por fim, o cronossistema abarca a dimensão do tempo, em que pode incluir as mudanças na estabilidade da criança. Por tudo isto que foi apresentado anteriormente é considerado importante, na perspectiva do desenvolvimento da criança, ter em consideração o seu comportamento numa variedade de contextos e as ligações entre si.

Um outro aspeto pertinente e relevante de ser analisado acerca do desenvolvimento cognitivo é a perspectiva do psicólogo construtivista muito influenciado por Piaget, **Howard Gardner**. Este autor encara o desenvolvimento cognitivo como sendo uma capacidade de entender e expressar significado em vários sistemas simbólicos utilizados num contexto cultural, e sugere que não há uma ligação necessária entre a capacidade ou estágio de desenvolvimento em uma área de desempenho e as capacidades ou estágios em outras áreas ou domínios. Isto é, segundo Ferreira (2004), Gardner critica os estágios de desenvolvimento apresentados por Piaget, afirmando que estes estão apenas centrados numa forma de inteligência e não contemplam outras formas de competências, como por exemplo a criatividade. Gardner (2005) contesta a ideia de que só existe uma inteligência geral e singular. Na sua pesquisa "(...) descobriu a existência de diferentes inteligências que trabalham em harmonia, mas que podem ser detectadas, quando bem observadas. Ele as denominou «inteligências múltiplas» [e] estudou [as] suas implicações educacionais (...)" (Ferreira, 2004, p.89). De acordo com este autor da Teoria das Inteligências Múltiplas, as capacidades dos seres humanos podem ser agrupadas em nove categorias ou inteligências abrangentes. A *inteligência linguística*, capacidade de usar as palavras, tanto oralmente, como por escrito, em que há uma sensibilidade para os sons, ritmos e significados das palavras. Nas crianças, esta habilidade pode manifestar-se através da aptidão para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas. A *inteligência lógico-matemática*, capacidade de pensar através do raciocínio e da dedução, em que existe uma habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos. Nas crianças esta manifesta-se através da sua competência em contar, resolver problemas e o seu raciocínio. A *inteligência espacial*, capacidade de perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. Esta inteligência nas crianças é evidente quando tem habilidade para quebra-cabeças e jogos que envolvam a atenção para pormenores visuais. A *inteligência cinestésica*, capacidade de tomada de consciência da realidade através do corpo. As crianças que manifestam esta inteligência evidenciam uma grande habilidade atlética e/ou uma coordenação fina apurada. A *inteligência musical*, capacidade para perceber temas musicais, bem como há uma sensibilidade para ritmos, timbre; e para produzir e/ou reproduzir músicas. Nas crianças é evidenciada através do seu gosto em cantar, ouvir músicas, marcar ritmos e criar melodias. A

inteligência interpessoal, capacidade de perceber e fazer distinções no humor, intenções, motivações e sentimentos de outras pessoas, bem como pensar através da troca de ideias com outras pessoas. Nas crianças esta inteligência é referente à habilidade para distinguir pessoas, perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir apropriadamente a partir dessa percepção. A *inteligência intrapessoal*, capacidade de agir adaptativamente com base no autoconhecimento. Esta inteligência nas crianças só é observável através dos sistemas simbólicos das outras inteligências, ou seja, através de manifestações linguísticas, musicais ou cinestésicas. A *inteligência naturalista*, capacidade de identificar e classificar padrões da natureza. Nas crianças é perceptível pela atração pelo mundo natural e pela sensibilidade em relação a este. E, por fim, a *inteligência existencial*, capacidade associada à preocupação e formulação de perguntas sobre o mundo e o que o rodeia. As crianças manifestam esta inteligência através do seu constante questionamento acerca do mundo.

Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner todos os seres humanos tem a capacidade de usar todas as inteligências, isto é, todos possuímos habilidades básicas em cada uma das inteligências, diferimos é nos graus que possuímos das várias inteligências. Por exemplo, algumas crianças podem ter um bom raciocínio lógico-matemático, enquanto outras podem ter um talento musical ou uma destreza física excepcionais (Arends, 2008). Contudo, o desenvolvimento em cada uma delas será determinado por fatores genéticos, neurológicos e ambientais. No que se refere aos fatores ambientais a educação pré-escolar tem um papel preponderante na estimulação dos diferentes tipos de inteligência na criança. Neste sentido a Teoria das Necessidades de **Abraham Maslow** adquire especial importância, na medida em que, dado que todos os seres humanos são motivados por necessidades específicas, é importante o educador ter conhecimento das mesmas, para que a motivação e o envolvimento da criança vá aumentando. Maslow organizou as necessidades em forma de pirâmide de acordo com a sua importância e influência, em cuja base estão as necessidades mais baixas (básicas) e no topo as mais elevadas (de auto realização) (Arends, 2008). Desta forma, na base da pirâmide encontramos as *necessidades fisiológicas*, que estão relacionadas com as necessidades vegetativas (fome, cansaço, sono, desejo sexual, entre outros). Seguidamente, surgem as *necessidades de segurança*, que “(...) levam o indivíduo a proteger-se de qualquer perigo real ou imaginário, físico ou abstrato (...) [e] o desejo de segurança (...). Como as necessidades fisiológicas, as necessidades de segurança também estão relacionadas com a sobrevivência do indivíduo” (Tavares et al., 2011, p.123). Num patamar intermédio estão as *necessidades de afeto e pertença*, relacionadas com desejo de aceitação e aprovação por parte dos outros nas relações que estabelece. No nível seguinte encontram-se as *necessidades de estima*, relacionadas com o ego (orgulho, auto-estima, auto-respeito, confiança, admiração, entre outros). E, por fim, no topo encontram-se as *necessidades de auto-realização*, “(...) relacionadas com o desejo de cumprir a tendência que cada um tem de

realizar o seu potencial (autodesenvolvimento, auto-satisfação)” (Tavares et al., 2011, p.123). As implicações que a teoria de Maslow tem para a educação pré-escolar estão relacionadas com as reações comportamentais que o educador pode observar na criança, por exemplo, nas mudanças de comportamento, de interesse, de motivação, entre outros aspetos, que constituem indicadores da existência de dificuldades ou de problemas externos ao processo de aprendizagem que influenciam essa mudança comportamental. Neste caso a educação pré-escolar deverá apoiar as crianças de modo a que estas progridam para níveis mais elevados na pirâmide das necessidades, fomentando o desenvolvimento da auto-estima e o desenvolvimento equilibrado.

Concluindo, dado que um modelo pedagógico é um fator de sustentação da práxis do educador, na medida em que, constitui um “(...) referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p.34) é fundamental o conhecimento geral do desenvolvimento da criança, bem como do conhecimento específico das suas características individuais e sociais, para a definição de linhas de acção adequadas e fundamentadas. Neste âmbito a adoção de um modelo curricular ao qual estão inerentes várias dimensões, como o tempo, o espaço, entre outros, orienta e apoia o profissional de educação na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional. Contudo, o educador não necessita de se situar especificamente em determinado modelo curricular, pode adotar particularidades de alguns deles, sendo que, para tal, é essencial conhecer e avaliar criticamente os diferentes modelos existentes.

4.2. Modelos curriculares na educação pré-escolar

Um dos modelos curriculares que tem por base a perspectiva construtivista é o **modelo curricular High/Scope**, foi fundado em 1970, por David Weikart, com base em alguns trabalhos que desenvolveu no âmbito da aprendizagem pela acção e o modo como se processa o desenvolvimento cognitivo da criança. Neste sentido, desenvolveu um currículo de orientação cognitivista que se caracteriza por uma abordagem à aprendizagem de uma forma ativa, “tendo por base a teoria de desenvolvimento de Piaget, [que tal como já foi explanado,] parte do pressuposto de que a criança aprende, fazendo. O educador tem como função incentivar a acção, partindo do princípio de que a experiência promove o desenvolvimento cognitivo” (Serra, 2004, p.57). Neste modelo o papel do educador é o de observar, apoiar a criança, analisar os dados recolhidos pela observação participada e sistémica, e tomar decisões no que diz respeito a novas propostas educacionais (Oliveira-Formosinho, 2007b). Desta forma, este modelo construtivista aposta na aprendizagem da criança pela acção e, tal como afirma Weikart (1995, cit. por Hohmann & Weikart, 2011, p.1) reconhece “(...) que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco das práticas de aprendizagem através da acção”. Contudo, esta aprendizagem também depende das interações positivas estabelecidas entre o

adulto e a criança, dado que, este estilo de interação permite que a criança expresse livremente os seus sentimentos e pensamentos. Neste contexto de interação adulto-criança, o papel do adulto também é o de criar situações que desafiem o pensamento da criança e que provoquem o conflito cognitivo. O próprio contexto de aprendizagem ativa também tem influência na ação das crianças. Desta forma, deverão ser disponibilizados materiais apropriados para o seu desenvolvimento, que devem estar acessíveis, visíveis e identificáveis à criança, de modo a que estas usufruam dos mesmos de forma independente. O espaço está organizado em áreas de interesse específicas, de modo a estimular o interesse das crianças e a fomentar a possibilidade de estas realizarem escolhas e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2011). Um outro princípio curricular envolvido na abordagem High/Scope é referente à rotina diária que deve permitir às crianças antecipar aquilo que vai ocorrer no momento seguinte, na qual está implícito o processo planejar-fazer-rever, “(...) segundo o qual as crianças expressam as suas intenções, as põem em prática e refletem sobre o que fizeram. Há actividades em pequeno grupo e em grande grupo que facilitam a construção do sentido de comunidade” (Maia, 2008, p.35). O quinto e último princípio diz respeito à avaliação, em que a equipa educativa recolhe a informação que reuniu através da observação, das interações e dos registos diários que efetua (notas de campo). Spodek e Brown (2002, p.207) defendem que neste âmbito “as crianças devem estar activamente envolvidas na aprendizagem e que elas constroem o conhecimento a partir das interacções com o mundo que as rodeia. O papel do educador de infância é proporcionar experiências às crianças e ajudá-las a refletir sobre essas experiências através de perguntas que estimulem a reflexão”. Os pressupostos deste modelo assentam na ideia de que as capacidades da criança se desenvolvem de forma gradual através de uma série de estádios ordenados e sequenciais, tem por base o trabalho cognitivo-desenvolvimentista de Jean Piaget e a filosofia de educação progressiva de John Dewey (Hohmann & Weikart, 2011).

Outro currículo, que se enquadra na perspetiva socioconstrutivista, é o **modelo pedagógico de Reggio Emilia**. Este modelo surgiu no Norte de Itália, na cidade de Reggio Emilia, no final da Segunda Grande Guerra, por volta de 1945, em Villa Cella, quando um grupo de cidadãos se uniu para construir uma escola para crianças pequenas. O seu fundador e impulsionador foi Loris Malaguzzi, um jornalista que se tinha deslocado à região para fazer uma reportagem e acabou por se associar à iniciativa local. Malaguzzi fez formação em educação de infância e passou a liderar o projeto. Neste modelo a criança que é vista como um sujeito ativo, de direitos, competente, é encorajada a explorar o ambiente e a expressar-se usando diferentes formas de linguagem ou modos de expressão (Lino, 2007). Reggio Emilia “é caracterizado por não haver metas específicas para cada actividade. Em sua vez, são formuladas hipóteses do que pode vir a acontecer e os objectivos que se definem em função dessas hipóteses são flexíveis e adaptados aos (...) interesses e necessidades emergentes de

cada grupo de crianças” (Maia, 2008, p.40). Em Reggio procura-se promover as relações entre as crianças, professores e pais, e a comunidade em geral, uma vez que se acredita que todo o conhecimento surge através de uma construção pessoal e social. Neste sentido, há uma partilha de cultura que se processa através da discussão, da exploração e exploração dos temas (Lino, 2007). Existem cinco dimensões pedagógicas presentes neste modelo. A primeira diz respeito ao espaço como terceiro educador, em que este é organizado por pais e educadores, com o intuito de recriar uma estrutura idêntica às cidades italianas, criando um ambiente agradável, calmo, para que a criança consiga expressar as suas ideias e apelar ao seu envolvimento. A organização do espaço é igual em todas as escolas. Assim, existe um espaço comum, a piazza, à volta da qual estão dispostas as três salas de atividades. Outros espaços comuns podem ser o atelier, a biblioteca, entre outros. As paredes da escola de Reggio Emilia têm uma importante função pedagógica, na medida em que, “servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que as crianças produzem (...)” (Lino, 2007, p.106). Neste modelo existe uma grande preocupação estética e com as acessibilidades dos materiais que existem nos vários espaços. O espaço exterior também é pensado e organizado de modo a possibilitar a continuidade educativa. A segunda dimensão diz respeito ao tempo educacional em que o tempo está organizado de forma a contemplar diferentes tipos de interação (individual, pequeno e grande grupo) e de forma a proporcionar às crianças um equilíbrio entre todas as atividades. A dimensão seguinte é referente às interações educativas e a pedagogia da escuta em que é importante que os adultos proporcionem às crianças as condições necessárias para que sejam elas próprias a fazer a sua constante procura, investigação de sentidos e significados sobre a sua vida quotidiana. A quarta é relativa ao currículo contextualizado e ao trabalho de projeto, na medida em que, em Reggio não existe um currículo normativo. A planificação é feita a curto e longo prazo, e é construída, tendo por base os conhecimentos das crianças e da comunidade onde está inserida cada escola. Por fim, a última é a documentação pedagógica como sustentação da planificação educacional e da avaliação da criança, dado que a documentação é uma espécie de narrativa na qual configuram as experiências e as atividades desenvolvidas.

O modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa (MEM) foi fundado em Portugal em 1966, a partir do Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica do Sindicato Nacional de Professores, e assenta num projeto democrático de autoformação cooperada entre docentes, onde existe uma transferência de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas. Este modelo tem características muito próprias, na medida em que, a constituição do grupo de crianças é heterogénea, tanto ao nível da faixa etária, como da proveniência sociocultural, de modo a promover o respeito pelas diferenças individuais, a interajuda e a colaboração. Segundo Niza (2007), o espaço da sala está dividido em seis áreas de atividades, com mais uma área central polivalente para o

trabalho coletivo. O ambiente geral deve ser agradável e estimulante, utilizando as paredes das salas como expositores onde são afixados os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. “As atividades são organizadas de forma bem definida e compartimentada ao longo do dia, surgindo, nove tempos, desde o acolhimento até ao balanço em conselho” (Maia, 2008, p.46). As atividades desenvolvidas de acordo com MEM têm por base promover uma atitude exploratória que suscite projetos de pesquisa, o que pode levar a que em simultâneo existam vários projetos a decorrer na sala. Na recolha de informação por parte das crianças, estas são estimuladas, se assim for necessário, a recolhê-las no espaço exterior. O papel do educador é essencialmente o de apoio nas atividades desenvolvidas nas oficinas em pequenos grupos e na área polivalente. Segundo este modelo existem duas etapas que marcam a rotina diária. A manhã centra-se no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças, com o apoio do educador, e da parte da tarde ocorrem sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, dos alunos e dos educadores. Este modelo de trabalho requer, assim, uma forte articulação com a comunidade, dada a participação dos seus membros no jardim de infância. Relativamente à planificação e avaliação esta tem um carácter diário, semanal e periódico, na medida em que, a criança tem um papel ativo na escolha e gestão dos projetos em que quer integrar.

Por fim, a **pedagogia de projeto**, que é uma metodologia usada nos modelos curriculares anteriormente citados, foi proposta em 1918 por Kilpatrick, discípulo de Dewey. Neste sentido, a pedagogia de projeto insere-se na perspetiva construtivista na qual as atividades desenvolvidas partem de problemas concretos relativos à realidade do contexto do jardim de infância em que a criança está inserida, assim como dos seus interesses e necessidades. A planificação das mesmas é efetuada em conjunto pelas crianças e pelo educador, que elaboram um plano de ação “(...) integra e dá sentido às actividades vividas pelo grupo, e que leva à resolução de determinado problema que surge das suas vivências diárias” (Serra, 2004, p.51). Desta forma, esta pedagogia é aberta e flexível, pois parte do que as crianças expressam vontade em aprender, o que constitui “(...) uma forma adequada de estimular e valorizar o desenvolvimento intelectual e social das crianças” (Katz & Chard, 1997, p.19) “(...) e, simultaneamente, dos educadores (...)” (Vasconcelos, 2012, p.10) . No trabalho de projeto, o educador assume um papel de conselheiro, orientador e gestor do processo. Este modelo de trabalho permite que as crianças aprendam a partir de erros e dúvidas, com vista a procurar respostas e soluções para as mesmas, e sejam capazes de gerir este processo. Tal como Vasconcelos (2012) defende o desenvolvimento do trabalho de projeto ocorre em quatro fases: a definição do problema; a planificação e desenvolvimento do trabalho; a execução; e a avaliação/execução. No entanto, Katz e Chard (1997) consideram que só existem três fases gerais, dado que assumem a definição do problema e a planificação e lançamento do trabalho como uma fase única, denominadas: planeamento e arranque; desenvolvimento do projeto; e

reflexões e conclusões. Na primeira fase formula-se o problema/questões que vão ser objeto de estudo, que pode ser proposto pelo educador ou pelas crianças, em que estas questionam e partilham com educador os seus saberes acerca do tópico. Neste sentido, o educador ajuda a formular ideias e estratégias, e “(...) funciona como uma fonte de conselhos e sugestões” (Katz & Chard, 1997, p.172). Neste âmbito, “pode fazer-se uma «teia inicial» com as crianças e o educador faz também a sua própria teia (ou contribui para a teia das crianças, ampliando-a)” (Vasconcelos, 2012, p.14), na qual podem configurar os planos para conduzir as investigações, possíveis visitas, convidados, entre outros. Na segunda fase é importante que as crianças tomem consciência das linhas de desenvolvimento do projeto em que, para tal, se faz uma previsão dos possíveis caminhos do projeto, em função das metas a perseguir. De modo a organizar o plano de trabalho pode elaborar-se um mapa conceptual, teias ou redes que configuram as diferentes tarefas a concretizar. Na terceira fase, a execução, o grupo parte para o processo de pesquisa, em que é incentivado a explorar novas fontes e meios de informação, como por exemplo, a pesquisa documental, visitas de estudo, discutir, medir, entre outros, sendo que cada criança trabalha segundo as suas capacidades e potencialidades. Neste âmbito, as crianças são incentivadas a usar as suas capacidades como a observação, comunicação, desenho e pintura (Katz & Chard, 1997) de forma a registar a informação que recolheu, para a posterior partilha dos resultados. Na quarta e última fase, “(...) as crianças devem avaliar o trabalho desenvolvido, quer a qualidade das tarefas, quer a interação entre todos, e o conhecimento adquirido (...)” (Maia, 2008, p.51). Também são formuladas novas hipóteses de trabalho, o que pode desencadear um novo projeto. Os trabalhos realizados neste sentido são expostos pela sala e pelo jardim de infância como forma de divulgação. No que respeita à organização da sala, esta deve estar adequada para esta dinâmica de trabalho, possibilitando o trabalho em grande grupo, em pequeno grupo e individual, sendo que, este tipo de trabalho privilegia os pequenos grupos e uma organização flexível do tempo. Deverá também haver áreas adequadas à expressão plástica, ao jogo simbólico, e à leitura e à escrita. O material, por sua vez, deve estar visível e disponível e as paredes devem ser usadas para afixar o trabalho que está a ser desenvolvido no âmbito do projeto.

Em suma, pela abordagem realizada a cada um dos modelos curriculares é perceptível o papel determinante que assume na sustentação da ação profissional do educador de infância no âmbito das diferentes dimensões e inter-relações que caracterizam a ação educativa como fator de qualidade.

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

1. Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha

O Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha é “(...) uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas (...) [com vários] níveis e ciclos de ensino (...)” (Decreto-Lei n.º75/2008, p.4). A este agrupamento pertencem a Escola Francisco Torrinha, a Escola de S. João da Foz, o Jardim de Infância da Foz, a Escola de Paulo da Gama e o novo Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde ao qual está integrado o Jardim de Infância (J.I.) de Nevogilde.

Considerando que o projeto educativo é um “(...) documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas (...) se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º75/2008, p.4) é, neste sentido, fulcral conhecer a sua missão. Com o intuito de fomentar a autonomia dos alunos e promover o sucesso escolar, o Agrupamento elaborou o Projeto Educativo 2009/2012, tendo como finalidade educativa o “desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos alunos numa perspetiva de melhorar o sucesso escolar e educativo, tendo em conta o desenvolvimento da motivação para estudar e aprender e o desenvolvimento pessoal e social” (Projeto Educativo, 2009/2012, p.4).

Relativamente à educação pré-escolar existe um projeto curricular transversal a todos os jardins de infância que integram o Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha. Neste documento estão patentes as prioridades educativas para este nível de educação, que assentam no pressuposto que a criança aprende a aprender, tendo por base os seus conhecimentos, experiências e vivências. De acordo com este documento, o educador deve construir o seu próprio currículo tendo em consideração, não só os documentos legais, como também deverá escutar “(...) os saberes das crianças e suas famílias, os desejos da comunidade e, (...) [ainda], as solicitações dos outros níveis de ensino” (Projeto Curricular na Educação Pré-escolar, p. 12). Neste sentido, o projeto é “(...) assente numa perspectiva de diferenciação que se deseja, construtora de qualidade nos processos educativos desenvolvidos nos diferentes eixos de acção (...)” (Projeto Curricular na Educação Pré-escolar, p.12). Um dos eixos estruturantes da ação diz respeito à “Educação para o desenvolvimento sustentável”, no âmbito da área de formação pessoal e social. Assim, tendo em consideração que a sustentabilidade ambiental implica a sustentabilidade social, económica e cultural foram traçados neste documento objetivos que pretendem desenvolver estas dimensões. Ainda neste documento, também são descritos os objetivos/competências a perseguir por cada faixa etária nas diferentes áreas de conteúdo, bem como os projetos a desenvolver com o intuito de alcançar a missão traçada pelo agrupamento.

2. Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde

Um dos jardins de infância a que diz respeito o projeto curricular para a educação pré-escolar é o J.I. de Nevogilde que faz parte do centro educativo S. Miguel de Nevogilde. É importante ressaltar que o Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde abarca, para além deste nível de educação, o 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), sendo que não possui um projeto curricular comum aos dois níveis de ensino que comporta. Desta forma, quer o pré-escolar, quer o 1ºCEB têm o seu próprio projeto curricular.

O centro educativo de S. Miguel de Nevogilde localiza-se na Rua da Escola, que pertence à freguesia de Nevogilde, concelho do Porto. Esta instituição, que abarca duas valências, faz parte da rede pública tendo, desta forma, como entidade tutelar o Ministério da Educação. Este estabelecimento foi construído no perímetro da antiga Escola S. Miguel de Nevogilde e do Jardim-de-infância de Nevogilde “Um Cantinho ao Sol”. O antigo edifício da escola foi doado ao Estado pela sua proprietária. Inicialmente teve funções militares, sendo que depois foi cedido à Câmara Municipal do Porto, há cerca de 80 anos atrás, para se tornar numa escola. Dado que o edifício já era bastante antigo e apresentava más condições na sua estrutura, este necessitava de uma intervenção. Numa primeira fase, em 2003, o edifício sofreu obras para melhoramento, mas a sua estrutura interna não sofreu alterações. Só posteriormente, em 2010, encerrou para ser construído o centro escolar que atualmente existe. O edifício foi quase demolido na sua totalidade, sendo que ficou apenas o chão de algumas salas e uma parte da sua fachada foi mantida e restaurada.

O novo centro educativo de S. Miguel de Nevogilde foi inaugurado em setembro de 2011. A coordenação deste estabelecimento de educação é assegurada por um coordenador de estabelecimento com responsabilidade técnica e pedagógica. Das suas competências, segundo o Decreto-Lei n.º75/2008, faz em parte promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação nas atividades educativas, contudo, por parte da coordenação, existem normas bastante rígidas neste aspeto.

No que diz respeito aos recursos humanos no pré-escolar existem sete educadoras, sendo que uma não tem componente letiva, e sete assistentes operacionais. No 1ºCEB existem dezasseis professores e três funcionários. Comum a toda a instituição existe um tarefeiro e quatro funcionários colocados pelo Centro de Emprego e Formação Profissional. Na cantina existe uma encarregada, uma cozinheira, cinco ajudantes de cozinha, um motorista e um ajudante.

Relativamente à estrutura formal esta instituição encontra-se organizada segundo uma hierarquia em que no topo está o coordenador de estabelecimento, por quem passa todas as tomadas de decisão; no nível seguinte, no mesmo patamar, estão os educadores de infância e os professores do 1ºCEB, e no terceiro, e último nível, estão todos os funcionários supracitados. Ao nível da estrutura organizacional dos recursos humanos da educação pré-

escolar (cf. Anexo I tipo A) esta é semelhante à anterior. Assim, no topo está o coordenador de estabelecimento, num nível intermédio, encontram-se as educadoras, e no último nível estão as assistentes operacionais.

No que diz respeito às atuais instalações, a instituição é composta por dois pisos e uma ala contígua ao edifício principal. No primeiro piso existem seis salas para a educação pré-escolar, onze salas para o 1ºCEB e duas salas de ATL. Neste piso existem seis instalações sanitárias, uma destinada às crianças do jardim de infância, três destinadas às crianças do 1º CEB, em que uma delas está adaptada a crianças com mobilidade condicionada e outras duas para os adultos. Ainda no 1º piso existem espaços comuns às crianças de ambas as valências, como é o caso do refeitório e do ginásio. Relativamente ao refeitório este não tem espaço suficiente para abarcar todas as crianças de ambas as valências em simultâneo, o que influencia o horário do almoço e, conseqüentemente, o desenvolvimento da ação pedagógica. Por sua vez, o ginásio é amplo e encontra-se apetrechado de bastantes materiais para a atividade física. Existe também uma cozinha, que tem uma dupla utilidade. Para além de ser utilizada como cozinha pedagógica também é utilizada para os docentes e os assistentes técnicos realizarem as suas refeições. Contudo, esta encontra-se mais apropriada para esta última função, na medida em que, o equipamento não está adequado às dimensões das crianças, nem à sua segurança. Nos corredores da instituição e nas próprias salas, apenas são permitidas, pela parte da coordenação, afixações de trabalhos realizados pelas crianças, em determinadas paredes, sendo que não podem ultrapassar um determinado limite de altura imposto.

Quanto ao espaço exterior do J.I., é pequeno para o número de crianças que o frequentam. Além disso, é desprovido de parque infantil completo, dado que dispõe apenas de uma baleia e de um balancé não sendo suficiente para o número de crianças que o frequentam, bem como, não há qualquer tipo de vegetação (cf. Fig. 2). Para além disso, as janelas das salas do J.I., contíguas a este espaço, aquando da hora do recreio, tem que estar fechadas porque estas abrem para fora e as crianças ao brincarem no exterior podem magoar-se (cf. Fig. 3).

No segundo piso existem três salas do 1ºCEB e um acesso direto ao espaço exterior, o recreio, destinado às crianças desta valência, que à semelhança do recreio do J.I., também não possui espaços verdes e a sua disposição é confusa.

Na ala que foi recuperada existe uma sala destinada ao convívio dos docentes, uma outra destinada às reuniões, o gabinete do coordenador de estabelecimento, um gabinete de apoio às crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e, ainda, um sanitário para os adultos. No piso superior existe a biblioteca partilhada por ambas as valências. Esta dispõe de vários computadores, com acesso à internet, um projetor multimédia, tem também uma grande variedade de livros recentes e de enciclopédias. Contudo, a instituição tem normas bastante

restritas quanto à utilização dos livros, na medida em que, as crianças não podem retirar os mesmos das estantes, sendo essa tarefa da responsabilidade. Além disso, os livros não podem sair do perímetro da biblioteca. A acrescentar a este constrangimento algumas prateleiras não estão ao nível das crianças e, como tal, as mesmas não tem a possibilidade de observar os livros e escolher aqueles que pretendem.

2.1. Caracterização do ambiente educativo da sala de atividades

No que diz respeito à organização do ambiente educativo da sala de atividades, onde foi realizada a prática pedagógica supervisionada, este comporta diferentes níveis em interação, nomeadamente, a organização do grupo, do espaço e do tempo. No que se refere ao grupo de crianças em específico este é constituído por quinze crianças, sete do sexo feminino e oito do sexo masculino. Não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais (NEE). Relativamente à faixa etária é um grupo homogéneo, situando-se nos três anos de idade, sendo que as crianças apresentam necessidades educativas e níveis de desenvolvimento bastante distintos.

No que se refere aos recursos humanos que integram a equipa educativa desta sala de atividades esta é constituída pela educadora P. e pela assistente operacional M. Ambas acompanham o grupo desde o início do ano letivo apesar de a educadora ter estado de baixa médica durante um período de cerca de dois meses, em que foi substituída por uma outra educadora.

Relativamente à sala de atividades esta encontra-se dividida em áreas distintas, localizadas em volta do perímetro da sala, permitindo que o espaço central fique desocupado para a movimentação das crianças de uma área para a outra. Assim, as áreas de interesse que está dividida são: a área de acolhimento; a área da leitura; a área dos jogos/construções; a área da garagem; a área da casinha; a área da expressão plástica; e a área da matemática.

Relativamente à organização do tempo este encontra-se organizado numa certa rotina diária, em que as diferentes atividades poderiam fomentar o trabalho individual, em pequeno grupo ou em grande grupo. Todavia a rotina diária do tempo pedagógico era flexível, diversificada e proporcionava às crianças a apreensão de referências temporais. De um modo geral, a sequência do tempo pedagógico planificada pela equipa educativa era a seguinte: acolhimento com a canção do “Bom Dia”; marcação das presenças; higiene pessoal; lanche; atividade; brincadeira livre no espaço exterior; higiene pessoal; almoço; higiene pessoal; brincadeira livre no espaço exterior; acolhimento; atividade; higiene pessoal; lanche e higiene pessoal.

Em suma, o ambiente educativo da sala de atividades era pensado de modo a constituir uma ambiente estimulante e facilitador do desenvolvimento de aprendizagens por parte das crianças, onde toda a ação pedagógica tinha por base a intencionalidade educativa.

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

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar realizou-se o estágio neste nível de educação no Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde, com a intenção formativa de promover a construção dos saberes profissionais para a educação pré-escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente. As competências desenvolvidas foram a vários níveis, uma vez que, a prática pedagógica supervisionada constituiu um "...momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala (...) [de atividades], na escola e na articulação desta com a comunidade" (Decreto-Lei n.º 43/2007, p.2). Ou seja, pretendeu-se desenvolver competências inerentes ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

Como já foi referido no capítulo I, uma das competências que compete a este profissional de educação é a conceção e o desenvolvimento do currículo. Com recurso aos documentos orientadores, como as OCEPE (1997), as metas de aprendizagem e as brochuras publicadas pelo Ministério de Educação, as estagiárias construíram e desenvolveram o seu próprio currículo tendo em consideração, não só a importância de uma pedagogia estruturada, como também as singularidades do contexto educativo, de modo a garantir a qualidade educativa.

A promoção da qualidade educativa e o desenvolvimento curricular estão intimamente ligados à **organização do ambiente educativo**, uma vez que a este está associada a intencionalidade do processo educativo. Ou seja, através da metodologia de investigação-ação a estagiária organizou o ambiente educativo de modo a constituir um ambiente facilitador de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças. Do ambiente educativo faz parte a organização do grupo, do espaço, do tempo e do meio institucional.

No que diz respeito ao grupo, como referido no capítulo anterior, este era constituído por quinze crianças. Ao nível da faixa etária era um grupo homogéneo, pois as crianças encontravam-se todas na faixa etária dos três anos. Tal como está consignado no Despacho n.º 13170/2009 (p.4) "(...) quando se trata de grupo homogéneo de crianças de três anos de idade, não pode ser superior a quinze o número de crianças confiadas a cada educador". Todavia, apesar de todas se encontrarem na mesma faixa etária, cada criança do grupo apresentava características bastante distintas, não só ao nível dos ritmos de aprendizagem, como igualmente os níveis de desenvolvimento, a capacidade de atenção e de concentração eram diferentes e, conseqüentemente, as suas necessidades educativas também eram distintas. Estes motivos eram tidos em consideração aquando da **organização do grupo** para

as atividades, sendo que as estagiárias organizavam-no em função do tipo de atividade que estava a ser desenvolvida, bem como de acordo com os objetivos que eram pretendidos desenvolver. Desta forma, este tanto podia ser organizado de modo a promover momentos de trabalho entre pares ou pequenos grupos ou em grande grupo. Quando se organizavam as crianças em pares tinha-se como intuito fomentar o trabalho cooperativo e a ajuda mútua, dado que ambas as crianças apresentavam níveis de desenvolvimento diferentes, ou seja, pretendeu-se associar uma criança que parecia dominar a competência necessária a uma outra que a começava a dominar (Lopes & Silva, 2008). Desta forma, a criança que apresentava menos dificuldades ajudava e “ensinava” a criança com mais dificuldades, dado que, a interação social é um fator de desenvolvimento cognitivo onde a interação com pares mais competentes (zona de desenvolvimento proximal) promove novas aprendizagens (Arends, 2008). Para além disso, constatou-se que o trabalhar a par com um amigo, ajuda a criança a lidar com os seus sentimentos, a controlar melhor os impulsos ou a gerir, de forma construtiva, situações de conflito. Incentivar este tipo de relações e parcerias no grupo foi muito importante pois ajudou as crianças a partilharem os brinquedos e materiais, a aprender a cooperar numa tarefa, a descentrar-se de si própria e a mostrar que se interessa pelo outro. A organização em pequeno e em grande grupo também tinha como intenção fomentar os aspetos descritos anteriormente e estimular a motivação, contudo com estas duas formas de organização pretendeu-se criar ocasiões em que as crianças tinham maior oportunidade de experimentar situações de negociação e resolução de problemas, de forma a exprimirem as suas opiniões e confrontarem-se com opiniões distintas das suas. É importante ressaltar que a escolha dos elementos que constituíam o grupo, por vezes eram feitas pelas estagiárias, outras vezes eram as próprias crianças que faziam a seleção. Todavia esta capacidade de organização do grupo foi-se aperfeiçoando também graças às sugestões da supervisora das formandas. Inicialmente como não conheciam bem as características individuais de cada criança realizavam muitas atividades em grande grupo, mas com o passar do tempo foram-se apercebendo da importância e das potencialidades de realizar atividades não só em pequeno grupo, como em pares, estimulando e fomentando a aprendizagem cooperativa permitindo “(...) às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais” (Lopes & Silva, 2008, p.6). Desta forma, a organização do grupo constituiu também um meio para estimular as competências sociais como o escutar atentamente o outro, a partilha de materiais e ideias, a ajuda mútua, entre outros, o que dado o grupo ser tão jovem ainda não estava consolidado.

Em suma, apesar de ao nível da faixa etária ser um grupo homogéneo, o facto de as crianças apresentarem níveis de desenvolvimento bastante diferentes, tal como defende Gardner (Arends, 2008), foi bastante profícuo, uma vez que, as estagiárias puderam criar oportunidades de as crianças colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras.

No que se refere à **organização do espaço** da sala de atividades foi necessário as estagiárias procederem a uma reorganização da mesma, uma vez que, através da observação e da reflexão conjunta com a orientadora cooperante e a supervisora institucional, detetaram alguns problemas, por exemplo, a área da leitura não estava localizada no local mais apropriado, bem como não estava organizada da forma mais adequada o que, conseqüentemente fazia com que esta não fosse muito frequentada pelo grupo; para além disso, a área da expressão plástica estava desorganizada, na medida em que, os seus materiais estavam dispersos pela sala, isto é, os recursos desta área não se encontravam perto da mesma. Neste sentido, de forma a fomentar uma pedagogia de participação, as estagiárias reorganizaram as áreas de modo a permitir diferentes aprendizagens plurais (Oliveira-Formosinho, 2011). Inicialmente a sala estava organizada em seis áreas de interesse: a da casinha, a da leitura, a da informática, a dos jogos e construções, a da garagem e a da expressão plástica. Para além dos problemas identificados, que já foram descritos anteriormente, relativamente à área da leitura esta encontrava-se junto à porta, uma zona com bastante ruído e com pouco iluminação. Deste modo, tornava-se urgente reorganizar o espaço pedagógico para se tornar um contexto de aprendizagem ativa, por exemplo, aquando do jogo espontâneo. Assim, vários foram os aspetos que as estagiárias tiveram em consideração, nomeadamente a consciência da importância de criar um espaço atraente, em que as áreas estivessem bem definidas, de forma a encorajar os diferentes tipos de atividades, em que os materiais estivessem visíveis e acessíveis às crianças e que a locomoção entre as diferentes áreas fosse fácil. Como o grande objetivo desta reorganização era, primordialmente, mudar a área da leitura de local, queriam colocá-la longe da fonte de ruído e perto de uma fonte de luz natural. Contudo, com esta primeira tentativa não conseguiram que ficasse muito distante de onde inicialmente se encontrava. Esta dificuldade prendeu-se com o facto de na sala existirem bastantes armários com grandes dimensões, o que dificultava a mobilização dos mesmos, bem como existia uma regra imposta por parte da coordenação em que os computadores da sala tinham que se encontrar entre armários, apesar de não serem usados pelas crianças. É importante ressaltar que aquando da mudança das áreas as crianças estavam presentes e as suas opiniões foram ouvidas, apesar de dadas as características desta faixa etária, elas não tinham a noção se determinado armário ou área tinha as dimensões suficientes para ir para determinado local. Todavia, com esta primeira mudança conseguiu-se colocar a área da informática funcional, em que as crianças podiam usufruir do computador, desenhar, jogar jogos didáticos, realizar pesquisas, mas sempre com a ajuda de um adulto.

Como com o passar do tempo constataram que as crianças continuavam a não valorizar a área da leitura aquando do jogo espontâneo e, desta forma, realizaram uma nova mudança na sala de atividades. Com esta segunda tentativa conseguiram organizar as diferentes áreas de modo a que a área da leitura ficasse perto da janela, numa zona longe das brincadeiras

vigorosas, como a área dos jogos e construções, ou seja, ficou num local calmo com fonte de luz natural (Hohmann & Weikart, 2011) (cf. Fig. 4). Para além disso, a este local acrescentaram uma mesa pequena e cadeiras com as mesmas dimensões, dado que anteriormente existia uma mesa um pouco maior encostada à parede e perto da estante, sendo que as crianças, no máximo duas, quando estavam a ler um livro ficavam voltadas para a parede. Com esta alteração esta área passou a ser atraente para as crianças e as estagiárias constataram uma grande diferença na escolha das áreas de interesse aquando do jogo espontâneo, uma vez que, esta passou a ser uma das áreas mais escolhidas pelas crianças. Esta área ficou perto da área da informática, que ficava num canto da sala, contudo não interferia com o momento de leitura das crianças. A área da leitura no fim da prática pedagógica supervisionada sofreu uma pequena alteração, uma vez que o grupo demonstrou interesse por piratas e nesta área quis integrar nesta área um castelo de pirata com “camas de pirata” (cf. Fig. 4 e 5). É importante mencionar que os materiais disponibilizados em cada uma das áreas tinham qualidade, valor estético e segurança para as crianças, tendo sido valorizados os materiais de desperdício.

No que diz respeito às áreas de conteúdo uma das grandes lacunas e dificuldades do grupo de crianças era ao nível do domínio da matemática, pois este raramente era trabalhado ou quando o era não tinha a devida intencionalidade educativa. Desta forma, aquando desta nova reorganização do contexto educativo as estagiárias criaram uma nova área, a área da matemática, na qual disponibilizaram materiais como os blocos lógicos, puzzles e o tangram, para que com esta diversidade de materiais as crianças fossem desenvolvendo, com o devido acompanhamento do adulto, noções matemáticas, como a designação de formas geométricas, a comparação e a nomeação de tamanhos e formas, a seriação, classificação, entre outros conceitos logico-matemáticos. Com esta nova área a estagiária constatou que o grupo evoluiu bastante relativamente a este domínio, contudo esta evolução não se deve só à criação desta área, mas constituiu o resultado de todo o trabalho desenvolvido pela díade, não só em atividades planificadas com esse intuito, mas também nas ações do quotidiano das crianças, como por exemplo, na contagem das crianças que estavam na sala para saber quantos pacotes de leite eram necessários, entre outras situações.

Uma outra área que reorganizaram foi a área da expressão plástica, uma vez que os seus materiais estavam dispersos pela sala e não se encontravam aglomerados num só local, de forma, a que quando as crianças estivessem nesta área pudessem usufruir dos mesmos com facilidade. Para além de colocarem os materiais de uma forma mais acessível às crianças, disponibilizaram também plasticina para trabalhar a motricidade fina, visto que, no decorrer de uma atividade constataram que, maior parte das crianças, apresentavam dificuldades a fazer “bolinhas”. É importante ressaltar o papel de supervisora institucional, uma vez que, esta foi uma reflexão feita em conjunto com a díade. No âmbito da expressão plástica as atividades desenvolvidas com o grupo não eram muito diversificadas e, por vezes, não tinham

intencionalidade pedagógica, o que se revelava nas dificuldades que as crianças manifestavam. Neste sentido as estagiárias desenvolveram atividades como, por exemplo, fazer “bolinhas” de plasticina (cf. Fig. 6), rasgagem, colagem, recorte com recurso a uma tesoura e digitinta (cf. Fig. 7). Ainda relacionado com esta temática um outro aspeto que não era trabalhado com o grupo era ao nível da sensibilização para as artes (área do conhecimento do mundo), neste sentido, as estagiárias desenvolveram atividades com esse intuito, nomeadamente, acerca do pintor Pollock (cf. Fig. 8) e do pintor Matisse.

Com esta nova reorganização do espaço educativo sentiu-se necessidade de alterar o número de crianças que podiam estar em cada uma das áreas, visto que, em algumas o espaço ficou mais amplo e podiam estar mais crianças nesse mesmo local. Para além disso, o modo como estava organizada inicialmente a sala de atividades não era promotora do desenvolvimento da autonomia do grupo porque, em primeiro lugar, as áreas não estavam bem identificadas, bem como o número de crianças que a podiam usufruir, pois a identificação usada com estes dados encontrava-se num local muito alto, pouco visível para as crianças. Desta forma, em conjunto com o grupo as estagiárias discutiram e analisaram quantas crianças é que podiam estar em cada uma das áreas. Assim, em consenso determinaram o número máximo de crianças que podiam estar naquele local, sendo que para tal era necessário adotar uma nova forma de identificação. Deste modo, criaram uma identificação que tinha o símbolo do número relativo ao número máximo de elementos que podiam estar nas respetivas áreas, bem como, tinha nessa mesma quantidade, quadrados em velcro para que as crianças pudessem colar o seu símbolo, representando que estavam nesse local. Esta opção de identificar as áreas desta forma foi propositada, primeiro porque, como já foi mencionado anteriormente, o grupo tinha bastantes dificuldades no âmbito do domínio da matemática, e com esta forma identificam não só com o símbolo do número como também realizavam contagens, trabalhando o princípio da cardinalidade. Para além disso, esta forma acabava por ter uma outra funcionalidade que consistia em fomentar o desenvolvimento da capacidade de iniciativa e autonomia de gestão das áreas. Este “método” de gestão das áreas da sala de atividades surgiu também da necessidade de criar uma estratégia para melhorar a organização do número de crianças por área, dado que, na sua maioria, o grupo o privilegiava a área da casinha, o que fazia com que, por vezes, se gerassem pequenos conflitos, resultantes do excessivo número de crianças na respetiva área. Para sinalizar a sua presença, foi criado para cada criança uma espécie de cartão que tinha o seu nome em maiúsculas e o seu símbolo, um animal que tinha sido já instituído pela educadora. Era com este cartão, que tinha velcro, que as crianças assinalavam a sua presença em determinada área, sendo que para tal, a identificação com o número máximo de crianças já se encontrava ao seu nível. Desta forma, no decorrer do jogo espontâneo as crianças podiam negociar entre si a troca de uma área para a outra, promovendo assim a autonomia na resolução de problemas. As estagiárias consideram

que este método se demonstrou bastante profícuo para o desenvolvimento das crianças, uma vez que, permitia não só trabalhar aspetos relacionados com a área de formação pessoal e social, como também permitia trabalhar o domínio da matemática. Inicialmente o grupo demonstrava dificuldades na gestão das áreas de interesse porque a área da casinha continuava a ser a mais escolhida e, por vezes, era necessário que algum dos adultos interferisse. Contudo, com o passar do tempo, o grupo passou a ser totalmente autónomo, sendo que cada criança ia buscar o seu símbolo e, sozinha, constatava quais as áreas para que podia ir brincar, contava quantas crianças estavam naquele local e conseguia verificar através da leitura dos símbolos os amigos que estavam lá. Nesta fase posterior as crianças também já conseguiam fazer elas próprias a troca de uma área para a outra sem intervenção do adulto. Desta forma, se a criança sentia vontade de trocar de área e, se para a qual ela queria ir tinha já atingido o número máximo de crianças, ela própria conversava com um amigo para trocar. É importante mencionar que aquando do jogo espontâneo as estagiárias verificaram que as crianças não sabiam “brincar” nas diferentes áreas, isto é, por exemplo, na área da casinha atavam a toalha da mesa ao pescoço a fazer de capa, espalhavam os legumes pelo chão e calcavam; na área dos jogos e construções, pegavam nos legos e montavam pistolas, entre outros aspetos. Com a sua intervenção no jogo espontâneo, proporcionaram experiências diversificadas e enriquecedoras e, desta forma, progressivamente, as crianças foram “representando e encarnando melhor” os papéis no jogo de faz-de-conta, expressando a sua criatividade. Para além disso, a participação ativa das estagiárias no jogo espontâneo permitia observar e registar as interações sociais e tipo de brincadeira ou experiências-chave em que as crianças se envolviam.

Em suma, esta reorganização do espaço educativo e as alterações implementadas foram promotoras de uma coconstrução de aprendizagens significativas. Desta forma o espaço ficou organizado em áreas de interesse específicas, estimulando o interesse das crianças e fomentando a possibilidade de estas realizarem escolhas e tomar decisões (Hohmann & Weikart, 2011). Todavia as estagiárias consideram que este espaço poderia ter tido mais potencialidades se pudessem afixar trabalhos nas paredes todas, uma vez que, as paredes constituem um elemento fundamental, pois desempenham uma importante função pedagógica, na medida em que, “(...) as paredes falam [e] documentam” (Malaguzzi, cit. por Oliveira-Formosinho, 1998, p. 109). Contudo por parte da coordenação do centro educativo existem normas bastante rígidas a este nível, dado que só permitido afixar até uma determinada altura da parede, sendo que no interior da sala só temos duas para esse efeito.

O espaço exterior também é considerado, igualmente, espaço educativo, contudo o espaço exterior do centro escolar, apesar de ser um edifício recente, não apresenta grandes potencialidades nem oportunidades educativas. Isto é, o espaço exterior destinado à educação pré-escolar é muito pequeno, não tem nenhum espaço verde, não tem terra e não tem

sombras, o que fez com que não permitisse uma diversificação de oportunidades educativas, pois as crianças não têm a possibilidade de explorar, observar e manipular outros recursos disponíveis nesse local (cf. Fig. 2).

No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância também procede a uma **organização do tempo**, tal como está consignado no Decreto-Lei nº. 241/2001. Desta forma, as estagiárias organizavam o dia com uma certa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo sempre em conta o bem-estar e as aprendizagens das crianças (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). A rotina diária do tempo pedagógico era flexível, diversificada e proporcionava às crianças a apreensão de referências temporais. De um modo geral, estava organizada do seguinte modo: acolhimento com a canção do Bom Dia; marcação das presenças; higiene pessoal; lanche; atividade; brincadeira livre no espaço exterior; higiene pessoal; almoço; higiene pessoal; brincadeira livre no espaço exterior; acolhimento; atividade; higiene pessoal; lanche e higiene pessoal. É importante clarificar que apesar de existir esta estratificação diária, as estagiárias fomentaram sempre a pedagogia de participação, em que o processo de aprendizagem foi concebido em desenvolvimento interativo entre as crianças e os adultos, onde as interações permitiam desenvolver atividades que valorizavam a experiência e saberes das crianças, e não existia uma definição rígida de segmentos estáticos para cada tempo pedagógicos. O facto de existir uma rotina permitia às crianças preverem a sua sucessão, ou seja, conseguiam antecipar aquilo que ia ocorrer no momento seguinte. Para além disso, também constituiu uma fonte de segurança porque ao saberem o que se ia suceder não provocava ansiedade nas crianças. Estas, por exemplo, aquando do tempo do acolhimento quando questionadas sobre o que faziam primeiro, e a seguir, respondiam rapidamente e iam buscar os materiais que eram necessários. Assim, tal como defende Zabalza (1992, p.170) “uma vez que sabem fazer essas rotinas diárias, sentem-se muito mais donos do seu tempo e mais seguros, pois sabem que sabem fazer”. A primeira atividade da sequência do tempo pedagógico era o acolhimento que era um tempo de calma, de serenidade, de empatia, pensado para estimular a comunicação e o bem-estar das crianças, isto é, as estagiárias procuravam criar um espaço-tempo de bem-estar relacional e comunicacional, facilitando a transição casa-escola. Numa fase inicial, observaram o modo como a educadora fazia o acolhimento para que depois o pudessem dinamizar e assumirem sozinhas. As primeiras vezes que assumiram o acolhimento sozinhas demonstravam uma certa insegurança e necessitaram da ajuda da educadora cooperante porque tinham dificuldade em gerir o grupo, mas com o passar do tempo foram adquirindo experiência e evoluíram até na própria forma de dinamizar este tempo, uma vez que, a educadora muitas vezes limitava-se a cantar canções. Ao assumir este tempo estas são da mesma opinião que Oliveira-Formosinho (2011, p.74) quando esta afirma que este “(...) é um tempo de surpresas”, na medida em que, os diálogos, muitas vezes, estabelecidos com as crianças constituíram pontos de partida para desenvolver outras

atividades e, para além disso, permitiam a partilha de experiências pessoais significativas das crianças.

Um dos momentos que se seguia era a marcação das presenças. Neste âmbito, as estagiárias criaram um novo método, uma vez que o anterior, construído pela educadora que substituiu a orientadora cooperante, não estava funcional, nem tinha qualquer intencionalidade educativa. O quadro anterior consistia no desenho de uma quinta na qual as crianças colocavam o seu símbolo (imagem de um animal) sempre que estavam no JI, ou seja, no final do dia retirava-se os cartões para poderem ser usados no dia seguinte. Desta forma, como as estagiárias acreditam que a criança deve ter um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento não queriam disponibilizar já pronto um quadro de presenças sem proporcionar às crianças os meios necessários para uma real descoberta deste instrumento (Maia, 2008). O quadro de presenças que estas queriam desenvolver com as crianças era sob a forma de uma tabela de dupla entrada, em que na coluna vertical constavam os símbolos/nomes das crianças, e coluna horizontal os dias da semana, sendo que depois estas marcavam a sua presença com um “X”. Todavia, as estagiárias estavam bem cientes que até ao fim do ano letivo não iriam ter como produto final este formato até porque a prática pedagógica supervisionada neste nível de educação começou apenas a quatro meses do fim, contudo pretendiam iniciar este processo e desenvolver as bases da compreensão inerentes ao tipo de tabela de dupla entrada, como o facto de criar uma simbologia própria e ajudar a “(...) construir a consciência do tempo (...)” (Niza, 2007, p.136), sendo que para tal é necessário fazer relações, inferências e tirar conclusões de dados que não são facilmente visíveis (Maia, 2008). As estagiárias iniciaram o processo de construção do quadro através de um diálogo orientado, em que questionaram o grupo sobre o que deviam fazer para saber quem tinha ido ao JI, quem tinha ido no dia anterior, entre outras questões. Numa primeira fase o quadro de presenças consistia numa folha A3 que estava colocada no cavalete em que as crianças e a equipa educativa marcavam a sua presença (cf. Fig. 9 e 10). Nesta fase inicial, a orientação da escrita das crianças era livre, bem como não tinham uma simbologia própria, apesar de a equipa educativa registar a sua presença (o seu nome) sempre no mesmo local (na horizontal), respeitando sempre a mesma cor. Para além disso, ainda nesta fase, a mesma folha era usada durante semanas, uma vez que, as estagiárias só mudavam de folha quando o grupo exprimia essa necessidade. Numa fase intermédia desta construção já havia crianças que tinham simbologias próprias, por exemplo, o M. escrevia um “M” minúsculo, o A.C. representava um traço por cada nome do seu nome completo, passo a expressão, e a P.Z. e a R. já desenhavam letras algumas letras dos seus nomes. Apesar de nesta fase, por vezes, já existir uma folha por cada semana, uma vez que as estagiárias optaram por uma folha A4 para acelerar o processo, a organização ainda era um pouco confusa. É importante ressaltar que aquando da marcação das presenças as crianças eram questionadas sobre quantos meninos

estavam na sala, onde é que haviam marcado a presença no dia anterior, de quem era determinado símbolo, entre outras questões, a fim de estas irem compreendendo as várias noções inerentes a este processo. Numa fase posterior, após as estagiárias terem tido várias conversas com a restante equipa educativa e com a supervisora do estágio chegaram à conclusão de que como o ano letivo estava a chegar ao fim e para acelerar o processo era mais profícuo adotar uma nova organização deste quadro. Este novo quadro, que continuava a ter por base a perspectiva construtivista e socioconstrutivista, foi explorado através de um diálogo orientado com o grupo e com a análise do quadro anterior, em que as estagiárias sugeriram se em vez de existir uma folha por semana, existisse uma folha por dia (cf. Fig. 11). Assim, para este quadro de presenças foi necessário as crianças adotarem uma simbologia própria, pois em cada uma das folhas estas marcavam a sua presença através deste símbolo. Relativamente a esta transição foi, de um modo geral, bastante enriquecedora para o grupo, apesar de a R. e a M.Z. que representavam letras semelhantes às do seu nome em forma de espelho, decidiram adotar como símbolo somente uma letra. Contudo, todas as crianças, à exceção de F.A. que é uma das crianças mais novas do grupo, tinham uma simbologia própria e sabiam identificar as representações dos amigos. No que diz respeito a este novo quadro de presenças, numa fase inicial, as estagiárias questionavam e davam apoio às crianças pois era algo que elas não eram capazes de fazer sozinhas, ou seja, criavam uma situação auxiliada por andaimes, trabalhando, como tal, na zona de desenvolvimento próximo das crianças. Com o passar do tempo as crianças tornaram-se totalmente autónomas, dado que já não tinham necessidade de ir ver como era o seu símbolo e a cor que usavam. Elas próprias iam buscar a caneta correspondente e faziam a sua marca no respetivo local, bem como sabiam quem era o amigo que tinham que chamar a seguir, uma vez que a marcação das presenças era feita por ordem alfabética. A adoção deste formato como quadro de presenças foi muito importante para o desenvolvimento do grupo porque permitiu não só, como já foi referido anteriormente, cada criança adotar a sua própria simbologia, como contribuiu para o desenvolvimento da noção de tempo e para o desenvolvimento aprendizagens no âmbito da matemática. Tal como afirma Vasconcelos (1997, p.122, cit. por Maia, 2008, p.140) “registar as presenças é uma maneira de resolver problemas intrincados ao mesmo tempo que promove a interacção do grupo, o apoio entre pares e um diálogo vivo.” Desta forma, as crianças acabavam por adquirir experiência no desempenho de experiências cognitivas complexas tornando este processo intelectualmente estimulante e não uma rotina sem significado e sem intencionalidade educativa.

Após todas as crianças marcarem as presenças seguia-se a eleição do responsável. À semelhança com o quadro de presenças, a eleição do responsável do dia também foi uma tarefa que as estagiárias introduziram na rotina diária do grupo. Esta eleição surgiu da necessidade de melhorar o comportamento do grupo, uma vez que, por exemplo, quando era necessário fazer um comboio havia sempre discussão acerca de quem era o primeiro da fila.

Desta forma, as estagiárias ao adotarem esta estratégia pretendiam dar à criança uma maior responsabilidade e promover o desenvolvimento de atitudes de ajuda e cooperação, bem como, o sentido de compromisso no cumprimento das regras da sala. Para tal, dialogaram com o grupo acerca da importância de existir um responsável do dia e foram as crianças que estabeleceram as regras, cerca de quatro, que o eleito deveria cumprir, como portar-se bem, ir à frente do comboio, ver se os amigos se estão a portar bem e ver se as áreas estão arrumadas (cf. Fig. 12). O responsável do dia era eleito de forma democrática, isto é, cada uma das crianças dizia quem achava quem se tinha portado bem naquele dia e atribuía-lhe o seu voto, que era um lego. Considera-se esta estratégia bastante pertinente, dado que “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (ME/DEB, 1997, p. 53).

Depois de todas terem votado prosseguiram, em conjunto com as estagiárias, para a contagem dos mesmos para averiguar quem tinha mais votos. Caso houvesse um empate realizariam o mesmo procedimento, sendo que só entrava na eleição que tinha ficado empatado. No início esta estratégia de eleição era um pouco difícil para algumas crianças compreenderem que não podiam votar nelas próprias (egocentrismo comum nesta faixa etária segundo Piaget) ou aquando do desempate que só podiam votar em quem tinha ficado empatado. Contudo, com o passar do tempo, estas dificuldades foram ultrapassadas e era um processo que estas realizavam autonomamente. Um dado curioso acerca da eleição era que as crianças tinham a noção de que deviam votar em quem se tinha portado bem, isto é, não votavam em função dos laços de amizade. Este facto demonstra o seu desenvolvimento ao nível dos valores de cidadania e democracia. A eleição do responsável revelou ser uma boa estratégia, uma vez que, ao assumirem responsabilidades o comportamento das crianças foi, gradualmente, melhorando, o que constituiu também uma oportunidade de interação com o domínio da matemática aquando da contagem dos votos. Paralelamente a esta atividade as estagiárias construíram um instrumento para as crianças interagirem com o código escrito. Isto é, aquando da eleição do responsável, o eleito ia buscar o seu cartão, para estar identificado, e colocava o símbolo inerente a esta responsabilidade no quadro que as estagiárias construíram (cf. Fig. 12). Este quadro tinha uns cartões com o nome das crianças escrito em letra maiúscula, ordenado alfabeticamente. O quadro foi construído de forma a estimular as crianças a escreverem os seus nomes, pois os cartões descolavam e as crianças podiam retirá-lo se necessário. Apesar de este quadro ter surgido do interesse que algumas crianças demonstraram em saber escrever o seu nome, após estas terem adotado uma simbologia própria deixaram de recorrer ao mesmo.

Uma outra rotina que as estagiárias iniciaram foi o lavar as mãos antes das refeições, uma vez que, esta não era uma prática recorrente no centro de estágio, a não ser antes da refeição do almoço. É importante ressaltar que esta nova rotina surgiu das conversas com a

supervisora institucional que alertou para este facto e da importância do mesmo. Dado que as mãos representam umas das principais vias de transmissão de vírus (micróbios) foi importante criar este hábito de lavar as mãos como meio de prevenção da transmissão de infeções, bem como incentivar a prática de bons hábitos de higiene diários. Contudo, apesar de terem conseguido estimular esta prática, esta não podia ser realizada da forma mais higiénica possível, ou seja, as mãos não eram devidamente lavadas, uma vez que, nas casas de banho da educação pré-escolar não havia nem sabonete nem papel para as crianças limparem as mãos, o que fazia com que estas muitas vezes as limpassem às batas.

No que diz respeito à realização de atividades orientadas, quer no período da manhã, quer no período da tarde, será alvo de uma reflexão mais aprofundada mais à frente neste capítulo, no âmbito da planificação.

Relativamente ao período do almoço as estagiárias também acompanhavam as crianças, contudo este tempo que deveria ser promotor do desenvolvimento de autonomia, colocava em causa esta competência. Como o refeitório é pequeno para o número de crianças, isto é, não chega para servir os dois níveis de educação ao mesmo tempo, o pré-escolar tem de começar a almoçar às 11:15h, para que às 12:15h o 1ºCEB possa almoçar. O facto de a educação pré-escolar ter uma hora limite para abandonar o refeitório fazia com que a equipa educativa tivesse que auxiliar as crianças no almoço, comprometendo a autonomia, uma vez que era preferível que as crianças tivessem uma refeição completa do que apenas comessem uma parte da mesma. Pelo contrário, na hora do lanche as estagiárias conseguiram fomentar o desenvolvimento da autonomia nas crianças, na medida que incentivavam que fossem elas próprias a irem buscar os seus lanches às lancheiras e que, por exemplo, abrissem os iogurtes ou que com a palhinha do sumo/leite perfurassem o pacote. A estimulação deste comportamento também surgiu das conversas com a supervisora que alertou para a importância de fomentar este comportamento nas crianças, dado que este tempo pedagógico poderia ser aproveitado para desenvolver nas crianças vários aspetos, como a motricidade fina, comportamentos de separação do lixo e, fundamentalmente, a autonomia. Para além disso, as crianças também começaram a ser incentivadas a realizar a separação do lixo, depois de terem sido desenvolvidas ações que desenvolvessem esta capacidade. Assim, depois de terem terminado o seu lanche, cada criança colocava no devido ecoponto o lixo, construído por si, sendo que no início necessitavam de perguntar ao adulto se estava correta a escolha, contudo depois de esta prática estar instituída no grupo tornou-se um comportamento natural (cf. Fig. 13 e 14).

No que se refere à brincadeira livre no espaço exterior este também constituía um tempo bastante profícuo, na medida em que, permitia às estagiárias observar o tipo de interações que as crianças estabeleciam, o tipo de brincadeiras que desenvolviam, o comportamento que adotavam, entre outros aspetos, ou seja, permitia recolher dados para o

processo educativo do grupo. Em suma, pode constatar-se que as estagiárias procuraram organizar “os espaços e os tempos educativos (...) [de modo a] permitir a interatividade educativa” e fomentando a intencionalidade educativa (Formosinho & Gambôa, 2011, p. 15).

Por sua vez, a **organização do meio institucional** do contexto específico onde ocorreu a prática pedagógica supervisionada não permitiu que nem ao nível da relação com os pais/encarregados de educação, nem com outros parceiros educativos fosse possível enriquecer e potencializar o processo educativo das crianças quanto era desejável. Em relação à participação dos pais/encarregados de educação, este tópico será alvo de uma reflexão aprofundada aquando da importância da articulação no processo educativo. Relativamente à relação com outros parceiros educativos, por parte da coordenação, mais uma vez, existiam restrições que comprometiam a intencionalidade educativa, uma vez que, todas as visitas tinham que ser marcadas com um mês de antecedência, para além do que, tinham que abranger todas as salas do JI, o que comprometia a própria diferenciação pedagógica. Destaca-se um exemplo concreto, em que o grupo evidenciou interesse pela temática dos animais e, desta forma, fazia todo o sentido realizar uma visita à Quinta de S. Inácio ou ao Zoo da Maia, contudo não foi possível. Desta forma, se no decorrer da prática pedagógica das estagiárias surgisse a necessidade/interesse em realizar alguma visita no âmbito das atividades que estavam a ser desenvolvidas, esta não se poderia concretizar, porque era necessário que as restantes educadoras estivessem de acordo. Para além do que, a área circundante à instituição dispõe de um vasto património histórico e cultural que poderiam ter enriquecido o processo educativo, dado que o meio envolvente, segundo a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (Spodek & Saracho, 1998), assume-se como um contexto primordial para o desenvolvimento da criança.

No processo de conceção e de desenvolvimento do currículo, aquando da organização do ambiente educativo, a intencionalidade educativa esteve presente em todas as ações desenvolvidas pelas estagiárias, como é perceptível pelo que foi descrito anteriormente. Neste sentido, uma **metodologia centrada na investigação-ação** permitiu operacionalizar uma diferenciação curricular e pedagógica inclusiva, dado que, a investigação-ação foi um excelente guia para orientar as práticas educativas das estagiárias, com o objetivo de melhorar o processo e a qualidade educativa (Arends, 2008).

O processo de investigação-ação, tal como foi referido no capítulo I, é sequencial e cíclico, no qual integram o planificar, o atuar, o observar e o refletir. Estas fases da investigação coincidem com as diferentes etapas que caracterizam a intervenção profissional do educador patentes nas OCEPE (ME/DEB, 1997), à exceção de que estas integram o avaliar, o comunicar e o articular. Desta forma, a primeira etapa, no âmbito da investigação-ação, que a estagiária realizou, no contexto educativo, foi a **observação**, mais concretamente a observação participante, uma vez que, observava ao mesmo tempo que participava na rotina

do grupo com o intuito de recolher informação sobre as crianças. A informação recolhida era relativa às capacidades, dificuldades e interesses que estas demonstravam, sendo que para tal, a estagiária recorreu às notas de campo, como forma de registar estes dados, para que nenhuma informação se perdesse. Posteriormente, as notas de campo recolhidas pela estagiária eram registadas no seu diário de formação (cf. Anexo II tipo A), em que poderiam ser alvo de reflexão, bem como, eram registadas na grelha de observação/avaliação individualizada da respetiva criança (cf. Anexo III tipo A). Com a análise (reflexão) dos dados recolhidos, sendo que esta era também feita em conjunto com a orientadora cooperante, identificava as necessidades educativas das crianças, de forma a que, aquando da planificação, se tivesse por base esta análise. Um outro instrumento utilizado na recolha de informação foi o guião de observação do grupo e da instituição (cf. Anexo IV tipo A), uma vez que, as estagiárias recolheram dados adicionais relativos a vários parâmetros, como os recursos da sala, a organização do tempo, interações da equipa educativa, entre outros aspetos. A entrevista realizada à orientadora cooperante (cf. Anexo V tipo A) e os questionários realizados aos pais/encarregados de educação (cf. Anexo VI tipo A) também foram muito importantes neste processo, dado que ambos constituíram instrumentos de recolha de informação de investigação educacional, através dos quais foi possível recolher dados complementares de máxima relevância. No que diz respeito à entrevista, esta teve como finalidade aceder às características, compreender as conceções e as práticas desenvolvidas pela educadora, bem como, aceder aos conhecimentos e competências que as crianças são portadoras. Relativamente ao questionário realizado, este possibilitou a reunir dados acerca do contexto familiar e dos interesses das crianças, como por exemplo com quem costumam brincar, que tipos de brincadeiras gostam mais, entre outras características, de forma a enriquecer o seu conhecimento e conseqüente processo educativo.

Em suma, através da reflexão, inerente a esta metodologia de trabalho adotada, acerca da informação recolhida pela observação nas reuniões de planificação no final da semana, a equipa educativa planificava as atividades em função e de acordo com as necessidades educativas da criança (ser individual) e do grupo, de modo a garantir a diferenciação pedagógica. Inicialmente o processo de observação, mais concretamente a prática do registo das notas de campo, era um pouco complicado, na medida em que, este não deveria ocorrer em frente às crianças, para que estas não se sentissem constrangidas. Esta capacidade de realizar uma observação sistemática e intencional e efetuar notas de campo foi melhorando ao longo da prática pedagógica supervisionada e a estagiária pôde constatar que esta primeira etapa é fulcral e determinante para a planificação do processo pedagógico e, conseqüentemente, uma maior equidade e qualidade educativa.

Neste âmbito da investigação-ação, a etapa que se segue é a da **planificação** que, como foi referido anteriormente, era em conjunto com a orientadora cooperante. Este trabalho

colaborativo entre as estagiárias e a educadora foi uma mais-valia, na medida em que, promovia uma troca de experiências e de diferentes pontos de vista. No âmbito do processo de planificação a estagiária teve bastantes dificuldades a vários níveis (cf. Anexo VII tipo A). Primeiramente sentiu dificuldades em articular as necessidades de desenvolvimento evidenciadas pelas crianças com os seus interesses, isto porque, numa fase inicial do seu estágio, havia uma maior preocupação em planificar a ação educativa de acordo com as dificuldades do grupo e não em integrar os interesses manifestados pelo mesmo. Ainda nesta fase inicial, a estagiária planificava atividades estanques para cada área de conteúdo, isto é, as atividades só exploravam uma determinada área, dado que não era articulada com outros domínios. Para além disso, também havia dificuldade em planificar atividades que fossem suficientemente estimulantes para todas as crianças, dado que, apesar de o grupo ao nível da faixa etária ser homogéneo, as crianças apresentavam todas níveis de desenvolvimento bastante diferentes e, conseqüentemente, necessidades educativas distintas. Por exemplo, o F.R. ao nível do raciocínio lógico-matemático era bastante desenvolvido (inteligência lógico-matemática, segundo Gardner), mas ao nível da expressão plástica, mais concretamente ao nível da motricidade fina, apresentava grandes dificuldades.

Todavia, estas dificuldades foram ultrapassadas, uma vez que, no fim do estágio já se planificavam atividades promotoras de aprendizagens diversificadas que integram as propostas/interesses das crianças, proporcionando assim aprendizagens nos vários domínios curriculares (cf. Anexo VII tipo A). Ou seja, através de um interesse manifestado planificavam-se atividades que integrassem vários domínios, trabalhando as diferentes necessidades que o grupo manifestava. Uma outra dificuldade sentida pela estagiária foi ao nível de encarar a planificação como um instrumento flexível e dinâmico pois inicialmente sentia a necessidade de cumprir tudo o que tinha sido planificado. Esta forma de encarar a planificação mudou, uma vez que, constatou que é fulcral respeitar os ritmos das crianças, bem como, integrar as propostas que surgem do grupo pois torna o processo educativo muito mais enriquecedor.

Neste sentido, a **ação**, foi de todas as etapas da investigação-ação a que a estagiária manifestou mais dificuldades, mas por outro lado, foi onde esta sentiu que desenvolveu mais competências e que evoluiu mais como futura profissional de educação. No início da prática pedagógica supervisionada esta tinha bastantes dificuldades em, por exemplo, gerir as interações do grupo, adequar o seu discurso à compreensão das crianças, em potencializar as situações de jogo espontâneo das crianças, todavia, a própria evolução do tempo em estágio, as estratégias adotadas, as reuniões tanto com a orientadora cooperante, como com a supervisora institucional, e os instrumentos de investigação-ação construídos permitiram esse crescimento. No desenvolvimento das atividades a estagiária pôde constatar os benefícios da integração dos interesses das crianças dado que ficavam mais motivadas e envolvidas nas tarefas propostas. Por exemplo, um dos interesses manifestados pelo grupo foi no âmbito do

teatro de sombras, que a estagiária aproveitou para explorar as transparências e as cores (cf. Fig. 15). Um outro exemplo foi o interesse pelos “piratas”, em que através desta temática foram explorados vários conteúdos do domínio do saber, como o domínio da matemática em que o grupo evidenciava grandes dificuldades. Também foi explorada com o grupo a dinamização de uma peça de teatro, em que um dos objetivos era trabalhar o domínio da linguagem oral, dado que o grupo gostava de “encarnar” personagens (cf. Fig. 16) e que carecia também do desenvolvimento da capacidade de expressão e do aumento do vocabulário, para não atribuir apenas relevância ao que gostavam. Na utilização desta estratégia foi determinante o apoio da orientadora cooperante que tinha mais experiência e ensinou as estagiárias como se deve dinamizar um teatro com um grupo tão jovem, isto porque, inicialmente, as estagiárias tinham bastantes dúvidas se o grupo devido à sua faixa etária conseguia dinamizar um teatro. Todavia, sucedeu-se o contrário e as crianças sentiam-se extremamente motivadas e envolvidas quando a estratégia utilizada para desenvolver uma atividade consistia na dinamização de teatros ou encarnação de uma personagem. Estas foram estratégias que as estagiárias adotaram na sua prática pedagógica supervisionada, nomeadamente, na leitura de um álbum relacionado com uma caça aos ovos da páscoa, que explorava várias noções matemáticas. Estas vestiram-se de coelhas (cf. Fig. 17), o que motivou o grupo do início ao fim da atividade. Também no âmbito do desenvolvimento de atitudes de separação do lixo, os estagiários realizaram uma dramatização de uma adaptação da história da carochinha relacionado com este tema, o que surtiu efeito nos comportamentos adotados na sala na separação do lixo (cf. Fig. 18). A estagiária também constatou da importância da qualidade da interação adulto-criança, uma vez que foi determinante no processo de aprendizagem do grupo, por exemplo, ao nível da estimulação de F.R. e A.D. pois incentivava as crianças a realizarem a tarefa porque estas, por vezes, diziam (antecipadamente) que não conseguiam fazê-la. Assim, além de fomentar a autonomia do grupo também procuraram sempre o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança, dado que este era um aspeto que era pouco estimulado pelos restantes membros da equipa educativa. Um outro aspeto determinante, que a estagiária constatou, para o envolvimento da criança no desenvolvimento da atividade eram os *feedbacks* positivos, uma vez que fazia com que esta se sentisse mais capaz de concretizar, mostrando-se assim mais motivada. Para além disso, também constatou o papel determinante que o adulto tem ao nível do envolvimento da criança na atividade. Isto é, o grau de estimulação do adulto influencia o nível de envolvimento da criança, sendo para tal determinante a “leitura” dos sinais externos que a criança manifesta para potenciar a ação pedagógica e o desenvolvimento de aprendizagens (Portugal & Laevers, 2010).

Assim, no domínio da ação a estagiária reorganizou o espaço como recurso para o desenvolvimento curricular, nomeadamente na reestruturação da sala no geral e da área da leitura e da matemática, como já foi referido anteriormente; fomentou o desenvolvimento da

autonomia das crianças; estimulou a resolução autónoma de problemas; promoveu a cooperação entre as crianças, e integrava e estimulava as situações de jogo espontâneo das crianças sempre com uma postura ética e deontológica.

Neste processo de crescimento profissional as narrativas colaborativas e os guiões de pré-observação desempenharam um papel muito importante. As narrativas colaborativas (cf. Anexo VIII tipo A), elaboradas em tríade (estagiárias e orientadora cooperante), acerca de uma atividade desenvolvida pela estagiária, onde cada um os intervenientes refletia em torno da mesma, permitia uma partilha de diferentes perspetivas em torno na mesma atividade, com o intuito de evoluir na ação pedagógica, bem como, permitiu o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica. Os guiões de pré-observação, sendo que numa primeira fase foram construídos em par (cf. Anexo IX tipo A) e posteriormente individualmente (cf. Anexo IX tipo A), em que a supervisora da ESE ia observar a atividade proposta, também ajudaram no processo de reflexão-ação e conseqüente transformação das práticas, pois dada a experiência da docente, era essencial aprofundar este processo. Relativamente às reuniões de reflexão pós-ação com a supervisora eram muito enriquecedoras, porque a docente apresentava várias alternativas e sugestões, outras atividades que podiam surgir no encadeamento desta, bem como alertava para a importância das transições, um dos muitos aspetos que ajudou a estagiária a evoluir. O facto de, primeiramente, as atividades desenvolvidas no estágio terem sido realizadas em díade e só progressivamente terem passado a ser desenvolvidas individualmente possibilitou esse crescimento, em que na fase final a estagiária já se sentia capaz de assumir o grupo sozinha. O estágio em pares foi bastante benéfico porque permitiu um apoio mútuo, em que existia uma partilha de ideias, de alternativas de resolução de problemas, que individualmente não seria possível, bem como, ao nível motivacional foi muito importante. Para além disso, também foi determinante porque inicialmente a dinamização de uma tarefa era desenvolvida com o apoio do par pedagógico (zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, citado por Tavares et al., 2011) e, progressivamente, a estagiária foi assumindo a rotina diária autonomamente.

Neste âmbito da ação, surge a **avaliação** como elemento integrante e regulador da prática educativa, dado que, permitiu que a estagiária fosse tendo consciência da sua ação para que pudesse adequar o processo educativo às características do seu grupo de crianças. Para além disso, a avaliação do processo e do efeito da sua prática nas crianças constituiu um suporte para a planificação, na medida em que, possibilitou estabelecer quais as aprendizagens que eram necessárias desenvolver com cada criança. A este nível surgiu a grelha de observação individualizada (cf. Anexo III tipo A) de cada criança, em que através das notas de campo, a estagiária registava nas respetivas áreas/domínios do saber os dados recolhidos para ter consciência das competências a desenvolver. Ou seja, a avaliação tinha um caráter formativo na adequação da ação da estagiária, na medida em que, através da reflexão

dos resultados das aprendizagens do grupo, esta constituía uma orientação e regulação do processo ensino e de aprendizagem, bem como, orientava e regulava a sua prática pedagógica perspetivando uma melhoria da qualidade educativa. O diário de formação da estagiária (cf. Anexo II tipo A) também possibilitou que esta tomasse consciência da sua ação, na medida em que, refletia sobre a sua própria prática, manifestando uma postura indagadora e crítica, e mobilizando, sempre que necessário, os referentes teóricos adequados à construção dos saberes sobre a prática.

Os dados que a estagiária foi recolhendo acerca do processo de desenvolvimento das crianças também foram bastante importantes aquando da avaliação do segundo período realizada no final do mês de março, uma vez que, estes foram integrados neste documento pela orientadora cooperante. A estagiária esteve presente na reunião de entrega das avaliações e pôde constatar a importância de **comunicar** e de partilhar estas informações com os pais/encarregados de educação pois permitiu ter um conhecimento mais aprofundado da criança, nomeadamente como se comporta em casa, a relação com os irmãos, entre outros aspetos. Por exemplo, nesta reunião a estagiária ficou a ter conhecimento de várias situações: a R. não toma o pequeno-almoço em casa e que, por isso, a meio da manhã é necessário que esta coma algo (o que não acontece com as outras crianças uma vez que, a educação pré-escolar almoça cedo); a estagiária também ficou a saber que ao fim de semana o A.S., o A.D. e a P.Z. passam muito tempo juntos, o que depois foi perceptível na prática dado que eram os três muito unidos e influenciavam-se mutuamente; entre outros aspetos. Para além disso, nesta reunião a estagiária constatou o interesse manifestado por uma mãe em realizar uma atividade com o grupo. Contudo, por parte da coordenação existiam regras bastante concretas em relação à participação da família, em que, por exemplo, existia um horário pré estabelecido pelo centro para a participação dos pais/encarregados de educação, que era às sextas-feiras das 15h30 às 17h00 sujeita a inscrição, sendo que era em horário pós-letivo e as crianças já não se encontram no JI. Todavia, já no fim da prática pedagógica supervisionada das estagiárias e após alguma insistência por parte destas, o coordenador deixou a família participar no processo educativo. Relativamente à participação da família a estagiária constatou o quanto enriquecedor esta colaboração se pode constituir. Por exemplo, um dos familiares que realizou uma atividade com o grupo foi uma avó, que foi professora de língua portuguesa no 2º ciclo. Na atividade desenvolvida foi evidente a preocupação na escolha do livro explorado pois adequava-se à faixa etária do grupo, bem como, o modo que o explorou e a linguagem usada se adequavam também (cf. Fig. 19). Este cuidado também foi notório numa atividade dinamizada por uma mãe que, para além da leitura e exploração de um álbum, pensou em várias tarefas que decorriam da história, sempre com um pendor lúdico/didático (cf. Fig. 20). Uma outra forma de comunicar e envolver as famílias que as estagiárias utilizaram foi através da exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, onde os pais/encarregados de

educação podiam constatar o desenvolvimento da criança e, de certa forma, também estava-se a comunicar as intenções educativas (Hohmann & Weikart, 2011).

Para além de **articular** com a família, as estagiárias também procuraram articular com crianças de faixa etária superior, nomeadamente com a sala dos 4 e 5 anos (cf. Fig. 21) e com o 1ºCEB. No que diz respeito a esta articulação uma das preocupações das estagiárias foi desenvolver atividades, em pequenos grupos heterogêneos, de modo a, fomentar o trabalho cooperativo entre ambos os elementos, uma vez que, as crianças que tinham menos dificuldades ajudavam as crianças que evidenciavam mais dificuldades (zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, citado por Tavares et al., 2011). Também ao nível da articulação os estagiários dinamizaram uma peça de teatro, já referida anteriormente, que consistia na adaptação da história da Carochinha acerca da separação do lixo. Esta peça foi dinamizada para todas as crianças do JI e para as turmas do 1ºano do centro escolar S. Miguel de Nevogilde, bem como, para um grupo da sala dos cinco anos de um JI que pertencia ao Agrupamento.

Em suma, na base de todo o processo desenvolvido pela estagiária, esteve a intencionalidade educativa que exigia que esta refletisse acerca da sua ação e na forma como a ia adequar às características do seu grupo de crianças. Neste processo de uma prática pedagógica adequada constatou a importância de conceber e desenvolver o respetivo currículo através da planificação, da organização do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, como o projeto curricular de grupo, o projeto curricular para a educação pré-escolar e o projeto educativo, com o intuito de fomentar aprendizagens diversificadas e integradas. Além disso, tomou consciência da relevância do avaliar, numa perspetiva formativa, da sua intervenção e dos processos educativos adotados, bem como do desenvolvimento e aprendizagens de cada criança, em que para tal, é fulcral o processo de observação, registo e avaliação, quer dos processos, quer dos efeitos, para promover uma maior equidade e qualidade educativa (Decreto-lei n.º 241/2001). A evolução em todos os aspetos descritos anteriormente não seria possível sem o apoio da supervisora institucional, bem como através do *feedback* dos instrumentos construídos, com sugestões para melhorar. Para além disso, a reunião reguladora da prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo X tipo A) permitiu que a estagiária identificasse quais os pontos a evoluir para que pudesse desenvolver esforços nesse sentido, ou seja, que pudesse desenvolver essas competências. Assim, aquando da reunião final de avaliação da prática pedagógica supervisionada foi possível constatar a evolução nas diferentes dimensões (cf. Anexo X tipo A). Neste sentido, todas as estratégias adotadas, no âmbito da metodologia de investigação-ação, tiveram um potencial transformador no desenvolvimento da estagiária, dado que possibilitou a construção do conhecimento e de desenvolvimento profissional do perfil do educador de infância.

REFLEXÃO FINAL

A prática pedagógica supervisionada na educação pré-escolar fomentou a construção de saberes profissionais inerentes ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância.

O desenvolvimento das competências intrínsecas a este profissional de educação decorreu de um processo de responsabilização progressiva pela ação docente, em que foi adotada a metodologia de investigação-ação através da concretização das etapas do processo educativo como estratégia para desenvolver os objetivos inerentes à unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar. O percurso construído ao longo dos cerca de quatro meses de estágio permitiu que a formanda evoluísse não só, enquanto futura profissional de educação, deste contexto em específico (JI), como também possibilitou o seu crescimento pessoal. Desta forma, no estágio esta pôde mobilizar para a prática os conceitos legais e teóricos (científicos, pedagógicos e culturais) adquiridos ao longo da sua formação, não só ao nível do mestrado, como também ao nível da licenciatura, uma vez que, “a melhor prática é uma boa teoria (...) [e] a boa teoria só se torna real na boa prática” (Roldão, 1999, p.105). De acordo com estes referentes teóricos, bem como com os referentes legais para a educação pré-escolar, a formanda concebeu e desenvolveu o respetivo currículo com o intuito de fomentar aprendizagens diversificadas e integradas nas crianças, sendo que para tal constatou que as diferentes etapas que caracterizam o processo educativo são determinantes na promoção de uma educação de qualidade.

Segundo Estrela (1999, p.29) a observação “(...) constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação, (...) de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana”. Esta etapa foi crucial, uma vez que só assim a estagiária pôde tomar consciência das necessidades de desenvolvimento do grupo e refletir sobre as estratégias mais adequadas. O domínio da observação envolve várias dimensões como o registar regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação, não só relativos a cada criança, como também dos pequenos e do grande grupo. Nestas dimensões da observação a formanda evoluiu bastante (cf. Anexo X tipo A), uma vez que, inicialmente tinha dificuldades em observar cada criança e registar os dados acerca das suas necessidades, capacidades e interesses, uma vez que, o registo das notas de campo não deveria ocorrer em frente às crianças para que estas não se sentissem constrangidas e inibidas. Todavia, estas capacidades foram-se desenvolvendo ao longo da prática pedagógica supervisionada onde a estagiária desenvolvia sistematicamente a observação participante e a reflexão reguladora sobre o contexto, processos e resultados das aprendizagens das crianças. Ainda neste âmbito, os instrumentos de investigação-ação como a entrevista, realizada à orientadora cooperante, os questionários, realizados aos pais/encarregados de educação, bem

como o guião de observação do grupo e da instituição foram importantes na recolha de informação adicional que enriqueceu o processo educativo.

Com os dados recolhidos e em colaboração com os restantes membros da equipa educativa planificaram-se as atividades a desenvolver com o grupo e, desta forma, a formanda pôde constatar o quanto a observação é fulcral e determinante para o processo de planificação que é “(...) um instrumento cuja finalidade consiste em otimizar a prática educativa” (Vilar, 1993, p.5), sendo que para tal, é importante fazer o levantamento dos “(...) conhecimentos e as competências de que (...) [as crianças] são portadoras” (Decreto-lei n.º241/2001). No domínio da planificação a estagiária também progrediu bastante, uma vez que, numa fase inicial do estágio esta demonstrava dificuldades, por exemplo, em planificar a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de grupo, em integrar as propostas das crianças e em encarar a planificação como um instrumento flexível e dinâmico. Contudo, no decorrer do estágio estas dificuldades foram ultrapassadas e, para além disso, conseguiu, progressivamente, planificar atividades integradas e integradoras, em que na ação pedagógica recorreu a estratégias diversificadas, articulando adequadamente os objetivos, as estratégias e a avaliação. Desta forma, através do conhecimento acerca das crianças planificou a ação educativa de modo a integrar, não só os interesses evidenciados pelas crianças, como também de acordo com as necessidades de desenvolvimento evidenciadas, sempre com o intuito de proporcionar aprendizagens nos vários domínios curriculares, o que implicava que a formanda dominasse o currículo da educação pré-escolar. Neste sentido, na ação adotou estratégias pedagógicas diferenciadas que visavam responder à diversidade das crianças, promovendo a inclusão, de modo a proporcionar às criança “(...) igualdade de oportunidades educativas (...) [na medida em que,] não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem” (Resendes & Soares, 2002, p.23).

Neste âmbito, no domínio da ação, numa fase inicial, a estagiária tinha várias dificuldades, por exemplo, ao nível da organização e gestão do tempo, o que comprometia o respeito pelos ritmos de aprendizagem das crianças; e ao nível da gestão das interações do grupo. Para além de ter desenvolvido estas dimensões, a formanda, em conjunto com a equipa educativa, reorganizou os espaços e os materiais concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular. Ainda no domínio da ação, esta procurou estimular a curiosidade das crianças, promover a resolução de problemas, fomentar a cooperação entre as crianças e o desenvolvimento da autonomia pela construção e vivência de regras democráticas, uma vez que, estes eram aspetos que não eram muito desenvolvidos com o grupo. Na sua ação pedagógica também foi fundamental esta integrar e estimular nas situações de jogo espontâneo das crianças, dado que, permitiu recolher dados acerca das necessidades educativas das crianças e desenvolver novas aprendizagens. As interações pedagógicas

estabelecidas com a família também foram importantes, na medida em que, enriqueceram o processo educativo.

Em todo o processo de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada a reflexão foi determinante para a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora de tomada de decisões, por parte da estagiária na ação pedagógica, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação. No domínio da reflexão a construção de instrumentos como o diário de formação e as narrativas colaborativas, que implicavam a mobilização de referentes teóricos, possibilitaram a coconstrução de saberes profissionais. Neste sentido, Schön, citado por Roldão (1999, p. 105) veio "(...) clarificar a especificidade do saber dos profissionais de educação (...) sublinhando o papel da reflexão sobre e na acção como gerador de saber em permanente reconstrução (...)" das práticas.

Neste processo de crescimento também foi fundamental o trabalho desenvolvido em diáde, como também o trabalho colaborativo com a orientadora cooperante, tal como defende Perrenoud (2000), a cooperação é um valor profissional. Para além disso, o *feedback* da supervisora institucional promoveu a evolução da formanda ao encorajar, observar, ouvir, apoiar, refletir e analisar a sua prática educativa. Neste sentido, "o *feedback* constitui[u] um aspecto essencial (...) [no] processo de desenvolvimento profissional(...)." (Reis, 2011, p.56).

Em suma, considera-se que o trabalho desenvolvido em torno desta unidade curricular foi muito importante na formação da estagiária tanto como futura profissional de educação, como também a nível pessoal e social, dado que constituiu um "(...) momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas (...)" (Decreto-Lei n.º 43/2007). Assim, este percurso fez com que se tornasse uma futura "...profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades (...) [das crianças] e dos contextos escolares e sociais." (Decreto-Lei nº 43/2007). Todavia, o desenvolvimento profissional do educador de infância é contínuo e é ao longo da vida. Ou seja, este constrói os saberes profissionais através da reflexão fundamentada da sua prática pedagógica com recurso à investigação, e em cooperação com outros profissionais, bem como reflete sobre aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das suas decisões. Desta forma, é indispensável "(...) a aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação (...) aos sucessivos desafios que lhe são colocados" (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto de 2001, p. 1).

Concluindo, "(...) quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 1996, p.23).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDS, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- ESTRELA, A. (1999). *Teoria e Prática de observação de classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Editora Terra e Paz.
- KATZ, L. & CHARD, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- LINO, D. (2007). *Modelo pedagógico Reggio Emilia*. In J. Oliveira - Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª edição) Porto: Porto Editora.
- LOPES & SILVA (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o jardim-de-infância*. Areal Editores.
- MAIA, J. (2008). *Aprender.... Matemática do Jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO/DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- NIZA, S. (2007). *O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa*. In J. Oliveira - Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª edição) Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, L. et al. (2004). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007a). *A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito da Projecto Infância*. In J. Oliveira - Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª edição) Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. (2007b). *Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação*. In J. Oliveira - Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (3ª edição) Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO & GAMBOA (2011). *O trabalho de projeto na pedagogia se participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO (2011). *Espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- PAPALIA, D. et al. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: Mc Graw- Hill.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre. Artmed.
- PORTUGAL, G. & LAEVERS, F. *Avaliação em educação pré-escolar – Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- REIS, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Cadernos do CCAP – 2.
- RESENDES. L.; SOARES. J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa. Universidade Aberta.

- RIBEIRO, D. & MOREIRA, M. (2007). Onde acaba o Eu e onde começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In *Eu e o Outro – Estudos Multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Lisboa: Areal Editores.
- RIBEIRO, D. (2001). A prática pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica. In *Toques formativos – Contributos para a educação de infância*. Instituto Politécnico de Bragança. Escola Superior de Educação.
- ROLDÃO, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfolios Reflexivos – Estratégia de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.
- SCHÖN, D. (1998). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARMED.
- SERRA, C. M. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- SPODEK, B. & BROWN, P. C. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In: B. Spodek (org.) *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- SPODEK, B. & SARACHO, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- TAVARES, J. et al. (2011). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- TRINDADE, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VILAR, A. (1993). *O Professor Planificador*. Lisboa: Edições Asa.
- HOHMANN, M. & WEIKART, D. (2004). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.
- ZABALZA, M. (1994). O diário como instrumento de análise do pensamento do professor. In *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS

- CARDONA, M. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala de Jardim de Infância*. Cadernos de Educação de Infância, n.º24. Disponível em http://www.google.pt/search?hl=ptT&q=Cardona%2C+Maria+Jo%3%A3o%3A+%E2%80%9C+A+organiza%C3%A7%C3%A3o+do+espa%C3%A7o+e+do+tempo+na+sala+de+Jardim+de+Inf%C3%A2ncia%E2%80%9D&oq=Cardona%2C+Maria+Jo%3%A3o%3A+%E2%80%9C+A+organiza%C3%A7%C3%A3o+do+espa%C3%A7o+e+do+tempo+na+sala+de+Jardim+de+Inf%C3%A2ncia%E2%80%9D&aq=f&aql=&gs_l=serp.3...11963.15029.0.15964.63.10.0.0.0.1.744.937.0j1j6-1.2.0...0.0.ZCCvENho1eU, acedido a 25 de maio de 2012.
- CARVALHO, A. (2010). "Articulação Curricular Pré-Escolar / 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso". Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4017/1/4725.pdf>, acedido a 25 de maio de 2012.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar - Contributos para a sua Operacionalização*. Disponível em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/pescolar/Documents/circular17_DSDC_DEPEB_2007.pdf, acedido a 10 de Maio de 2012.
- Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2011. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Disponível em www.dgicd.min-edu.pt/.../circularavaliacaoepe_documento_final.pdf, acedido a 5 de Maio de 2012.
- Decreto-Lei n.º 240/2001. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário*. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.pdf>, acedido a 30 de maio de 2012.
- Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfis de desempenho específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico*. Disponível em http://w3c.esramada.pt/esr.media/pdf/professores/legislacao/dl240_2001.pdf, acedido a 16 de Abril de 2012.
- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DL432007.pdf>, acedido a 28 de junho de 2012.
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Disponível em <http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>, acedido a 24 de Março de 2011.
- Decreto-Lei n.º 10/99, de 21 de junho. Disponível em http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/material/7_ano/MAT/decreto_10-99.pdf, acedido a 7 de junho de 2012.

- Despacho n.º 13170/2009 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Disponível em <http://dre.pt/pdf2sdip/2009/06/108000000/2246722473.pdf>, acedido a 28 de junho de 2012.
- Decreto-Lei n.º 10/99 de 21 de Julho de 1999. *Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Disponível em http://www.projectos.te.pt/projectos_te/area_exclusiva/material/7_ano/MAT/decreto_10-99.pdf, acedido a 27 de abril de 2012.
- FERREIRA, B. (2004). *A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardnes*. In “Psicologia e educação – Fundamentos e reflexões”. Bruno Reis e Elaine Rodrigues (org). EDIPUCRS. Brasil. Disponível em http://www.google.pt/books?id=9Z-sBQqcabEC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false, acedido a 16 de Junho de 2012.
- GARDNER, H. (2005). *Multiple Lenses on The Mind*. Disponível em <http://pzweb.harvard.edu/PIs/MultipleLensMay2005.pdf>, acedido a 7 de junho.
- Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Disponível em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>, acedido a 7 de junho de 2012.
- Lei-Quadro da Educação Pré-escolar – Lei nº4/97 de 10 de fevereiro. Disponível em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>, acedido a 16 de Abril de 2012.
- OLIVEIRA, I. & SERRAZINA, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de trabalho de Investigação, (Org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional (pp.22 - 42). Lisboa: APM, disponível em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=sh%C3%B6n+reflex%C3%A3o&source=web&cd=6&ved=0CGIQFjAF&url=http%3A%2F%2Fwww.educ.fc.ul.pt%2Fdocentes%2Fj ponte%2Ffp%2Ftextos%2520_p%2F02-oliveira-serraz.doc&ei=oCPCT-3LJqX1AWztdHZCg&usg=AFQjCNEpOywx8Kxg7nHzdNB7Ce9hSEzPg, acedido a 15 de maio de 2012.
- BERTRAM, A. & PASCAL, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Disponível em <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorrio&pid=17>, acedido a 27 de Abril de 2012.
- Projeto Curricular na Educação Pré- Escolar (2009/2012), disponível em http://www.eb23-francisco-torrinha.rcts.pt/proj_educat/anexo1.pdf, acedido a 12 de Março de 2012.
- Projeto Educativo - Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha, disponível em http://www.eb23-francisco-torrinha.rcts.pt/proj_educat/proj_edu.pdf, acedido a 12 de Março de 2012.

VASCONCELOS, T. (2012). *Trabalho por projectos na educação pré-escolar. – Mapear aprendizagens, Integrar metodologias*. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>, acedido a 7 de junho.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I
Organograma dos recursos humanos da valência da
educação pré-escolar.

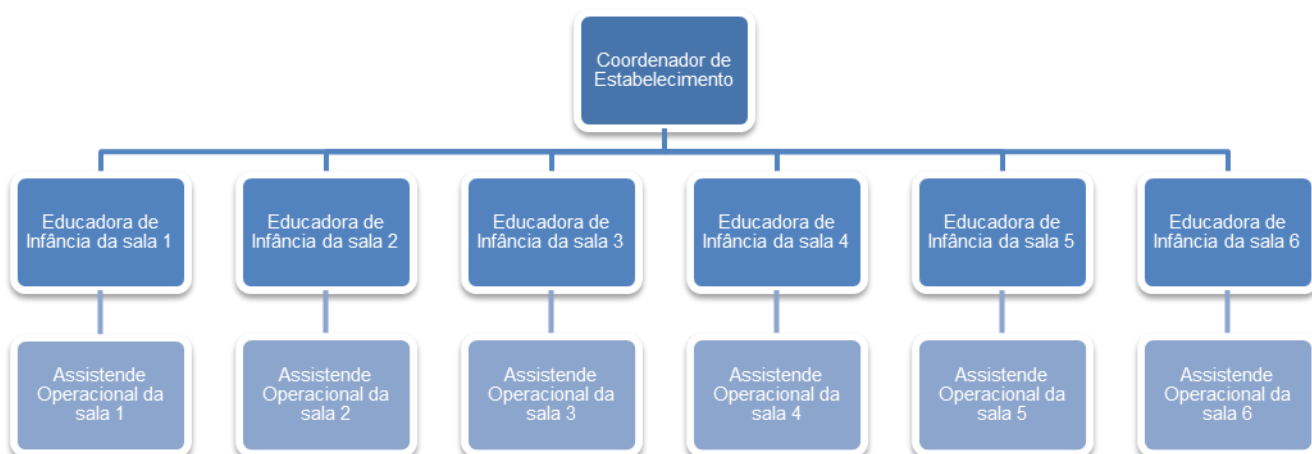


TABELA 1 – Organograma dos recursos humanos da valência da educação pré-escolar

ANEXO II
Excerto do diário de Formação – 07/03/2012

07/03/2012

- Autónomos na ida à casa de banho;
- Gostam de teatros e de ouvir histórias;
- Não privilegiam a área da leitura no jogo espontâneo (livros tem pouca qualidade literária e esta área está mal localizada)
- São autónomos na arrumação do material

Neste primeiro dia de prática pedagógica supervisionada destaco o momento de dinamização do Projeto PASSEzinho (projeto de educação alimentar e promoção da saúde). Este projeto, muito resumidamente, é um programa promovido pela Administração Regional da Saúde do Norte em parceria com o Ministério de educação aplicado à alimentação saudável, que neste caso em concreto, é dirigido à comunidade educativa do pré-escolar. Com a atividade desenvolvida neste dia o grande objetivo era promover comportamentos alimentares saudáveis e, desta forma, as educadoras, porque este projeto é realizado em conjunto com a outra sala dos 3 anos da educadora Teresa, mostraram os legumes que as crianças deviam comer dado serem saudáveis. Desta forma pretendia-se sensibilizar as crianças para o consumo de mais legumes e, para isso era fundamental elas alargarem o seu conhecimento sobre os mesmos e os seus benefícios, de modo adequado às suas idades. A meu ver esta iniciativa levada a cabo pelas educadoras é uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças, no que diz respeito à promoção de comportamentos alimentares saudáveis. Contudo acho que a escolha dos materiais/recursos deveriam ter sido melhor pensados/ponderados. Isto é, conforme se ia falando dos legumes mostrava-se ao grupo de crianças imagens pouco nítidas, em que algumas eram desenhos de pouca qualidade, o que exigiam às crianças uma grande capacidade de abstração. Além disso, os legumes de plástico que também foram mostrados não constituíram bons exemplares, como por exemplo, quando mostraram o alho as crianças disseram que era um ovo. Uma boa estratégia que penso que poderia ter sido usada neste caso era as crianças terem contactado com legumes reais em que podiam tocar/cheirar, assim quando vissem um dos legumes que lhes foi “ensinado” estas saberiam identifica-los, porque em alguns casos o desenho do legume era um pouco diferente do legume na realidade em causa. Tal como acho que os benefícios de cada um dos legumes deveriam ter sido abordados.

Um outro aspeto que quero ainda mencionar é o facto de no período da hora do almoço haver pouco tempo para as crianças almoçarem pelo facto de terem que ceder o lugar aos alunos do 1ºCEB, o que acaba por comprometer um pouco a sua autonomia, pois tanto as educadoras como as assistentes operacionais ajudam as crianças. Ressalvo este momento porque o ano passado também estagiei com um grupo de crianças com 3 anos e esses eram muito mais autónomos no que diz respeito à sua alimentação.

ANEXO III
Grelha de Observação/Avaliação Individualizada de A. C.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO/AVALIAÇÃO INDIVIDUALIZADA

Nome da criança: AFONSO CASTRO

Data de nascimento: 12-12-2008

Áreas de conteúdo	Domínios essenciais	Observações
<p>ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p>	<p>Atitudes (autoestima; auto-organização/iniciativa...) e comportamento no grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consegue descrever características pessoais (“Eu chamo-mo Afonso e tenho 3 anos”, “Sou um menino”); - Quando chega ao jardim de infância revela algumas dificuldade em despedir-se da pessoa que o acompanha; - Não controla os esfínteres (usa fralda); - Não é capaz de se concentrar um momento na mesma atividade (falta de concentração); - Evidencia algumas dificuldades em saber escutar e respeitar a vez do outro; - Evidencia alguma dificuldade em cumprir pequenas responsabilidades que lhe atribuímos; - Normalmente relaciona-se com poucas crianças; - Indica as partes principais do corpo, nomeando-as; - Acalma-se facilmente quando se intervém em discussões; - Come autonomamente; - Mostra-se satisfeito quando o felicitamos; - Tem cuidado com os materiais da sala e os pessoais; - Não expressa necessidades pessoais (fome, sede,...); - Solicita a ajuda do adulto mesmo quando não é necessário (almoço, lanche e actividades orientadas); - Não lava as mãos de modo adequado; - Necessita de ajuda frequentemente no vestir/despir; - Por vezes não conclui os trabalhos e actividades que começa; - Faz o que lhe solicitamos; - Chega contente ao jardim de infância; - Tem facilidade em partilhar os objectos; - Participa nas actividades de grupo; - Cooperava quando lhe solicitamos ajuda; - Já controla os esfínteres, no entanto, necessita de ajuda para ir à casa de banho;

<p style="text-align: center;">ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL</p>	<p style="text-align: center;">Atitudes (autoestima; auto-organização/iniciativa...) e comportamento no grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Precisa que lhe ajudem a assuar o nariz; - Precisa de ajuda para vestir a bata, no entanto, despe-a sozinha; - Quando se suja nem sempre se dá conta, porém, limpa-se quando lhe pedimos; - Sabe onde se encontram os materiais da sala; - Procura facilmente e com frequência a relação com a equipa educativa; - Comunica intenções e desejos; - Aceita bem as propostas do adulto; - Relaciona-se com os adultos para pedir-lhes ajuda; - Veste e despe o casaco sozinho; - Evidencia autoconfiança e sentido de valor pessoal; - Revela alguma dificuldade em faz as suas escolhas e tomar decisões; - Já comunica com os colegas sem dificuldade, estabelecendo relações positivas; - Vai autonomamente à casa de banho; - É autónomo na gestão do número de crianças por área. - Evidencia melhorias significativas no que se refere ao saber escutar e respeitar a vez do outro
<p style="text-align: center;">ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO</p>	<p style="text-align: center;">Motricidade grossa; motricidade fina; expressões artísticas</p>	<p>Expressão Motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É capaz de saltar a pés juntos; - Não é capaz de saltar num pé só; - Reproduz gestos e movimentos com o corpo; - Imita a forma de locomoção dos animais; - Constrói objetos com peças de montar; - Tem dificuldade em caminhar numa linha reta, sem perder o equilíbrio; - Não é capaz de seguir o ritmo que escuta; - Não consegue “fazer bolinhas” com papel ou outro material; - Ao descer as escadas necessita segurar-se.

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	Motricidade grossa; motricidade fina; expressões artísticas	<p>Expressão Plástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidencia alguma dificuldade no manuseamento correto dos lápis de cor; - Produz garatuja, porém, a dá nome as suas garatujas; - Não consegue fazer “bolinhas”; - Evidencia dificuldade na rasgagem; - Revela dificuldade no recorte; - Gosta de manipular e explorar materiais; - Revela dificuldade em recortar com a tesoura. - Produz plasticamente, de um modo mediado, a representação da cabeça, membros inferiores e superiores da figura humana; - Revela dificuldade em exteriorizar espontaneamente imagens que interiormente construiu; - Revela dificuldades em identificar elementos da comunicação visual na observação de formas visuais, por exemplo obras de arte. <p>Expressão Dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mostra algumas dificuldades em recriar experiências da vida cotidiana, nomeadamente no jogo espontâneo; - Começa a ser capaz de recriar experiências da vida cotidiana, nomeadamente no jogo espontâneo; - É capaz de recriar experiências da vida cotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos; - É capaz de modelar a voz de acordo com diferentes estados de espírito (alegre, triste, zangado...); - Revela facilidade em “encarnar” uma personagem e de se expressar através do corpo e da voz. <p>Expressão Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É capaz de reconhecer auditivamente sons vocais e corporais, bem como alguns sons da natureza; - Participa com entusiasmo em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a música.
--	--	--

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO

Pensamento Lógico Conceitual e Matemático	<ul style="list-style-type: none">- Identifica e nomeia as diferenças de cores;- Evidencia dificuldade em contar até 4, no sentido de cardinalidade.- Evidencia algumas dificuldades na identificação das formas geométricas;- Reconhece as diferenças de medida (é maior, é mais pequeno);- Não distingue as formas geométricas nem sabe identificá-las pelos nomes;- Sabe contar até 6, com sentido de cardinalidade;- Revela dificuldade em classificar os objectos de acordo com algumas das suas propriedades: forma, espessura;- Tem adquirido as noções espaciais: dentro/fora, em cima/em baixo; próximo/longe, frente/trás, grande/pequeno;- Revela dificuldades em realizar sequências;- Sabe classificar os objectos de acordo com a sua cor;- Já é capaz de distinguir as formas geométricas e identificá-las pelos nomes;- Evidencia dificuldades na construção de puzzles com 6 peças;- Reconhece o seu símbolo e de alguns colegas na marcação das presenças.
Linguagem	<ul style="list-style-type: none">- Revela algumas dificuldades na produção linguística;- Não reconhece a importância dos livros;- Revela dificuldade em comunicar em grande grupo;- Usa a linguagem para expressar experiências vividas no seu ambiente familiar, fazendo-o com entusiasmo, porém, apenas em pequeno grupo;- Evidencia algumas dificuldades em associar situações atuais com experiências anteriores;- Não expressa verbalmente ou de forma não-verbal o seu estado de ânimo;

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO	Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza a linguagem em diferentes situações (jogos, trabalhos, entre outros); - Comunica verbalmente; - É capaz de relatar experiências/ descrever acontecimentos; - Compreender as “ordens” solicitadas, embora nem sempre as cumpra; - Francisca tem progredido substancialmente no domínio da comunicação; - Compreende a informação implícita que o narrador da historia vai dando e é capaz de, simultaneamente, efetuar a ação.
ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	Compreensão do mundo físico e tecnológico; compreensão do mundo social	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um sentimento de pertença à sua família; - Não coloca questões sobre os objectos, situações e/ou fenómenos que observa; - Tem uma compreensão básica sobre a saúde e segurança; - Sabe verificar que alguns animais representam características próprias e únicas; - Reconhece o nome de familiares mais próximos (pai, mãe); - É capaz de identificar transformações que acontecem na natureza (a metamorfose da lagarta); - Revela necessidades em descobrir o mundo através da observação e da experimentação; - Evidencia dificuldades em identificar a alimentação dos animais que já conhecem, bem como o seu habitat, o modo de locomoção, o revestimento... - É capaz de explicar o processo de metamorfose da lagarta; - Não conhece os diferentes animais das categorias (aquáticos e selvagens); - Compreende alguns fenómenos naturais; - É capaz de identificar as imagens reais dos animais da quinta e sua respetiva alimentação; - Conhece alguns animais selvagens e aquáticos e sabe identificar qual o seu habitat e tipo de alimentação; - Manifesta comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente, por exemplo não deitar papéis/lixo para o chão, fazer a separação do lixo nos respetivos ecopontos; - Formulam questões acerca de situações que observam no seu quotidiano; - Evidencia algumas dificuldades em distinguir as unidades de tempo: dias da semana; - Distingue unidades de tempo básicas como: dia/noite, manhã/tarde;

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	Compreensão do mundo físico e tecnológico; compreensão do mundo social	<ul style="list-style-type: none"> - Distingue os animais terrestres, aquáticos e aéreos; - Conhece os pintores Pollock e Miró e as suas técnicas; - Conhece o processo de germinação; - Reconhece a importância da luz natural e da água, como elemento básico no processo de germinação. - Revela algumas dificuldades na produção linguística; - Não reconhece a importância dos livros; - Revela dificuldade em comunicar em grande grupo; - Usa a linguagem para expressar experiências vividas no seu ambiente familiar, fazendo-o com entusiasmo, porém, apenas em pequeno grupo; - Evidencia algumas dificuldades em associar situações atuais com experiências anteriores; - Não expressa verbalmente ou de forma não-verbal o seu estado de ânimo; - Utiliza a linguagem em diferentes situações (jogos, trabalhos, entre outros); - Comunica verbalmente; - É capaz de relatar experiências/ descrever acontecimentos; - Compreender as “ordens” solicitadas, embora nem sempre as cumpra; - Francisca tem progredido substancialmente no domínio da comunicação; - Compreende a informação implícita que o narrador da historia vai dando e é capaz de, simultaneamente, efetuar a ação.
<p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição de histórias; - Jogos de movimento; - Experiências; - Gosto pela natureza e a sua preservação; - Interesse por super-heróis e piratas; - Audição e exploração de histórias através da técnica de sombras chinesas; - Representar peças de teatro (ex.: Afonso já vestiu o papel de avestruz, com muito entusiasmo); - Explorar/projetar o corpo e as mãos formando sombras; 		

- Jogar com as formas e cores através da técnica das sombras;
- Ouvir e cantar músicas, sobretudo as mais ritmadas;
- O Afonso Castro revela preferência pela área dos jogos e construções;
- Curiosidade acerca dos animais;
- Exploração de diferentes tipos de materiais no âmbito da expressão plástica;
- Realização de ações motoras (jogos infantis, circuitos pedagógicos...);
- Curiosidade acerca dos animais;
- Explorar sons e ritmos;
- Conviver com elementos da natureza;
- Imitar os sons dos animais;
- Curiosidade na exploração do computador (paint e jogos lúdico-didático);
- Canções;
- Curiosidade acerca dos blocos lógicos (formas geométricas).

ANEXO IV
Guião de observação da instituição e do grupo

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO

Observadores: Natasha Pereira e Renata Oliveira

Data de Observação: 8 de Março a 17 de Abril de 2012

Instituição: Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

Educadora: P.

Sala: 3 anos

Objectivo Geral da Observação: Caracterizar o ambiente educativo.

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARÁMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO
Caracterizar o grupo de crianças	Grupo de Crianças (n.º de crianças, idades, género, crianças com N.E.E., outros aspectos)	<ul style="list-style-type: none"> . Quantas crianças constituem o grupo? . Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino? . Qual a idade das crianças? . Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam? . Todas as crianças residem na área circundante da instituição? . Existem crianças cuja língua materna não seja o Português?
Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respectivas funções	Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala (educadores de infância, auxiliares de acção educativa, educadores de ensino especial, outros)	<ul style="list-style-type: none"> . Como é constituída a equipa da sala? . Quais as habilitações literárias da educadora e auxiliar de acção educativa? . Qual o horário lectivo da educadora? . Qual o horário da(s) auxiliar(es) de acção educativa? . No caso de existir, qual a regularidade do apoio da educadora do ensino especial? . Há quanto tempo a equipa da sala acompanha o grupo de crianças?
Conhecer o projeto curricular de sala	Projeto curricular de sala (objectivos, contextualização da origem do projecto, participação das crianças no processo de concepção e desenvolvimento do projecto)	<ul style="list-style-type: none"> . Quais as prioridades de acção do Projecto? . Como foram definidas as prioridades de acção? . Os objectivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades das crianças e famílias? . A construção do projecto é flexível e continua no decorrer do ano lectivo?

<p>Identificar e caracterizar as actividades e projectos em curso</p>	<p>Actividades e projectos em curso (actividades e projectos em curso com o grupo de crianças, envolvimento e grau de participação das crianças nas diferentes fases das actividades e projectos, outros aspectos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Que projectos e actividades estão a ser desenvolvidos com o grupo de crianças? . Qual a motivação das crianças para o envolvimento nesses projectos e actividades? . Qual o grau de iniciativa e autonomia que as crianças revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projectos e actividades? . Os projectos e actividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões das crianças? . Os projectos e actividades são integrados e integradores de todas as áreas do Saber? . As crianças têm um papel activo nas dinâmicas/rotinas da sala (atribuição democrática de tarefas e responsabilidades)?
<p>Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças</p>	<p>Espaços frequentados pelas crianças (área, funções, estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação das crianças na sua organização e manutenção, outros aspectos)</p>	<p>Questões aplicáveis a todos os espaços frequentados</p> <ul style="list-style-type: none"> . Que espaços são frequentados pelas crianças? . Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços? . A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar das crianças? . O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizantes na sua organização e decoração? <p>Sala de actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> . Como está organizada a sala? . Qual a área da sala? O espaço é adequado ao número de crianças? . Existe iluminação natural? . Existe boa circulação de ar? . Existe acesso directo ao espaço exterior? . Existe um ponto de água na sala? . Qual o papel das crianças na organização do espaço? . O espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças?

<p>Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças</p>	<p>Espaços frequentados pelas crianças (área, funções, estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação das crianças na sua organização e manutenção, outros aspectos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Existe alguma área que possibilite à criança a vivência de momentos mais calmos? . Os espaços revelam qualidade estética? . O espaço contempla a documentação de actividades e projectos desenvolvidos pelas crianças? . Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais? <p>Casas de banho</p> <ul style="list-style-type: none"> . Existe iluminação suficiente? . Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças? . Os espaços são cuidados? . Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia das crianças? . Existem os produtos necessários à higiene das crianças (sabonete líquido? Papel higiénico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?). As crianças acedem a eles autonomamente? <p>Refeitório</p> <ul style="list-style-type: none"> . Existe uma boa iluminação? . Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto às crianças? . O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre as crianças? . O espaço e equipamento são facilitadoras da aprendizagem do saber estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros.)? . As crianças participam na preparação do espaço como como pôr a mesa? <p>Espaço de descanso</p> <ul style="list-style-type: none"> . Caso descensem/durmam, existe um espaço exclusivamente para esse fim? . Como está organizado esse espaço? . As crianças são autónomas na sua utilização? . O espaço é suficientemente arejado e as estruturas em que dormem são confortáveis e revelam higiene?
---	---	---

<p>Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças</p>	<p>Espaços frequentados pelas crianças (área, funções, estruturação e organização, iluminação, mobiliário, adequabilidade, conforto, participação das crianças na sua organização e manutenção, outros aspectos)</p>	<p>Espaço Exterior</p> <ul style="list-style-type: none"> . Existe espaço exterior contíguo à instituição? . Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço? . Que actividades são desenvolvidas nesse espaço? . O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelas crianças?
<p>Identificar e caracterizar os materiais didácticos disponíveis na sala de actividades</p>	<p>Materiais didácticos disponíveis na sala de actividades (diversidade, qualidade estética e pedagógica, quantidade, adequabilidade, geradores de interesse, motivação e aprendizagem para as crianças, acessibilidade, outros aspectos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Qual o estado de conservação dos materiais? . Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber? . Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das actividades e o n.º de crianças? . Os materiais são suficientemente motivadores para as crianças, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses? . Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem? . Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que as crianças têm na sua utilização?
<p>Conhecer a organização do tempo adoptada na sala</p>	<p>Organização do tempo e rotinas (distribuição das actividades ao longo do dia, flexibilidade da organização do tempo, rotinas, actividades extra-curriculares, participação das crianças na organização e gestão do tempo, entre outros aspectos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . O dia é organizado de forma estruturada ou sustentada na improvisação? . A organização diária respeita as necessidades, interesses e ritmos da criança, alternando actividades de movimento com actividades mais calmas? . Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da sala? A organização das mesmas é flexível tendo em conta os ritmos de aprendizagem e necessidades das crianças? . Existem actividades extra-curriculares? Em que tempo acontecem? No caso de acontecer no horário lectivo da educadora, esta acompanha o grupo e participa na actividade? É notória a articulação dos saberes trabalhados nessas actividades com as actividades desenvolvidas pela educadora? . Qual a participação das crianças na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?

<p>Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala</p>	<p>Interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala (crianças/crianças, educadores e crianças, educadores e auxiliares de acção educativa, auxiliares de acção educativa e crianças, outros aspectos. Registrar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).</p>	<p>Criança/Criança</p> <ul style="list-style-type: none"> . As crianças manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções? . As crianças demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros? . As crianças interagem autonomamente umas com as outras? . As crianças evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares? . As crianças partilham voluntariamente brinquedos e objectos? . As crianças envolvem-se em brincadeiras, jogos cooperativos e projectos comuns? . As crianças apoiam-se mutuamente na resolução de problemas? . As crianças participam activamente nas dinâmicas da sala e institucional? . As crianças revelam autonomia na interacção com as crianças das outras salas? <p>Adulto/Criança (educadores e crianças, auxiliares de acção educativa e crianças). As mesmas questões para os educadores e auxiliares de acção educativa.</p> <p>Dimensão da Sensibilidade O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> . adopta um tom de voz positivo? . faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual? . é carinhoso e afectuoso? . respeita e valoriza a criança? . encoraja e elogia a criança? . mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança? . ouve a criança e responde-lhe? . encoraja a criança a ter confiança?
---	--	--

<p>Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala</p>	<p>Interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala (crianças/crianças, educadores e crianças, educadores e auxiliares de acção educativa, auxiliares de acção educativa e crianças, outros aspectos. Registrar evidências ao nível da estimulação, sensibilidade e autonomia).</p>	<p>Dimensão da Estimulação</p> <ul style="list-style-type: none"> . tem energia e vida? . coaduna-se com a situação? . responde às capacidades e interesses da criança? . motiva a criança? . estimula de forma rica e com clareza? . estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento? . partilha as actividades da criança e dá-lhes relevo? <p>Dimensão da Autonomia</p> <p>O adulto:</p> <ul style="list-style-type: none"> . permite à criança escolher e apoia a sua escolha? . dá à criança oportunidades para fazer experiências? . encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades? . respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez? . encoraja a criança a resolver os conflitos? <p>Adulto/Adulto (educadores e auxiliares de acção educativa)</p> <ul style="list-style-type: none"> . A educadora e auxiliar de acção educativa desenvolvem relações de cooperação? . A auxiliar revela conhecimento da planificação e intenções pedagógicas da educadora? . As acções dos adultos são congruentes entre si? . Existe respeito mútuo? . Existe negociação e partilha de saberes na tomada de decisões?
---	--	---

<p>Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade</p>	<p>Relações com a comunidade (participação dos pais no JI, colaboração com outras instituições, relação com o Agrupamento ou Direcção, outros aspectos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição? . Quais são as acções de articulação com a família promovidas pelo educador? . Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada? . Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?
<p>Conhecer e caracterizar a organização do Grupo</p>	<p>Organização do Grupo (individual, pequeno grupo e grande grupo, participação das crianças na organização do grupo, valorização dos interesses e escolhas das crianças)</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Como se organiza o grupo de crianças ao longo do dia (individualmente, em pequeno grupo e grande grupo)? . Qual o papel das crianças nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo? . As escolhas e interesses manifestados pelas crianças são valorizados?
<p>Outros comentários e impressões</p>		

GRELHA DE REGISTOS DE OBSERVAÇÃO DA INSTRUÇÃO E DO GRUPO

Observadores: Natasha Pereira e Renata Oliveira

Data de Observação: 8 de Março a 17 de Abril de 2012

Instituição: Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

Educadora: P.

Sala: 3 anos

Objectivo Geral da Observação: Caracterizar o ambiente educativo.

	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
Caracterizar o grupo de crianças	. Quantas crianças constituem o grupo?	O grupo é constituído por quinze crianças.	
	. Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino?	Existem sete crianças do sexo feminino e oito do sexo masculino.	
	. Qual a idade das crianças?	O grupo apresenta três anos de idade.	É um grupo homogéneo.
	. Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam?	Não.	
	. Todas as crianças residem na área circundante da instituição?	Sim.	
	. Existem crianças cuja língua materna não seja o Português?	Não.	

	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respectivas funções	. Como é constituída a equipa da sala?	A equipa da sala de actividades é constituída pela educadora, e pela assistente operacional.	
	. Quais as habilitações literárias da educadora e auxiliar de acção educativa?	A educadora tem uma licenciatura em Educação de Infância e a auxiliar possui, para além de várias formações na área da educação, tem a licenciatura em gestão de recursos humanos.	A educadora está de momento a realizar uma formação de informática.
	. Qual o horário lectivo da educadora?	O horário lectivo da educadora é das nove às doze horas e das treze e trinta às quinze horas.	A educadora entra quinze minutos antes das nove horas para poder receber os pais que vêm mais cedo, sendo que de tarde sai quinze minutos mais cedo.
	. Qual o horário da(s) auxiliar(es) de acção educativa?	O horário da auxiliar de acção educativa é das oito às doze horas e das treze às dezasseis horas.	
	. No caso de existir, qual a regularidade do apoio da educadora do ensino especial?	Não existe.	
	. Há quanto tempo a equipa da sala acompanha o grupo de crianças?	Desde a sua entrada no infantário, ou seja, desde o início do ano.	

	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
Conhecer o projecto curricular de sala	. Quais as prioridades de acção do Projecto?	O projecto abarca todas as áreas através do tema “Os seres vivos”.	Trata-se este tema, uma vez que motiva e fascina as crianças.
	. Como foram definidas as prioridades de acção?	A educadora tentou atender às necessidades de cada criança definindo as prioridades da acção nesse sentido.	
	. Os objectivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades das crianças e famílias?	Sim.	
	. A construção do projecto é flexível e continua no decorrer do ano lectivo?	Sim.	A construção do projecto é flexível, uma vez que a educadora não o define isoladamente, mas em cooperação com a auxiliar e de acordo com as necessidades e interesses das crianças. As actividades desenvolvidas ao longo do ano são estruturadas com base no Projeto Curricular de Grupo.

Identificar e caracterizar as actividades e projectos em curso	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
	. Que projectos e actividades estão a ser desenvolvidos com o grupo de crianças?	Neste momento está planeada uma visita ao Zoo da Maia mas ainda não está nada definido em concreto.	
	. Qual a motivação das crianças para o envolvimento nesses projectos e actividades?	As crianças estão bastante envolvidas dado que este é um tema que emergiu dos seus interesses.	
	. Qual o grau de iniciativa e autonomia que as crianças revelam no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projectos e actividades?	As crianças não tem muita autonomia no planeamento das actividades.	
	. Os projectos e actividades parecem advir dos interesses, necessidades e sugestões das crianças?	Sim.	
	. Os projectos e actividades são integrados e integradores de todas as áreas do Saber?	Sim, procurasse abarcar todas as áreas do saber em cada projecto, mediante a diversificação das actividades.	
	. As crianças têm um papel activo nas dinâmicas/rotinas da sala (atribuição democrática de tarefas e responsabilidades)?	Não	

	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças	Questões aplicáveis a todos os espaços frequentados		
	. Que espaços são frequentados pelas crianças?	As crianças diariamente frequentam a sala de actividades, refeitório, a casa de banho e o espaço exterior.	
	. Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?	Os espaços encontram-se devidamente limpos e em bom estado de conservação.	
	. A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar das crianças?	Sim, a instituição esta dotada de equipamentos que possibilitam o conforto e bem-estar das crianças.	
	. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizastes na sua organização e decoração?	Não.	

Sala de actividades		
. Como está organizada a sala?	A sala de actividades está dividida em áreas distintas, contudo estas não são rígidas. As áreas de trabalho estão dispostas à volta do perímetro da sala deixando-se o espaço central para a movimentação de uma área para a outra, para os jogos de acção, bem como para a reunião em grande grupo.	Esta organização proporciona uma rentabilização dos espaços, melhor deslocação das crianças e maior visibilidade das áreas.
. Qual a área da sala? O espaço é adequado ao número de crianças?	A sala possui uma área de 50 metros quadrados, adequando-se ao número de crianças.	
. Existe iluminação natural?	Sim.	A sala apresenta grandes janelas envidraçadas que dão acesso ao exterior.
. Existe boa circulação de ar?	Sim.	
. Existe acesso directo ao espaço exterior?	Sim.	Através das grandes janelas envidraçadas.
. Existe um ponto de água na sala?	Sim.	Existe um lavatório adequado à estatura das crianças.

	. Qual o papel das crianças na organização do espaço?	A organização do espaço da sala de actividades foi pensada de acordo com a divisão das áreas, associadas às necessidades das crianças. Contudo o grupo não participou na organização da mesma.	
	. O espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças?	Sim, na medida em que elas podem realizar pequenas acções de forma autónoma tais como, ir buscar os jogos que querem brincar, os materiais para os seus desenhos, lavar as mãos sozinhos, entre outras.	A autonomia é possível de ser desenvolvida noutros aspetos, nomeadamente ir buscar o próprio tanche, entre outros.
	. Existe alguma área que possibilite à criança a vivência de momentos mais calmos?	Sim, na manta aquando da hora de acolhimento.	
	. Os espaços revelam qualidade estética?	Sim.	
	. O espaço contempla a documentação de actividades e projectos desenvolvidos pelas crianças?	Sim, afixadas nas paredes da sala e na entrada da mesma.	
	. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?	Não necessariamente.	

Casas de banho		
. Existe iluminação suficiente?	Sim	
. Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças?	Sim, as sanitas e os lavatórios são de tamanho apropriado face à estatura das crianças	
. Os espaços são cuidados?	Sim	
. Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia das crianças?	Sim.	Os equipamentos favorecem a autonomia das crianças, uma vez que são de tamanho adequado relativamente à sua altura, possibilitando o seu acesso.
. Existem os produtos necessários à higiene das crianças (sabonete líquido? Papel higiénico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?). As crianças acedem a eles autonomamente?	Não, uma vez que raramente há papel para limpar as mãos e sabonete.	

Refeitório		
. Existe uma boa iluminação?	Sim	
. Os espaços e equipamento oferecem segurança e conforto às crianças?	Sim	
. O espaço é agradável e apresenta condições de bem-estar facilitadoras do diálogo entre as crianças?	Sim.	O espaço é agradável e possibilita o diálogo entre as crianças, uma vez que as mesas são rectangulares e como tal elas almoçam de frente umas para as outras.
. O espaço e equipamento são facilitadoras da aprendizagem do saber estar e regras de proceder às refeições (utilização de talheres, entre outros.)?	Não.	O facto de as crianças terem que abandonar o refeitório às 12h para os alunos do 1ºCEB faz com que os adultos ajudem as crianças na refeição.
. As crianças participam na preparação do espaço como pôr a mesa?	Não.	

Espaço Exterior		
. Existe espaço exterior contíguo à instituição?	Sim.	A sala apresenta grandes janelas de acesso ao espaço exterior.
. Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço?	Neste espaço existe um balancé e uma baleia.	
. Que actividades são desenvolvidas nesse espaço?	O espaço exterior destina-se a actividades livres.	
. O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens para crianças?	Sim.	Apesar de ser pequeno para o número de crianças que o utilizam.

Identificar e caracterizar os materiais didáticos disponíveis na sala de actividades	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
	. Qual o estado de conservação dos materiais?	Os materiais encontram-se em bom estado de conservação.	
	. Os materiais existentes são diversificados e contemplam as diversas áreas do saber?	Sim.	
	. Existem materiais em quantidade suficiente, tendo em consideração a natureza das actividades e o n.º de crianças?	Sim.	
	. Os materiais são suficientemente motivadores para as crianças, estando adequados ao seu nível de desenvolvimento e interesses?	Sim.	
	. Os materiais revelam qualidade estética, lúdica e pedagógica? São facilitadores da aprendizagem?	Sim.	
	. Os materiais estão acessíveis? Qual o grau de autonomia que as crianças têm na sua utilização?	Sim.	Os materiais encontram-se dispostos em locais de fácil acesso para as crianças, permitindo assim, que sejam autónomas na sua utilização.

	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
Conhecer a organização do tempo adoptada na sala	. O dia é organizado de forma estruturada ou sustentada na improvisação?	O dia é organizado estruturadamente.	
	. A organização diária respeita as necessidades, interesses e ritmos da criança, alternando actividades de movimento com actividades mais calmas?	Sim.	
	. Quais as rotinas que caracterizam o quotidiano da sala? A organização das mesmas é flexível tendo em conta os ritmos de aprendizagem e necessidades das crianças?	A existência de rotinas seguidas diariamente, como acolhimento, música dos bons dias, atividade, lanche, ida ao recreio, lavar as mãos para o almoço, almoçar, recreio, acolhimento, atividade, lanche.	
	. Existem actividades extra-curriculares? Em que tempo acontecem? No caso de acontecer no horário lectivo da educadora, esta acompanha o grupo e participa na actividade? É notória a articulação dos saberes trabalhados nessas actividades com as actividades desenvolvidas pela educadora?	Sim, existem actividades extracurriculares, sendo que só usufruem da musica e do inglês nove crianças.	
	. Qual a participação das crianças na tomada de decisão sobre a gestão do tempo?	As crianças não têm uma participação activa na tomada de decisões acerca da gestão do tempo.	

	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala	Interação: CRIANÇA/CRIANÇA		
	. As crianças manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções?	Sim.	As crianças são bastante activas e dinâmicas, manifestando as suas ideias, pensamentos e emoções.
	. As crianças demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros?	Sim.	Verificamos várias situações em que quando por exemplo um dos meninos se magoa, vem outro apoiá-lo e acariciá-lo.
	. As crianças interagem autonomamente umas com as outras?	Sim.	
	. As crianças evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares?	Sim.	
	. As crianças partilham voluntariamente brinquedos e objectos?	Sim.	

	. As crianças envolvem-se em brincadeiras, jogos cooperativos e projectos comuns?	Sim.	Este facto verifica-se essencialmente no espaço exterior/ recreio e aquando das actividades livres.
	. As crianças apoiam-se mutuamente na resolução de problemas?	Sim.	
	. As crianças participam activamente nas dinâmicas da sala e institucional?	Sim.	
	. As crianças revelam autonomia na interacção com as crianças das outras salas?	Sim.	É notável a interacção entre as várias crianças da instituição. Um dos aspectos que revelam a autonomia, na interacção com as crianças das outras salas, é o facto de, por exemplo, as crianças que têm irmãos em outras salas darem-lhes um beijinho sempre que os vêm.

Caracterizar as interações entre os diferentes intervenientes educativos da equipa educativa da sala	Interação: ADULTO/CRIANÇA	
	. Como se caracteriza a interação adulto criança?	A educadora e a assistente operacional da sala movem-se de modo a fornecer o melhor às crianças. Escolhem actividades adequadas relativamente às necessidades dos meninos, porém em determinados momentos deixam que sejam elas a decidir a actividade a realizar, ajudam na gestão de alguns conflitos, valorizam as suas experiencias, procuraram utilizar uma linguagem clara e precisa e revelem-se extremamente afectuosas.
	Dimensão da Sensibilidade (O adulto:)	
	. Adopta um tom de voz positivo?	Sim.
	. Faz gestos corporais positivos e estabelece contacto visual?	Sim.
	. É carinhoso e afectuoso?	Sim.
	. Respeita e valoriza a criança?	Sim.
	. Encoraja e elogia a criança?	Sim.

. Mostra empatia com as necessidades e preocupações da criança?	Sim.	
. Ouve a criança e responde-lhe?	Sim.	
. Encoraja a criança a ter confiança?	Sim.	
Dimensão da Estimulação		
. Tem energia e vida?	Sim.	
. Coaduna-se com a situação?	Sim.	A educadora procura estimular a criança aquando das actividades, mas também sempre que esta releve hesitação.
. Responde às capacidades e interesses da criança?	Sim.	A educadora tenta adaptar as actividades de acordo com as capacidades e interesses das crianças.
. Motiva a criança?	Sim.	Tem sempre uma palavra de incentivo quando a criança diz que não sabe, ou não consegue fazer algo.
. Estimula de forma rica e com clareza?	Sim.	
. Estimula o diálogo, a actividade ou o pensamento?	Sim.	Este parâmetro verifica-se nomeadamente, aquando da partilha de novidades realizada diariamente.

	. Partilha as actividades da criança e dá-lhes relevo?	Sim.	A exposição dos trabalhos nos placards da sala, revela a partilha das actividades realizadas pela criança. Desta forma atribui-lhes relevo, uma vez que os meninos se valorizam ao ver que os seus trabalhos estão expostos.
Dimensão da Autonomia (O adulto:)			
	. Permite à criança escolher e apoia a sua escolha?	Sim.	A educadora tenta ir ao encontro dos interesses das crianças.
	. Dá à criança oportunidades para fazer experiências?	Não observável.	
	. Encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades?	Sim.	
	. Respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez?	Sim.	A Educadora revela agrado e valoriza os trabalhos realizados pela criança.

	. Encoraja a criança a resolver os conflitos?	Sim.	A educadora em certas ocasiões tenta que sejam as crianças a resolverem os seus problemas.
Adulto/Adulto (educadores e auxiliares de acção educativa)			
	. A educadora e auxiliar de acção educativa desenvolvem relações de cooperação?	Sim, a educadora e a assistente operacional revelam espírito de cooperação.	
	. A auxiliar revela conhecimento da planificação e intenções pedagógicas da educadora?	Sim.	Verifica-se que a assistente operacional tem conhecimento de todas as actividades planeadas, contribuindo activamente também na planificação das mesmas.
	. As acções dos adultos são congruentes entre si?	Sim.	
	. Existe respeito mútuo?	Sim.	

	. Existe negociação e partilha de saberes na tomada de decisões?	Sim, é bastante perceptível a partilha de saberes na tomada de decisões, entre a educadora e a auxiliar de sala.	
Conhecer as relações estabelecidas com a comunidade	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
	. Os pais e encarregados de Educação participam na vida da instituição?	Não.	Por parte da coordenação existem restrições a este nível.
	. Quais são as acções de articulação com a família promovidas pelo educador?	Não observável.	
	. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?	Não.	
	. Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?	Não.	

	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	REGISTOS DE OBSERVAÇÃO	INFERÊNCIAS
Conhecer e caracterizar a organização do Grupo	. Como se organiza o grupo de crianças ao longo do dia (individualmente, em pequeno grupo e grande grupo)?	É de acordo com o tipo de atividade que está a ser desenvolvida.	
	. Qual o papel das crianças nas tomadas de decisão quanto à organização do grupo?	Nenhum.	
	. As escolhas e interesses manifestados pelas crianças são valorizados?	Sim.	

Outros comentários e impressões:

A observação realizada possibilitou-nos caracterizar o ambiente educativo, a fim de pudermos posteriormente planificar a actividade a implementar.

ANEXO V
Entrevista à Educadora P.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Nota explicativa:

A elaboração desta entrevista surge no âmbito da unidade curricular de Investigação em Educação, parte integrante do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1ºciclo do ensino básico, da Escola Superior de Educação do Porto. Esta entrevista tem como tema “Caracterização dos pressupostos subjacentes ao Projeto Curricular de Grupo (PCG)” e como finalidades aceder à compreensão das conceções subjacentes à construção do PCG; compreender o impacto do desenvolvimento dos projetos nas aprendizagens das crianças; e aceder às conceções de transformação da prática.

Os dados recolhidos serão analisados e possibilitar-nos-á conhecer mais aprofundadamente o grupo, que certamente será constituído por um conjunto de crianças com particularidades muito próprias, para assim poderemos adequar as nossas práticas.

Guião de Entrevista

TEMA: Caracterização dos pressupostos subjacentes ao Projeto Curricular de Grupo (PCG).

OBJETIVOS: - Aceder à compreensão das conceções subjacentes à construção do PCG;

- Compreender o impacto do desenvolvimento do projeto nas aprendizagens das crianças;

- Aceder às conceções de transformação da prática.

Temáticas	Perguntas Principais	Perguntas Subsequentes
<p>Dados Biográficos da orientadora cooperante</p>	<p>1- Há quantos anos exerce a profissão de educadora? 2- Trabalhou sempre na mesma instituição? 3- É educadora de infância deste grupo desde a sua génese? 4- Quais são as suas habilitações académicas? 5- O que pensa da formação continua? 6- Já foi orientadora cooperante alguma vez?</p>	<p>2.1- Há quantos anos? 5.1- O que faz nesse sentido? 6.1- Se sim, como caracteriza essa experiência? 6.2- Há quantos anos? 6.2- Com que instituições já colaborou enquanto orientadora cooperante? 6.4- O que significou essa experiência?</p>
<p>Caracterização do grupo de crianças</p>	<p>7- Como caracteriza o seu grupo de crianças? 8- Existem crianças com NEE? Quantas? E qual a tipologia das necessidades educativas que apresenta(m)? 9- Todo o grupo reside na área circundante da instituição? 10- Há quanto tempo é que este grupo de crianças está formado?</p>	<p>8.1- Os meios e colaboradores (professora de apoio, psicóloga, auxiliares, professora do ensino especial, caso existam...) são suficientes para o sucesso da criança com NEE? Há um acompanhamento especializado neste sentido, qual a regularidade do apoio da professora do ensino especial?</p>

		11- Existe alguma criança cuja língua materna não seja o português?	8.2- Que vantagens ou desvantagens encontra no facto do grupo de crianças ser o mesmo ao longo dos anos? 11.1- Considera que a existência de crianças cuja língua materna não é a língua portuguesa se torna um obstáculo ao desenvolvimento do projeto curricular de grupo e às interações com as outras crianças?
	Caraterização da equipa educativa	12- Todos os elementos da equipa têm formação adequada à função que desenvolvem? Qual? 13- Há quanto tempo é que esta equipa acompanha o grupo de crianças? 14- Como caracteriza a dinâmica da equipa educativa de sala e de instituição?	12.1- (No caso de existir educadora do ensino especial) Qual a regularidade do apoio prestado?
Caraterização do ambiente educativo	Espaço	Sala de atividades 15- Qual a área da sala? O espaço é adequado ao número de crianças? 16- Qual o critério que utilizou para organizar a sala de atividades? 17- A seu ver acha que o espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças? Espaço exterior 18- Que tipo de atividades são dinamizadas no espaço exterior? 19- Considera este espaço promotor de novas aprendizagens pelas crianças quando dinamizado com essa intenção? 20- Quem é que está responsável pelas crianças no espaço exterior?	15.1- As crianças participaram na organização e gestão do espaço?
		21- Sente que a disposição da sala de atividades possibilita uma	

	Interações	<p>interação favorável entre as crianças? Em que medida?</p> <p>22- Trabalha em equipa com os outros docentes? Em que sentido?</p> <p>23- No processo educativo das crianças os familiares desempenham algum papel interativo?</p> <p>24- Existe alguma articulação com as escolas deste agrupamento?</p>	<p>23.1- Qual e de que modo?</p> <p>24.1- Se sim, em que sentido?</p>
	Conceções do projeto	<p>25- De que modo o PCG vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (em particular deste grupo)?</p> <p>26- Que pressupostos teve em conta na construção do PCG?</p> <p>27- Quais as prioridades de ação do projeto?</p> <p>28- Como foram diferidas as prioridades de ação?</p> <p>29- A construção do PCG é flexível e contínua no decorrer do ano letivo?</p> <p>30- Na construção do PCG existiu, da sua parte, uma preocupação em desenvolver atividades que integrassem as diferentes áreas do saber?</p>	<p>26.1- Que autor(es) se fundamentou para aceder à informação acerca das características e dos aspetos que devem ser desenvolvidos nesta faixa etária?</p> <p>26.2- Qual o modelo curricular/paradigma que se baseou na construção do PCG?</p> <p>26.3- Qual o motivo de escolha do tema e dos objetivos do PCG?</p> <p>26.4- Se sim, de que forma?</p> <p>26.5- De que modo mobilizou o que está patente nas Orientações Curriculares para a construção do PCG?</p>
	Conceções de prática educativa	<p>31- Sente motivação por parte das crianças no envolvimento nas atividades?</p> <p>32- Sente que a postura que adota diariamente dá resposta às necessidades das crianças? Porquê?</p> <p>33- Que benefícios encontra na relação de proximidade entre a dinamização do PCG e a família do grupo de crianças?</p> <p>34- Que estratégias de aprendizagem e de ensino utiliza na dinamização das atividades?</p>	<p>31.2- De que modo e que a motivação é uma condição necessária para o sucesso?</p>

Nota: As questões subsequentes apenas serão colocadas caso seja necessária clarificação.

Entrevista à Educadora Cooperante P

Local : Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

Data: 2012 / 04 / 20

Entrevistadores (E): Natasha Pereira e Renata Oliveira

Tema: Caracterização dos pressupostos subjacentes ao Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Objetivos:

- Aceder à compreensão das conceções subjacentes à construção do PCG;
- Compreender o impacto do desenvolvimento do projeto nas aprendizagens das crianças;
- Aceder às conceções de transformação da prática.

DADOS BIOGRÁFICOS DA ORIENTADORA COOPERANTE

E- Há quantos anos exerce a profissão de educadora?

P- Desde 1994.

E - Trabalhou sempre na mesma instituição?

P- Não.

E - É educadora de infância deste grupo desde a sua génese?

P - Sim.

E - Quais são as suas habilitações académicas?

P - Licenciada.

E - O que pensa da formação continua?

P- Acho que é extremamente importante, é um (re)descobrir de coisas...

E - O que faz nesse sentido?

P - Todos os anos faço formações para me atualizar.

E - Já foi orientadora cooperante alguma vez?

P - Não, é a primeira vez que sou orientadora cooperante.

CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

E - Como caracteriza o seu grupo de crianças?

P - São crianças interessadas, participativas e, apesar da idade, são autônomas. O grupo encontra-se, no geral, ao mesmo nível no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, tendo em conta a sua faixa etária.

E - Existem crianças com NEE? Quantas? E qual a tipologia das necessidades educativas que apresenta(m)?

P - Não.

E - Todo o grupo reside na área circundante da instituição?

P - Sim.

E - Há quanto tempo é que este grupo de crianças está formado?

P - Um ano.

E - Existe alguma criança cuja língua materna não seja o português?

P - Não.

CARATERIZAÇÃO DA EQUIPA EDUCATIVA

E - Todos os elementos da equipa têm formação adequada à função que desenvolvem? Qual?

P - Sim. Eu sou licenciada em educação de infância e tenho várias formações. A assistente operacional é licenciada em gestão e desenvolvimento de recursos humanos, no entanto, adequada à função que desenvolve já tirou várias formações, por exemplo, animação de espaços livres.

E - Há quanto tempo é que esta equipa acompanha o grupo de crianças?

P - Há um ano.

E - Como caracteriza a dinâmica da equipa educativa de sala e de instituição?

P - Existe uma relação bastante positiva de colaboração/cooperação.

CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

(ESPAÇO)

Sala de atividades

E - Qual a área da sala? O espaço é adequado ao número de crianças?

P - Sim, o espaço é adequado ao número de crianças.

E - As crianças participam na organização e gestão do espaço?

P - Sim, tento envolvê-los na organização e gestão dos espaços.

E - Qual o critério que utilizou para organizar a sala de atividades?

P - Para organizara sala de atividades tive em conta as necessidades das crianças, privilegiando a área da casinha pelo facto delas evidenciarem esse interesse.

E - A seu ver acha que o espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças?

P - Sim.

Espaço exterior

E - Que tipo de atividades são dinamizadas no espaço exterior?

P - Tirando atividades como canções de roda e jogos tradicionais, o espaço não oferece condições no que respeita à sua área, sendo este inadequado ao número de crianças, além disso, há uma inexistência de espaços verdes que seria extremamente rico.

E - Considera este espaço promotor de novas aprendizagens pelas crianças quando dinamizado com essa intenção?

P - As aprendizagens são limitadas tendo em conta as condições que o espaço oferece.

E - Quem é que está responsável pelas crianças no espaço exterior?

P - As educadoras e as assistentes-operacionais.

(INTERAÇÕES)

E - Sente que a disposição da sala de atividades possibilita uma interação favorável entre as crianças? Em que medida?

P - As áreas estão organizadas de forma a possibilitar a interação entre as crianças.

E - Trabalha em equipa com os outros docentes? Em que sentido?

P - Sim, essencialmente com a sala 2, pois além de ser um grupo da mesma faixa etária tem o mesmo PCG. Neste sentido, participamos em atividades de culinária, de expressão motora, temos, ainda, um projeto em comum – passezinho: projeto da alimentação saudável.

E - No processo educativo das crianças os familiares desempenham algum papel interativo?

P - Sim, mas apenas na recolha de materiais quando solicitados.

E - Existe alguma articulação com as escolas deste agrupamento?

P - Ainda não tivemos oportunidade, no entanto, gostaria de realizar atividades nesse sentido, tal como fiz em anos anteriores.

CONCEÇÕES DO PROJETO

E - De que modo o PCG vai ao encontro dos interesses e necessidades das crianças (em particular deste grupo)?

P - As crianças mostram interesse pelos animais e, assim, através da exploração de diversos animais trabalha-se as diferentes áreas de conteúdo.

E - Que pressupostos teve em conta na construção do PCG?

P - Apesar de não ter sido a autora do PCG, visto estar de atestado médico, considero importante uma atuação direcionada numa perspetiva construtivista e como defende Piaget, Perrenoud, Manuel Patrício, Paulo Freire, Dewey e Kierkegaard o currículo deve ser como uma viagem, o mais importante é o processo e não o produto.

E - Qual o modelo curricular/paradigma que se baseou na construção do PCG?

P - O modelo com o qual me identifico é o High Scope e a metodologia do processo.

E - Quais as prioridades de ação do projeto?

P - Tento desenvolver com as crianças as diferentes áreas de conteúdo

E - Como foram diferidas as prioridades de ação?

P - De acordo com os interesses e necessidades das crianças.

E - A construção do PCG é flexível e contínua no decorrer do ano letivo?

P - Sim, claro.

E - Na construção do PCG existiu, da sua parte, uma preocupação em desenvolver atividades que integrassem as diferentes áreas do saber?

P - Sim.

CONCEÇÕES DE PRÁTICA EDUCATIVA

E - Sente motivação por parte das crianças no envolvimento nas atividades?

P - Sim.

E - Se sim, de que forma é que esse envolvimento revelado influencia na concretização das aprendizagens definidas?

P - Se as crianças se sentem motivadas é o primeiro passo para o sucesso delas.

E - Sente que a postura que adota diariamente dá resposta às necessidades das crianças? Porquê?

P - Sim, porque tenho em conta as características individuais das crianças.

E - Que benefícios encontra na relação de proximidade entre a dinamização do PCG e a família do grupo de crianças?

P - Considero importantíssimo, pois a partilha de informação acerca das crianças apoia no colmatar das suas dificuldades e no sentido de trabalhar os seus interesses.

E - Que estratégias de aprendizagem e de ensino utiliza na dinamização das atividades?

P - Procuo diversificar as estratégias adotadas, de modo a cativar as crianças.

ANEXO V
Questionário aos Pais/Encarregados de Educação

Nota explicativa

O questionário que se segue foi realizado no âmbito do mestrado em Educação pré-escolar e ensino do 1º ciclo do ensino básico, mais concretamente ao nível da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada. Este destina-se aos pais das crianças e tem como objetivos: conhecer os hábitos das crianças no contexto familiar e identificar curiosidades e interesses das crianças.

Deste modo, o questionário permite-nos aceder a informações mais específicas acerca das crianças, sendo que estas podem constituir-se como dados cruciais a ter em conta no seu desenvolvimento.

Obrigado pela colaboração.

As estagiárias,

Natasha Pereira e

Renata Oliveira.

Questionário

TEMA: Caracterização da cultura das famílias do grupo.

OBJETIVOS:

- a) Conhecer os hábitos das crianças no contexto familiar;
- b) Identificar curiosidades e interesses das crianças.

1. Quem costuma levar a criança ao Jardim de Infância?

- Mãe
- Pai
- Avó/Avô
- Irmão mais velho
- Outros. Qual? _____.

1.1 Como se desloca para o Jardim de Infância?

- A pé
- Transporte público. Qual? _____.
- Carro
- Outro. Qual? _____.

2. Quando a criança não está no Jardim de Infância com quem está habitualmente?

- Mãe
- Pai
- Avó/Avô
- Irmãos
- Outros familiares. Qual? empregada
- Vizinha(o)

2.1 Que tipo de atividades costuma desenvolver quando não está no Jardim de Infância?

Ao refeições no ponto 3.1

3. Quais os espaços de casa que brinca habitualmente?

sala e quarto

3.1. Que tipo de atividades realiza nesses locais?

jogos, livros, bonecas, legos, desenhos, pinturas, filmes

3.2. Quando brinca com o(s) seu(s) filho(s) que tipo de atividades realiza?

jogos, "faz de conta", leitura histórias, pinturas, "cultura".

4. A criança partilha o seu quarto com alguém?

Não
 Sim. Com quem? irmão

5. Que tipo de aparelhos tem o quarto da criança?

Não tem

6. Habitualmente a que horas se deita a criança?

21/21:30 h

7. A que horas se levanta a criança?

8h

8. Nos dias em que a criança não está no Jardim de Infância, o que faz com a família nuclear?

Passa, em casa com os outros familiares, brinca, celebra atividades de casa, brinca com irmãos, primos.

9. Que interesses manifesta a criança no contexto familiar?

Ouvir histórias

Ouvir música

Ver TV

Jogar computador

Andar de bicicleta/triciclo

Outro. Qual? ver livros, dançar e pintar, jogos e bonecas.

10. Partilha os seus tempos livres com o(s) seu(s) filho(s)?

Sim

11. Que sentimentos manifesta a criança acerca do Jardim de Infância?

Satisfação e entusiasmo.

12. A criança relata junto das famílias o que vivenciou no Jardim de Infância?

Sim, por vezes só quando questionada

13. De que modo as famílias participam nos projetos/iniciativas do Jardim de Infância?

Não participando

14. A criança tem acesso à Internet?

Sim

Não

14.1 Quando da sua utilização a criança está sempre acompanhada?

15. Quando realiza as refeições está com a família nuclear?

Sim

Não (quando pais chegam + tarde a casa durante semana)

16. A criança toma o pequeno-almoço?

Sim

17. Qual a refeição predileta da criança?

Lanche

17.1. Assinale com um (X) com que frequência a criança come os respetivos alimentos.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
Cereais				X
Legumes				X
Peixe				X
Carne				X
Lactínios (leite e seus derivados)				X

18. Às refeições a criança come autonomamente?

Frequentemente, por vezes é acompanhada

19. A criança realiza a sua higiene pessoal:

autonomamente

acompanhada

Por quem? pais ou empregada

20. Caso a criança não seja natural da localidade do Jardim de Infância, visita com regularidade a sua cidade natal?

Sim

Não

21. Se a criança for originária de outro país, que língua é falada em casa?

Língua materna

Português

Ambas.

ANEXO VII

**Exemplares da planificação semanal – 19 a 23 de março de 2012 e 18
a 22 de junho de 2012**

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:
Área da Formação Pessoal e Social

- O grupo evidencia algumas dificuldades em saber escutar e respeitar a vez do outro.
- R., A.D. e F.A. revelam algumas dificuldades no cumprimento de regras de convivência em grupo;
- M. L. e F.A. raramente se expressam oralmente e interagem pouco com o grupo.

Área da Expressão e Comunicação

Domínio da Expressão Motora
- O grupo revela dificuldades em realizar ações motoras básicas com objetos portáteis (perícia e manipulação).
- Existem dificuldades no grupo relativamente à capacidade de coordenação motora.

Domínio da Expressão Plástica
- F.B., L.R., F.A. e J.C. evidenciam algumas dificuldades no manuseamento correto dos lápis de cor;
- O grupo revela dificuldades em exteriorizar espontaneamente imagens que interiormente construiu.

Domínio da Expressão Dramática

- O grupo mostra algumas dificuldades em recriar

Instituição: Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde
Sala: 1 (3 anos)

Equipa Educativa: Educadora: Paula Mota
Assistente Operacional: Maria
Estagiárias: Natasha Pereira e Renata Oliveira
Data: 19 a 23 de Março de 2012

Objetivos de Desenvolvimento:

- Estimular a construção de relações mentais entre números;
- Promover a perceção de valores pequenos sem proceder à contagem;
- Estimular a compreensão das noções de quantidade;
- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático;
- Desenvolver a imaginação;
- Estimular a criatividade;
- Promover o desenvolvimento de valores de respeito pelo outro;
- Promover o conhecimento e sentido de compromisso no cumprimento das regras da sala;
- Incentivar o desenvolvimento das capacidades de cooperar e partilhar;
- Promover o desenvolvimento da autonomia;
- Contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina e global;
- Estimular a exploração de diferentes materiais e técnicas de expressão plástica;
- Incentivar à aprendizagem de novos conhecimentos no âmbito da biologia;
- Promover o desenvolvimento da atenção auditiva e da concentração;
- Potencializar o desenvolvimento da correta articulação do som das palavras;
- Fomentar o desenvolvimento da compreensão de textos narrativos transmitidos oralmente;
- Identificar transformações que acontecem na natureza (a metamorfose da lagarta);
- Incentivar o desenvolvimento da curiosidade e o desejo de experimentar;
- Favorecer o desenvolvimento de hábitos de higiene e de vida saudável.

PLANO DE AÇÃO

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
-Acolhimento: Canção "Bom dia" ¹ - Conversa com as	-Acolhimento: Canção "Bom Dia" ¹ ; - Higiene pessoal;	-Acolhimento: Canção "Bom dia" ¹ ; - Diálogo orientado	-Acolhimento: Canção "Bom dia" ¹ ; - Higiene pessoal;	-Acolhimento: Canção "Bom dia" ¹ ; - Higiene pessoal;

Comentário [AO2]: Os anteriores não integram neste?

Comentário [AO3]: comunicados

Comentário [AO4]: oralmente falaremos sobre a redação

Comentário [AO1]: Não será recriar?

experiências da vida quotidiana, nomeadamente no jogo espontâneo.

Área da linguagem oral e abordagem à escrita

- A.C., L.R., F.R. e F.B. evidenciam dificuldades na articulação de alguns sons, mais concretamente das consoantes vibrantes [R] e [r].
- Domínio da matemática
- F.A., I., F.B., e M.Z. evidenciam dificuldades em contar até 4, no sentido de cardinalidade.

-Área do Conhecimento do Mundo

- Verificar que alguns animais apresentam características próprias e únicas (locomção, revestimento, reprodução...)

Resultados de aprendizagem evidenciados:

Área da linguagem oral e abordagem à escrita

- F. R. é capaz de "ler" as imagens.

Área da Expressão e Comunicação

Domínio da Expressão Plástica
- As crianças produzem plasticamente, de um modo mediado, a representação da cabeça, membros inferiores e superiores da figura humana, exceto F. R. e M.D.

Área do Conhecimento do Mundo

M
A
N
H
Ã

crianças sobre o fim de semana;
- Higiene pessoal;
- Lanche;
- Registo sobre o fim de semana² (Ed. P.);
- Jogo espontâneo³;

- Lanche;
- Continuação da construção do coelho em embalagem de leite alusivo ao dia da Páscoa⁶ (Ed. P. e A.O.);
- Jogo espontâneo³;

acerca das estações do ano e das suas principais características (clima, vestuário, ...) (Est. N. e Est. R.);⁷
- Higiene pessoal;
- Lanche;
- Elaboração de um placard alusivo ao dia do início da primavera (Est. N e Est. R.);⁸

- Lanche;
- Continuação da construção de um placard alusivo à primavera⁸ (Est. N e Est. R.);
- Continuação da construção do coelho em embalagem de leite alusivo ao dia da Páscoa⁶ (Ed. P. e A.O.);

- Lanche;
- Motricidade:¹⁴
. Ativação geral:
Cobra
. P. fundamental:
Jogo da bola
Circuito pedagógico
.Retorno à calma:
Alongamentos

Comentário [A05]: a higiene após o lanche também faz sentido...

Comentário [A06]: é importante situar cada atividade na área de conteúdo ou domínio predominante... façam-nos através de legenda como nos recursos, etc.

T
A
R
D
E

- Higiene pessoal;
ALMOÇO
- Higiene pessoal;

- Higiene pessoal;
ALMOÇO
- Higiene pessoal;

- Higiene pessoal;
ALMOÇO
- Higiene pessoal;

- Higiene pessoal;
ALMOÇO
- Higiene pessoal;

- Higiene pessoal;
ALMOÇO
- Higiene pessoal;

- Acolhimento⁴;
- Término da elaboração da prenda do dia do pai⁵ (Ed. P. e A.O.);
- Início da construção do coelho em embalagem de leite alusivo ao dia da Páscoa⁶ (Ed. P. e A.O.);
- Higiene pessoal;
- Lanche;
- Higiene pessoal.

- Acolhimento⁴;
- Continuação da construção do coelho em embalagem de leite alusivo ao dia da Páscoa⁶ (Ed. P. e A.O.);
- Higiene pessoal;
- Lanche;
- Higiene pessoal.

- Acolhimento⁴;
- Leitura e exploração do álbum "A lagartinha muito comilona" de Éric Carle⁹ (Est. N e Est. R.);
- Reconto e registo dos episódios matemáticos presentes na obra¹⁰ (Est. N e Est. R.);
- Explicação do processo de crescimento e de transformação da lagarta¹¹ (Est. N e Est. R.);
- Higiene pessoal;

- Acolhimento⁴;
- Atividade com os cartões de pintas (*subitizing*)¹² (Est. N e Est. R.);
- Atividade de classificação e sequência de objetos de acordo com um determinado critério (forma, tamanho e cor)¹³ (Est. R.);
- Higiene pessoal;
- Lanche;
- Higiene pessoal.

- Acolhimento⁴;
- Exploração de um trava-lingua¹⁵ (Est. N e Est. R.);
- Conclusão da construção do coelho em embalagem de leite alusivo ao dia da Páscoa⁶ (Ed. P. e A.O.);
- Higiene pessoal;
- Lanche;
- Higiene pessoal.

- O grupo reconhece o nome de familiares mais próximos (pai, mãe);

Interesses evidenciados:

- Curiosidade acerca dos animais;
- Audição de histórias;
- Exploração de diferentes tipos de materiais no âmbito da expressão plástica.

- Lanche;
- Higiene pessoal.

Recursos Pedagógicos		
Gestão do Grupo	Grande grupo	1, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14
	Pequeno grupo	3, 5, 12, 13, 15
	Individual	2, 3
Gestão do Espaço	Área de acolhimento	1, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15
	Área da expressão plástica	2, 5, 6, 13
	Todas as áreas	3
Gestão dos Materiais		
Lápis de cor, folhas, cola, botões, pacotes de leite, ... – 5,6		
Roupas (imagens reais) - 7		
Tintas, revistas, lápis de cor, marcadores, lápis de cera – 8		
Álbum "A lagartinha muito comilona" de Éric Carle e lagarta (fantoche) – 9		
Ilustrações do álbum "A lagartinha muito comilona" de Éric Carle – 9		
Imagens reais do processo de crescimento e de transformação da lagarta – 9		
Cartões de pintas e dado – 12		
Objetos com diferentes formas, cores e tamanhos – 13		
Trava-línguas "o rato roeu a rolha" – 15		
Responsável pela dinamização:		
Ed. P. (Educadora Paula)		
A.O. (Assistente Operacional Maria)		
Est. N. (Estagiária Natasha)		
Est. R. (Estagiária Renata)		

Comentário [A07]: para facilitar a leitura eu retiraria o ED e o EST... e deixaria apenas ficar na legenda por extenso

PLANIFICAÇÃO SEMANAL

Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas: Área da Formação Pessoal e Social - F.B. e P.Z evidenciam algumas dificuldades em saber escutar e respeitar a vez do outro; - M. interage pouco com o grupo;</p> <p>Área da Expressão e Comunicação Domínio da Expressão Motora - O grupo revela dificuldades em lançar e apanhar uma bola com as duas mãos; - L., A.D. e F.A. revelam algumas dificuldades desloca a bola pelo chão com as duas mãos; - J., I., A.C., A.S. evidenciam algumas dificuldades na rasgagem; - M.Z., F.B, A.D, e R. evidenciam dificuldades no recorte; - F.A. revela dificuldades em saltar a pés juntos.</p> <p>Domínio da Expressão Plástica - M. revela dificuldade em identificar e nomear as cores.</p> <p>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita - F. A. e M. revelam algumas dificuldades no domínio da comunicação, embora a F.A. tenha progredido</p>	<p>Instituição: Centro Escolar S. Miguel de Nevogilde Sala: 1 (3 anos)</p>	<p>Equipa Educativa: Educadora: Paula Mota Assistente Operacional: Maria Estagiárias: Natasha Pereira e Renata Oliveira</p> <p>Data: 18 a 22 de Junho de 2012</p>		
<p>Objetivos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento da autonomia; - Favorecer o desenvolvimento de hábitos de higiene; - Promover o desenvolvimento do espírito de entreajuda e cooperação; - Promover o desenvolvimento da atenção auditiva e da concentração; - Fomentar o desenvolvimento do conhecimento e do sentido de compromisso no cumprimento das regras da sala; - Fomentar o desenvolvimento de utilização de simbologias próprias; - Promover o desenvolvimento da motricidade fina e grossa; - Estimular o desenvolvimento da imaginação e da criatividade; - Fomentar o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral; - Estimular o desenvolvimento do gosto/prazer pela leitura; - Promover o respeito pela cultura popular; - Estimular o desenvolvimento o gosto pela arte; - Fomentar o desenvolvimento de diferentes materiais e técnicas de expressão plástica; - Promover o desenvolvimento de novos conhecimentos no âmbito das ciências experimentais. 				
<p style="text-align: center;">PLANO DE AÇÃO</p>				
<p>SEGUNDA-FEIRA -Acolhimento: Canção “Bom dia”¹; - Marcação das presenças²; M - Higiene pessoal³; A - Lanche; N - Conversa com as crianças sobre o fim de semana⁴ (Ed. P); H - Registo sobre o fim Ã</p>	<p>TERÇA-FEIRA -Acolhimento: Canção “Bom dia”¹ - Marcação das presenças²; - Higiene pessoal³; - Lanche; - Diálogo sobre os Santos Populares (Ed. P)⁸; - Elaboração de um</p>	<p>QUARTA-FEIRA -Acolhimento: Canção “Bom Dia”¹; - Marcação das presenças²; - Higiene pessoal³; - Lanche; - Experiência: Objetos que flutuam e outros que afundam?¹⁰ (N);</p>	<p>QUINTA-FEIRA -Acolhimento: Canção “Bom Dia”¹; - Marcação das presenças²; - Higiene pessoal³; - Lanche; - Atividade dinamizada pela Avó Margarida¹⁴;</p>	<p>SEXTA-FEIRA -Acolhimento: Canção “Bom dia”¹; - Marcação das presenças²; - Higiene pessoal³; - Lanche; - Motricidade¹⁷; . Ativação geral . P. fundamental .Retorno à calma;</p>

substancialmente;
 - L. continua com dificuldades na articulação das consoantes vibrantes e fricativas.
Domínio da matemática
 - F.B.; F.A.; evidenciam dificuldades na construção de puzzles com 6 peças.
Área do Conhecimento do Mundo
 - O grupo evidencia algumas dificuldades em distinguir as unidades de tempo: dias da semana.

Resultados de aprendizagem evidenciados:
Área da Formação Pessoal e Social
 - A.D., R. e J. revelam ter melhorado no cumprimento de regras de convivência em grupo.

Área da Expressão e Comunicação
Domínio da matemática
 - O grupo sabe montar um puzzle de 6 peças à exceção de F.B.; F.A.

Interesses evidenciados:
 - Realizar experiências;
 - O grupo revela interesse pela temática dos piratas;
 - O grupo revela interesse em representar peças de teatro e em “encarnar personagens”;
 - Canções;
 - Audição e exploração de histórias.

T
A
R
D
E

de semana⁵ (Ed. P);

- Higiene pessoal³;
 ALMOÇO
 - Higiene pessoal³;

- Acolhimento⁶;
 - Leitura e exploração da história “O rato do campo e o rato da cidade” (Conto de La Fontaine) (Ed. P)⁷;
 - Jogo espontâneo⁸;
 - Higiene pessoal³;
 -Lanche;
 - Higiene pessoal³.

manjerico (Ed. P)⁹;

- Higiene pessoal³;
 ALMOÇO
 - Higiene pessoal³;

- Acolhimento⁶;
 - Continuação da elaboração do manjerico (Ed. P)⁹;
 - Higiene pessoal³;
 -Lanche;
 - Higiene pessoal³.

- Higiene pessoal³;
 ALMOÇO
 - Higiene pessoal³;

- Acolhimento⁶;
 - Leitura e exploração da história “Quero ser pirata”¹¹;
 - Continuação da construção do “castelo de piratas” da área da leitura¹² (N);
 - Elaboração de almofadas para o “castelo de piratas”¹³ (R);
 - Higiene pessoal³;
 -Lanche;
 - Higiene pessoal³.

- Higiene pessoal³;
 ALMOÇO
 - Higiene pessoal³;

- Acolhimento⁶;
 - Leitura e exploração de uma história pela mãe e irmão mais velho do F.R. e da L.¹⁵;
 - Atividade “A careta de Miró”¹⁶ (N e R);
 - Higiene pessoal³;
 -Lanche;
 - Higiene pessoal³.

- Higiene pessoal³;
 ALMOÇO
 - Higiene pessoal³;

- Acolhimento⁶;
 - Exploração da música de S. João¹⁸ (Ed. P);
 - Atividade de recorte de papel de jornal para a construção de uma sardinha¹⁹ (Ed. P);

Áreas de Conteúdos e domínio(s) predominante(s)		
Área de formação pessoal e social	2, 3	
Área de expressão e comunicação	Domínio da expressão motora, dramática, plástica e musical	5, 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19
	Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita	1, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15
	Domínio da matemática	2
Área de conhecimento do mundo	8, 10, 16	

Recursos Pedagógicos		
Gestão do Grupo	Grande grupo	1, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 18
	Pequeno grupo	10, 12, 13
	Individual	2, 3, 5, 6, 9, 16, 17, 19
Gestão do Espaço	Área de acolhimento	1, 4, 7, 8, 11, 14, 15, 18
	Área da expressão plástica	2, 5, 9, 10, 13, 16, 19
	Área da leitura	12
Gestão dos Materiais		
<p>Folha e marcadores/lápis de cor – 2, 5, 9, 12, 16, 19</p> <p>História de La Fontaine “O rato da cidade e o rato do campo” - 7</p> <p>Papel celofane, cola e tesoura – 9, 12, 19</p> <p>Bacia; bola de plasticina; prego de ferro; moeda; placa de esferovite; lápis; rolha de cortiça; borracha - 10</p> <p>História “Quero ser pirata” – 11</p> <p>Almofadas, canetas e esponja – 13</p> <p>Folhas de papel de jornal – 19</p>		

Responsável pela dinamização:

Ed. P. (Educadora Paula)

A.O. (Assistente Operacional Maria)

Est. N. (Estagiária Natasha)

Est. R. (Estagiária Renata)

ANEXO VIII
Exemplar da Narrativas Colaborativas – 18 de abril de 2012.

Aluna Observada: Renata Oliveira
Aluna Observadora: Natasha Pereira

Narrativa Colaborativa
Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Jogo de reciclagem de materiais

Data: 18 de Abril de 2012

Comentário da educadora cooperante Paula Mota	Comentário da Observada Renata Oliveira	Comentário da Observadora Natasha Pereira
<p>A atividade observada, desenvolvida pela estagiária Renata Oliveira surge a partir da dramatização da história adaptada da Carochinha acerca da reciclagem. Neste sentido, foi realizado um jogo, após vários diálogos e atividades elaboradas pelas estagiárias em dias anteriores, para consolidar a temática abordada (a reciclagem).</p> <p>Esta atividade começou por um diálogo orientado com o grupo de crianças, em que foi relembrada a história dramatizada da "Carochinha e a reciclagem" e através dos ecopontos construídos anteriormente pelas crianças passou-se para a atividade propriamente dita. Esta consistiu, então, num jogo de separação do lixo, onde as crianças foram divididas em duas equipas</p>	<p>O jogo desenvolvido, tal como mencionou a educadora cooperante, surgiu no âmbito do visionamento da dramatização da história adaptada da Carochinha acerca da reciclagem e dos ecopontos construídos pelo grupo na semana anterior.</p> <p>Iniciei a atividade pedindo às crianças que recontassem a história dramatizada, sendo que ia colocando questões como "A carochinha não casou com o coelho porquê? Ela escolheu o galo para ser o seu marido porquê?" entre outras. A construção dos ecopontos adveio do facto de o grupo concluir que na sala não existiam recipientes para efetuar a separação do lixo, tal como o galo da história fazia. Assim, como tínhamos estes recursos questioneei o grupo se não queria</p>	<p>A atividade na qual se centra a presente narrativa, tal como foi referido anteriormente, partiu da exploração da história adaptada da Carochinha e a reciclagem, dramatizada pelos estagiários. (Esta atividade foi planeada com o intuito de perceber se, efetivamente, as crianças tinham assimilado o processo de separação do lixo pelos respetivos ecopontos e se a estratégia de utilizar a dramatização tinha funcionado positivamente. Neste sentido, a R. que assumiu a atividade, após ter perguntado aos meninos se queriam participar no jogo da reciclagem ao qual todo o grupo respondeu que sim, começou por se servir de determinados materiais para explicar o</p>

Aluna Observada: Renata Oliveira
 Aluna Observadora: Natasha Pereira

Narrativa Colaborativa
 Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

(equipa dos gatos e equipa dos cães), sendo que antes de iniciar foi explorado com as crianças os diferentes materiais.

Seguidamente começou o jogo, onde um elemento de cada equipa fazia a correspondência do lixo no respetivo ecoponto, podendo para isso solicitar a ajuda dos elementos da sua equipa e no final registava a sua pontuação numa tabela. Para aferir a equipa vencedora foi realizada a contagem em grande grupo, dos pontos registados.

A estratégia utilizada – jogo competitivo – fez com que as crianças estivessem mais atentas, mais participativas e motivadas para a atividade.

A Renata conseguiu manter o grupo interessado e envolvido na resolução do problema/da atividade.

O facto de a estagiária ter feito propositadamente com que as duas equipas empatassem, no final, (ajudando os meninos no confronto com as ideias da sua equipa) foi um aspeto positivo, pois desta forma todas as crianças terminaram o jogo com enorme empenho e satisfação.

Esta atividade foi importante para as crianças

fazer um jogo de reciclagem de materiais para ver se conseguíamos ser como o noivo da carochinha. Todo o grupo respondeu efusivamente que sim. Desta forma comecei por explicar os procedimentos do jogo e as suas regras de forma muito simples e sucinta.

O objetivo principal desta atividade não era fomentar o espírito de competição, mas sim desenvolver/estimular comportamentos de separação do lixo para preservar o ambiente, de modo a “(...) promover [nas crianças] atitudes e valores que lhes permitam tornar-se cidadãos conscientes (...), capacitando-os para a resolução dos problemas [do quotidiano] (...)” (OCEPE, 1997, p.51).

Antes de iniciar o jogo propriamente dito, explorei com o grupo as características dos diferentes materiais que estes iriam ter que separar, por exemplo, o cartão que podíamos rasgar, o barulho do vidro, etc., para além dos procedimentos a ter e também expliquei (mostrei) o porquê de, por exemplo, o pacote de leite ir para o ecoponto amarelo e não para o azul, ou então o facto de na reciclagem das garrafas de água devemos guardar a tampa. Deste modo, e indo ao encontro da área de

mesmo, aproveitando para fazê-los recordar aquilo que tinham aprendido com a dramatização.

Considero que esta primeira fase foi essencial e constituiu um momento extremamente rico, na medida em que estimulou o diálogo/discussão e partilha de opiniões entre as crianças. É crucial ouvir as crianças e dar-lhes espaço para comunicar entre elas, pois “(...) facilita a (...) [sua] expressão e o seu desejo de comunicar” (OCEPE, 1997, pp.66-67).

Após ter explicado em que consistia o jogo, a R. dividiu os meninos em dois grupos e incentivou-os a escolher um nome para cada grupo. Concordei, de facto, com a R. quando refere que deveria ter dado autonomia às crianças na formação das equipas, pois é fundamental que a criança vá “(...) aprendendo a escolher, a preferir, a tomar decisões e a encontrar critérios e razões (...)” (OCEPE, 1997, p.53) para essas escolhas. Porém, não considero que a atividade perdeu por isso, até porque o grupo por norma, aquando das atividades é um pouco agitado, talvez pelo

o que se separava? (deixar a separação de lixo) e a reciclagem de materiais para ver se conseguíamos ser como o noivo da carochinha.

os pontos do quotidiano?

De explicitar e individualidade relativa e competências saudáveis (f. noisod e souid)

Grupos de trabalho e interação

Aluna Observada: Renata Oliveira
Aluna Observadora: Natasha Pereira

Narrativa Colaborativa
Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

<p>consolidarem as aprendizagens relativas ao ato de reciclar.</p> <p><i>o processo social</i></p> <p><i>o processo social</i></p> <p><i>o processo social</i></p>	<p>conhecimento do mundo, com esta exploração pretendia despertar a sua "(...) curiosidade natural (...) e o seu desejo de saber [que] é a manifestação da busca do compreender (...)." (OCEPE, 1997, p. 79).</p> <p>Ainda antes de iniciar o jogo foi necessário dividir o grupo em equipas. A sua divisão foi realizada por mim, contudo, e agora refletindo, penso que poderia ter dado autonomia ao grupo de ter formado as equipas e assim poderia ter aproveitado para explorar conteúdos do domínio da matemática. A atribuição dos respetivos nomes (gatos e cães) foi cada equipa que escolheu. Na elaboração da tabela de pontuação, penso que também devia ter levantado a questão ao grupo sobre o que devíamos fazer para registar os pontos ou para sabermos qual a equipa vencedora do jogo. Contudo o grupo compreendeu a tabela que foi elaborada no momento. Aquando da sua elaboração eu ia lendo o que escrevia, sendo que a acompanhar o nome da equipa foi desenhado o respetivo animal. Constatei que o grupo conseguiu compreender a tabela porque cada elemento registava autonomamente a sua pontuação no respetivo local. No entanto, as crianças poderiam ter</p>	<p>entusiasmo/vontade de participar e, desta forma, não se gerou confusão, permitindo à R. gerir melhor o grupo. <i>os outros não queriam</i> Não quero com isto dizer que por essa razão não se dê oportunidades de escolha e responsabilização às crianças, pois como futura educadora sei que um dos objetivos definidos nas orientações curriculares para o pré-escolar é, efetivamente, "(...) favorecer a autonomia da criança" (OCEPE, 1997, p.53).</p> <p>Partilho, ainda, da mesma opinião da R. relativamente ao registo da pontuação, a forma de o fazer deveria ter sido negociado com o grupo, todavia ela explicou, claramente, como se procedia o registo e as crianças mostraram ter compreendido facilmente, na medida em que foram totalmente autónomos nesse processo, o que até me suscitou alguma admiração, visto que os meninos não estão propriamente habituados a registar em tabelas. <i>(pode ser 1 ponto)</i></p> <p>O facto de a R. ter usufruído dessa tabela de pontuações para trabalhar o domínio da matemática foi uma mais-valia, isto porque apesar</p>
--	---	---

Aluna Observada: Renata Oliveira
Aluna Observadora: Natasha Pereira

Narrativa Colaborativa
Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

<p>desempenhado um papel mais ativo "(...) na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (...)" (OCEPE, 1997, p. 19). Na marcação dos respetivos pontos aproveitei para trabalhar a contagem dos mesmos (sentido de cardinalidade). Todos em conjunto contávamos os pontos para descobrir se alguma das equipas tinha vantagem sobre a outra e depois no final voltamos a contar para aferir qual a equipa vencedora. Considero que o facto de ter aproveitado a tabela da pontuação para trabalhar a contagem foi bastante proveitoso dado que "cabe ao educador partir das situações do quotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático (...)" (OCEPE, 1997, p.73)</p> <p>No jogo, como já foi explicado pela educadora, um elemento de cada equipa ia ao local onde se encontravam os materiais e escolhia um para reciclar. Após a sua escolha podia solicitar a ajuda dos elementos da sua equipa, sendo que eu orientava este diálogo de forma a criança compreender as características do objeto que tinha escolhido. Quando concluía a reciclagem do mesmo registava um ponto na tabela. O facto de haver</p>	<p>de as áreas predominantes desta atividade serem a área do Conhecimento do Mundo, visto que implica "(...) o desenvolvimento de atitude de (...) respeito pelo ambiente (...)" (OCEPE, 1997, p. 83), e a área de Formação Pessoal e Social, na medida em que a educação ambiental "(...) também se (...) [relaciona] com [esta] área (...)" (OCEPE, 1997, pp. 83-84), sabemos que as áreas de conteúdo devem ser trabalhadas de uma forma articulada e jamais serem "(...) vistas como compartimentos estanques (...)" (OCEPE, 1997, p. 14).</p> <p>É de realçar a preocupação da R. em clarificar a razão pela qual a embalagem do leite é colocada no ecoponto amarelo e não no azul, já que parecem tão semelhantes e suscitava alguma dificuldade. A pequena "experiência" com água (explicada pela R.) que executou com a embalagem do leite e dos cereais, foi ótima para fazê-los compreender que, de facto, existia naqueles dois materiais uma diferença, o plástico que envolvia o pacote de leite. As crianças mostraram ter percebido e, já após a atividade aquando da</p>
--	---

*colegas
de aula*

Renata

Aluna Observada: Renata Oliveira
 Aluna Observadora: Natasha Pereira

Narrativa Colaborativa
 Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

<p>uma ajuda mútua fez com que no final ambas as equipas empatassem, o que constituiu uma enorme satisfação e felicidade para ambas as equipas. Deste modo partilho da mesma opinião que a orientadora cooperante quando afirma que considera esta estratégia um aspeto positivo pois o facto de poderem pedir ajuda aos elementos da sua equipa foi uma mais-valia dado que a aprendizagem cooperativa dá oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras (OCEPE, 1997, p. 50) tornando este processo mais profícuo.</p> <p>Tal como ainda refere a educadora Paula Mota, penso que a estratégia adotada – o jogo – para consolidar a temática da reciclagem resultou muito bem pois o grupo manteve-se sempre interessado e participativo. Por esta razão "(...) o envolvimento da[s] criança[s] na atividade (...) [foi] considerado indispensável para que dê significado às experiências, sendo essencial para que se construa conhecimento (...)" (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 24)¹⁰</p> <p>Com o intuito de clarificar o motivo pelo qual a embalagem do leite vai para o amarelo e não para o azul decidi fazer uma pequena "experiência". Anteriormente,</p>	<p>separação do lixo pelos respetivos ecopontos, quando havia hesitações a experiência servia para colocar-lhes a refletir ("lembraste do pacote de leite e da embalagem de cereais? Com que é que achas que esse material é semelhante? Se tem as mesmas características que a embalagem de leite, então qual será o ecoponto onde o tens de colocar?"). <i>talvez não devesse estar a colocar?</i></p> <p>No decorrer do jogo a R. teve a preocupação de <u>transmitir</u> às crianças reforços positivos (feedbacks positivos). Este aspeto é extremamente importante, na medida em que quando o educador (neste caso estagiária) mostra expectativas positivas em relação às crianças, promove a sua autoconfiança, fomenta a sua motivação e, por sua vez, melhora o seu desempenho. É importante dar reforços positivos após o sucesso numa tarefa difícil ou mesmo, depois de um bom esforço (Estanqueiro, 2010), pois estes consistem em consequências positivas que fortalecem um comportamento. Portanto, a motivação "(...) facilita o sucesso, por sua vez, a conquista do sucesso</p>
---	--

*vós
 só no "heq/10"
 5
 declarado, mas
 durante o processo!
 ...ativas e fora melhor.*

Aluna Observada: Renata Oliveira
Aluna Observadora: Natasha Pereira

Narrativa Colaborativa
Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

<p>aquando da exploração dos materiais, rasgamos um pacote de leite e mostramos a película de plástico que estava no seu interior a revesti-lo. Todo o grupo pôde verificar o plástico e na própria reciclagem do mesmo pareceu-me não haver dificuldades. Contudo, achei melhor comparar a embalagem do leite com a embalagem dos cereais, ambas de cartão, nas quais enchi com água. Desta forma, o grupo constatou que é pelo facto de estar revestida com plástico que não deixa "sair o leite/água". <i>umito slen!</i></p> <p>Em suma, com a atividade desenvolvida pretendia estimular/desenvolver comportamentos de separação do lixo, em que eles próprios, autonomamente, efetuam a reciclagem, pois "favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia enquanto oportunidade de escolha e responsabilização." (OCEPE, 1997, p.53)</p> <p>Todavia, apesar de com esta atividade ter desenvolvido aprendizagens bastante proficuas, considero que dada a complexidade que este tema poderá apresentar para crianças nesta faixa etária, esta é</p>	<p>reforça a motivação. É um círculo virtuoso" (Estanqueiro, 2010,p.11).</p> <p>Por último, quero salientar que, embora o objetivo principal desta atividade não consistisse em fomentar o desenvolvimento do espírito de competição, tal como refere a R., <u>contata-se que esta estratégia utilizada é extremamente motivadora e poderá ser uma estratégia a adotar em diversas atividades para auxiliar-nos a gerir ^{subjetiva} melhor o grupo. Quando colocamos a competição em qualquer atividade não o fazemos com o intuito de nos reger pelo princípio de competição face ao princípio de cooperação, ou vice-versa. Enquanto futuras profissionais de educação torna-se importante questionarmo-nos sobre se será melhor "(...) promover a competição ou a cooperação entre as crianças? Qual das estratégias será mais motivadora" (Estanqueiro, 2010,p.19).</u></p> <p>De facto, a competição pode funcionar como um estímulo, pois fomenta o desejo de ser melhor que os outros em determinado aspeto. Estanqueiro (2010) refere, até, que os defensores do recurso à</p>
--	---

Aluna Observada: Renata Oliveira
Aluna Observadora: Natasha Pereira

Narrativa Colaborativa
Centro Escolar de S. Miguel de Nevogifde

uma temática que poderá ser aproveitada para ser "trabalhada" diariamente, por exemplo, no momento do lanche.

trabalhada
Pesso (no caso família) deve identificar os conceitos, pois não aprender e induzir as crianças em seu. Não sei se o Ji tem o mesmo conceito de lidar, mas em alguns momentos durante atividades muito interessantes, não consigo me sentir satisfeita com elas.

competição salientam que "(...)há [crianças] que conseguem melhores resultados em situações competitivas" (Estanqueiro, 2010,p.20). Na verdade sabe-se (enquanto profissionais de educação) que a competição é motivadora (como já referi), porém "...excesso de competição tem riscos que não podemos ignorar", Estanqueiro refere alguns desses riscos: (1) A competição subverte os fins da educação, isto é, por vezes a criança demasiado competitiva quer apenas alcançar resultados, valorizando-os face aos conhecimentos; (2) A competição só favorece os melhores, na medida em que, apesar de motivar aqueles que de facto conseguem bons resultados, o contrário também se verifica, ou seja, os que não obtêm bons resultados na prática ficam desmotivados; (3) A competição faz desanimar os mais fracos "a luta competitiva faz vencedores (a maioria) e perdedores (a maioria)", quer isto dizer que, mesmo que se esforcem muito, as crianças mais fracas quando comparadas com os melhores tendem a sentir-se desanimadas, diminuindo a sua

	<p>autoestima e, por fim, (4) a competição empobrece as relações interpessoais. Este último menciona que a competição muitas vezes pode, até, "(...)estimular a inveja e ger[ar] conflitos interpessoais [entre as crianças]..." (Estanqueiro, 2010, pp.20-21).</p> <p>No que se refere à cooperação, segundo Estanqueiro (2010), "(...) é um sinal de qualidade na educação" (Estanqueiro, 2010, p.21) e, portanto, pode existir, por vezes, competição, no entanto esta deve ser moderada pelo educador, que por sua vez deverá promover a cooperação.</p> <p>Considero que a competição, sem dúvida, teve influência no envolvimento das crianças, despertando nelas o desejo de querer participar. O objetivo de ^{substituir} introduzir muitas vezes a competição nas atividades não é dar ênfase a este princípio, mas, pelo contrário, apelar precisamente à cooperação (entre equipas), fazer com que cada criança aprenda "(...)a ser ambicioso sem deixar de ser solidário; competir [mas] consigo mesmo e cooperar com os colegas" (Estanqueiro, 2010,</p>
--	--

o muito bem fundamentado +

Referências Bibliográficas

- ESTANQUEIRO, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Barcarena: Editorial Presença ✓
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da Educação»
- OLIVEIRA-FORMOSINHO et al. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. 3ª edição. Porto: Porto Editora.

ANEXO IX

Exemplar de Guiões de Pré-observação - 12/03/2012 e 14/06/2012.

Instituição Cooperante : Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde
Orientador Cooperante : Paula Cristina da Mota Sala : 1
Diade : Natasha Pereira e Renata Oliveira
Data da observação: 2012 / 03 / 12

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

Comentário (A01): Erro a centrar-se mais nas potencialidades do livro do que nas evidências que recolheram através da observação

A escolha desta atividade pedagógica – leitura e exploração do álbum “A **lagartinha** muito comilona” de Eric Carle - prendeu-se com o facto de o grupo, no decorrer do processo de observação, ter demonstrado interesse em ouvir histórias, curiosidade pelo tema dos animais e, além disso, por evidenciar algumas dificuldades no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita (ao nível da construção de frases) e, principalmente, no domínio da matemática (a noção de número, de quantidade, etc.), uma vez que constatamos que este último não é muito trabalhado com o grupo. Desta **forma** consideramos que este álbum constitui um excelente recurso pedagógico a ser trabalhado com o grupo, na medida em que abarca diferentes áreas e permite explorar os aspetos mencionados anteriormente.

Comentário (A02): lagartinha

Este álbum retrata, ainda, a alimentação saudável e não saudável **temática** que tem sido tratada com as crianças, nomeadamente no âmbito do projeto **PASSEZinho**; **os dias da semana** e permite também adquirir conhecimento acerca da evolução da vida da lagarta (ovo, lagarta, casulo e borboleta).

Comentário (A03): virgula

Comentário (A04): e como é operacionalizado, por exemplo, nos lanches que as crianças levam para o J?

Atividade pedagógica

A atividade pedagógica que planificamos está organizada em três momentos, sendo que **é do primeiro que partem as restantes atividades** propostas. Assim sendo, o primeiro consistirá na leitura e exploração do álbum de Eric Carle “A **lagartinha** muito comilona” com recurso a uma caixa em formato de projetor de slides/televisão que irá mostrando as ilustrações da obra à medida que esta é narrada. O segundo momento diz respeito ao reconto da **história** em que como recurso pedagógico iremos, à medida

Comentário (A05): Outra forma não poderia ser!

Comentário (A06): virgula

que a mesma é recontada, construindo um livro **puzzle** no qual as crianças vão colocando as peças (frutas e números) referentes ao momento em questão. Para o relato da mesma vamos colocar questões (diálogo orientado) tais como:

- **Como era a lagartinha no início da história?**
- **Que fruta comeu no domingo?**
- **Quantas frutas comeu na segunda? E na quarta? Em qual dia comeu mais?**
- **Por que é que a lagartinha ficou doente?**
- **O que comeu ela para ficar melhor?**

Por último, o terceiro consiste na visualização de um pequeno vídeo infantil que explicará de forma sucinta o processo de metamorfose da lagarta, sendo que no final pensamos mostrar as imagens reais deste processo, de forma **H** que o grupo fique com uma noção do processo na realidade.

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

Com a atividade proposta trabalhamos:

- a **área de formação pessoal e social**, **há medida em que as atividades planeadas contribuem "(...) para promover (...) atitudes e valores que [permitem às crianças] tomarem-se cidadãos conscientes (...) [compreendendo] o que está certo e errado (...)"** (Ministério da Educação, 1997, p.51), por exemplo, no âmbito das **escolhas alimentares que fazem no seu dia-a-dia**

- a **área de expressão e de comunicação**:

- **Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**, nomeadamente, **aquando do recontar da história o que "(...) implica a «leitura» (...) das «imagens» e de saber para que serve a escrita. Mesmo sem saber ler formalmente"** (Ministério da Educação, 1997, p.66). Para além disso, **aquando da leitura o facto de termos a preocupação em apontar com o dedo para o texto permite-lhes compreender que existe uma relação entre o que diz e o que se escreve, ou seja, "(...) que o que se diz se pode escrever (...)"**(Ministério da Educação, 1997, p.70).

A leitura que será feita em voz alta contribuirá para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, alargando o seu vocabulário e fazendo com que se tomem, progressivamente, capazes de construir frases cada vez mais corretas e complexas (Ministério da Educação, 1997, p.67). Neste sentido, "(...) a língua portuguesa deverá estar presente

Comentário [AO7]: puzzle

Comentário [AO8]: e previamente? gostaram da história? Do que nos falava? Querem saber quem escreveu e ilustrou (embora isto oportunamente fosse antes de contar... ou depende de como acharem melhor)... Vamos lá a ver quem se lembra da história... vamos conta-la outra vez, mas agora todos juntos, ou com a vossa ajuda?... não seria importante o 1º relato ser feito com a televisão? Iam mostrando (até podia ser um ou dois minutos a enrolar) e iam dialogando com as crianças para interpretar a história... naturalmente que não chegar à parte da metamorfose da borboleta

Comentário [AO9]: retirar

Comentário [AO10]: considero importante, mas tendo em conta o tempo de diálogo e de uma atividade mais educativa será oportuno acontecer logo de seguida?

Comentário [AO11]: Tendo em conta o que referiram no 1º ponto qual é mesmo a área ou domínio predominante?

Comentário [AO12]: E as relações interpessoais? E o desenvolvimento equilibrado – autonomia... espírito crítico...

Comentário [AO13]: Integra no conhecimento do mundo, na educação para a saúde

Comentário [AO14]: Embora seja fundamental evidenciar o conhecimento teórico, nomeadamente ao nível do currículo, é importante não terem apenas citações... aliás penso que nesta parte do trabalho é muito importante existir discurso vocais... ou seja, porham por palavras vossas. A referência às fontes parece-me relevante. Discutiremos melhor oralmente

em todos os conteúdos” trabalhados com as crianças (Ministério da Educação, 1997, p.66);

- **Domínio da matemática**, visto que, no texto existem referências acerca da quantidade (ex. três ameixas representadas na ilustração), comparação (ex. “Qual foi o dia que a **lagartinha** comeu mais frutos?”, “Na terça comeu mais ou menos do que na sexta?”), ordenação (ex. ordenar as fases da vida da lagarta: ovo, lagarta, casulo e borboleta) e a contagem que é transversal a todas as anteriores. O que se pretende com a colocação de todas estas questões é que as crianças construam a noção de **número**.

Comentário [AO15]: É a sequência temporal? e as noções de grandezas?

- a área de conhecimento do mundo, nomeadamente na compreensão do processo de físico da metamorfose.

Comentário [AO16]: É real?

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Fomentar o desenvolvimento da compreensão de textos narrativos transmitidos oralmente;
- Promover o desenvolvimento da atenção auditiva e da concentração;
- Facilitar a emergência da linguagem escrita;
- Desenvolver a linguagem oral;
- Produzir breves discursos orais com vocabulário e estruturas gramaticais adequados;
- Compreender que a escrita tem significado;
- Estimular o desenvolvimento da construção de relações mentais entre números;
- Desenvolver o raciocínio lógico-matemático;
- Estimular o desenvolvimento da compreensão das noções de quantidades;
- Incentivar à aprendizagem de novos conhecimentos no âmbito da biologia;
- Identificar transformações que acontecem na natureza (a metamorfose da lagarta).

Comentário [AO17]: Comunicados

Comentário [AO18]: É ao nível da formação pessoal e social? Analizaremos a forma de redigir os objetivos em conjunto

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamenta.

A atividade orientada irá ser dinamizada em grande grupo. Em primeira instância iremos ler o álbum “A lagartinha comilona” em voz alta e, para tal, decidimos construir um recurso de forma a despertarmos a curiosidade e a atenção, visto que, o grupo evidencia dificuldades ao nível da sua capacidade de concentração. Este

Comentário [AO19]: Muito bem!

recurso consiste numa caixa em formato de projetor de slides/televisão onde as ilustrações da história vão surgindo a medida que a mesma é contada. Apesar de estarmos conscientes que o livro em questão tem uma excelente qualidade estética, optamos pela escolha deste recurso pois consideramos que poderá ter enormes potencialidades no que diz respeito ao envolvimento, curiosidade e motivação das crianças. Além disso, como o grupo está habituado ao "formato tradicional" de contar histórias optamos por construir um instrumento de suporte que não em formato de livro, embora no reconto da história pretendemos utilizar o álbum original. Desta forma, em segundo lugar, iremos pedir às crianças que recontem a história e, para tal, construímos outro recurso que funciona como um livro puzzle. Assim, a medida que vão recontando a história poderão colocar as peças (frutos e números) no livro correspondentes ao momento em causa. A ideia é que as crianças fiquem com este recurso para a sua área da leitura, em que poderão sempre que quiserem recorrer a este e que fiquem com um instrumento em que se pode trabalhar diferentes tópicos do domínio da matemática, acima mencionados.

No diálogo orientado com os alunos poderemos colocar várias questões que levarão não só a compreensão da própria história, do vocabulário, como também ao desenvolvimento da construção da noção de número.

Para terminar, as crianças irão visualizar um pequeno vídeo infantil que explicará de forma sucinta o processo de metamorfose da lagarta. Escolhemos este recurso porque vai, não só, complementar a explicação deste processo ilustrado/narrado no livro, como também o vai explicar de uma forma mais interativa e sucinta. É de ressaltar que no final planeamos mostrar as imagens reais deste processo, de forma a que as crianças contactem com as diferentes fases da vida da lagarta como ocorre na realidade.

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

No decorrer do desenvolvimento da atividade prevemos algumas dificuldades que poderão surgir, como por exemplo, na gestão das interações, uma vez que o grupo evidencia capacidade reduzida de concentração, não conseguindo estar envolvido na mesma atividade durante muito tempo. Se esta situação ocorrer, fruto também da própria idade das crianças, pensamos em parar por breves momentos até o grupo acalmar, ou então, chamar "cuidadosamente" a atenção das crianças que é necessário estar atentas para fazer a atividade que vem a seguir. Uma outra

Comentário [A020]: Não vão usar as ilustrações originais? O livro depois ficará acessível às crianças?

Comentário [A021]: Porquê?

Comentário [A022]: Muito bem

Comentário [A023]: É não só!

Comentário [A024]: As crianças

Comentário [A025]: Já dá algumas indicações sobre como melhorar o adequear o discurso e questões

Comentário [A026]: Qual é?

Comentário [A027]: Porquê infantil?

Comentário [A028]: Não é com imagens reais?

Comentário [A029]: Refiro a extensão da atividade dado o seu carácter mais expositivo... não poderá passar para outro momento? De seguida não teria sentido algo mais prático como a criação da sua borboleta? Ou até de lagartas... Há várias técnicas interessantes...

Comentário [A030]: Mais um motivo para sublinhar as questões que assinala...

Comentário [A031]: Sim, mas como envolvê-las? O que realmente está motivador para elas? Lembra-se das aulas de diferenciação pedagógica do ano passado

difficuldade que prevemos que possa surgir é não conseguirmos realizar todos os momentos da atividade que planejamos, visto que o grupo lancha cedo. Contudo para resolver esta questão pensamos em parar num momento estratégico, para que seja possível continuar o desenvolvimento da mesma no dia seguinte.

Comentário [A032]: Tenho várias dúvidas quanto a isto... o tempo é muito pouco... É preciso dar tempo às crianças. Não tinha ainda tido reflexão ao tempo... É importante gerir as ações... há coisas que podem passar para depois do lanche (e até para a tarde)... o desafio pode ficar em aberto...

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Tendo em consideração que esta é a primeira observação que a supervisora vai realizar à diade gostávamos que observasse tudo, para que possamos evoluir em vários sentidos de forma a potencializar a nossa formação para o perfil de educadora de infância. Deste modo, pretendíamos que observasse desde a nossa postura; interação com os diferentes atores; a dicção entoação e tipo de discurso que usamos; a própria organização da atividade; dos materiais e recursos utilizados, entre outros aspetos que sejam considerados importantes para contribuir para o nosso desenvolvimento. **VOU TENTAR!!!!**

Comentário [A033]: Vou tentar!!!!
@

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

Instituição Cooperante : Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde
Orientador Cooperante : Paula Cristina da Mota Sala : 1
Estagiária: Renata Oliveira
Data da observação: 2012 / 06 / 14

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

A escolha desta atividade pedagógica resulta de vários fatores. Em primeiro lugar optei pela leitura e exploração de um álbum literário, porque o grupo demonstra bastante Interesse em ouvir histórias. Em segundo lugar escolhi abordar a temática dos piratas, porque as crianças têm vindo a evidenciar curiosidade acerca destas personagens, especialmente na última semana que, na conversa sobre a reorganização da área da leitura, mencionou que gostaria de construir uma "muralha" com desenhos de piratas e de um barco, e que no seu interior devia de existir objetos relacionados com estas personagens míticas. Desta forma, através destes Interesses evidenciados pretendo trabalhar várias áreas de conteúdo e domínios que considero importantes a serem abordados com o grupo, nomeadamente ao nível do domínio da matemática, dado que as crianças apresentam algumas dificuldades e lacunas; ao nível da área de formação pessoal e social, pois pretendo estimular o desenvolvimento da cooperação entre as crianças; e ao nível do domínio da linguagem oral, que dadas as características próprias da faixa etária do grupo é necessário ser bastante estimulada.

Comentário [A01]: explorar

Comentário [A02]: deveriam

Comentário [A03]: para este

Comentário [A04]: e nível de desenvolvimento

Comentário [A05]: necessário

Atividade pedagógica

A atividade pedagógica que planeiei, dada a sua natureza, está organizada em vários momentos. Num primeiro momento apresento-me, uma vez que vou vestida de pirata e, portanto, vou estar a "encarnar" uma personagem. Neste diálogo que estabeleço com o grupo apresento-me, digo qual o motivo da minha presença, o porquê de ter escolhido aquele grupo em específico e não outro, etc.

O segundo momento diz respeito à leitura expressiva e à exploração do álbum "Pirata pata de lata" de Xosé Manuel González e Ramón Trigo. Após a leitura do mesmo realizo o recuento da obra que será feito em conjunto com as crianças, de modo a que estas compreendam melhor a história dadas as suas características: ser em poesia e apresentar algum vocabulário que o grupo poderá desconhecer. É importante ressaltar que o recuento da obra será feito através da "leitura" das ilustrações com um diálogo orientado, onde serão colocadas questões ao grupo.

O momento seguinte diz respeito à exploração do que estes entendem por ser pirata: como se veste, o que faz, os seus adereços, entre outros. Com este diálogo, para além de aceder às concepções que as crianças têm relativamente a esta personagem mítica e de estar a estimular o desenvolvimento da sua linguagem, pretendo fazer a ligação ao momento seguinte, isto é, as crianças ao mencionarem que um pirata procura tesouros questiono o grupo se não quer ser pirata e se quer abrir um tesouro. Contudo, para que estes consigam tal feito é necessário dizer umas palavras mágicas, só que como sou um pirata malandro só lhes digo se estes montarem um puzzle. É importante frisar que a montagem do puzzle será realizada em pequeno grupo, na medida em que, pretendo fomentar o desenvolvimento da cooperação e do espírito de ajuda entre as crianças. Montado o puzzle é feito um breve diálogo acerca de cada uma das imagens, uma vez que estas são diferentes em de grupo para grupo. Concluída esta tarefa digo às crianças quais as palavras mágicas que abrem o cofre, sendo que estas consistem numa rima que o grupo, em conjunto, vai ter que proferir em voz alta. No interior deste cofre existem moedas de "ouro" (chocolate), contudo como não sei se são suficientes para todos os meninos coloco-lhes a questão-problema como podemos saber se temos moedas para todos. Nesta situação existirão mais moedas do que meninos propositadamente para ver como estes resolvem o desafio. Com este problema criado pretendo perceber quais as estratégias que estes vão usar para o resolver. Contudo, se constatar que o grupo não consegue resolver o problema eu dou "pequenas sugestões", como por exemplo, contar as moedas, contar os meninos ou dar uma a cada um.

Comentário [A06]: f

Comentário [A07]: i

Comentário [A08]: estou curiosa

Comentário [A09]: já foi referido as estratégias

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

Com a atividade proposta pretendo trabalhar:

- a **área de formação pessoal e social**, no âmbito do desenvolvimento de atitudes como a cooperação e a ajuda; a capacidade do saber escutar e respeitar a vez do outro e também pretendo capacitá-los para a resolução de problemas.

Comentário [A10]: e a capacidade de partilha? Como vão resolver quem fica com as moedas de chocolate excedentes?

- a área de expressão e de comunicação:

- **Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita**, na medida em que, no decorrer de toda a atividade as crianças são estimuladas a comunicar pois desenvolve a linguagem. Ou seja, através da interação comunicativa a criança adquire e desenvolve a linguagem. De certa forma este é um domínio que é transversal, pois temo que as crianças vão alargando o seu vocabulário, que construam frases mais coerentes e complexas, fomentando desta forma um maior domínio da expressão e da comunicação oral (Ministério da Educação, 2008a).
- **Domínio da matemática**, uma vez que, a montagem do puzzle é uma forma de divisão e distribuição que permite a reconstituição de todo, e que incentiva a lógica e o raciocínio (Ministério da Educação, 1997; Maia, 2008). Aquando da contagem das moedas estão a ser trabalhadas várias capacidades, dado que implica que a cada moeda corresponda um e um só termo da contagem, não se pode perder nem repetir a contagem de nenhuma moeda, e o princípio de cardinalidade, em que o último termo dito corresponde ao número total de moedas contadas (Ministério da Educação, 2008b). Na distribuição das moedas pelos colegas está a ser trabalhada a correspondência termo-a-termo em que a cada criança corresponde uma e uma só moeda.

Comentário [AO11]: do

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Fomentar o desenvolvimento da compreensão e da expressão oral;
- Estimular o desenvolvimento do gosto/prazer pela leitura;
- Fomentar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático;
- Estimular o desenvolvimento da capacidade de concentração;
- Promover o espírito de entreluda e cooperação;
- Estimular o desenvolvimento da imaginação e criatividade;
- Desenvolver a capacidade de recontar narrativas;
- Estimular a-criança a partilhar informação oralmente através de frases coerentes;
- Promover o aumento do capital lexical;
- Estimular o uso de palavras recentemente aprendidas nos diálogos.

Comentário [AO12]: i

Comentário [AO13]: o desenvolvimento da capacidade de

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamenta.

Com o intuito de estimular, não só o envolvimento, a participação e captar a atenção das crianças, como também de fomentar o desenvolvimento da sua imaginação, vou mascarada de pirata. A escolha de Ir caracterizada também se deve ao facto de esta ser a temática da atividade e porque, a meu ver, tem outro impacto ser um pirata a ler uma história de piratas, passo a expressão. Esta estratégia de caracterização de uma personagem aquando da leitura de uma história já foi utilizada anteriormente pelo par pedagógico e revelou ser bastante proficua.

No que diz respeito à leitura e exploração do álbum "O pirata pata de lata" será feita em grande grupo. Os motivos que levaram à escolha desta obra são: o facto de o grupo ter evidenciado interesse sobre a temática dos piratas, tal como já foi mencionado anteriormente, e pelo facto de ser um álbum literário através do qual as crianças tem contacto com outro tipo de qualidade de texto/ilustrações.

Relativamente à montagem do puzzle esta será realizada em pequenos grupos, com o intuito de as crianças que evidenciam menos dificuldades ajudarem as que tem mais dificuldades, uma vez que a imagem completa nunca lhes é mostrada, apesar de já terem tido contacto com elas aquando da leitura e exploração da obra. De forma a estimular o envolvimento das crianças na sua resolução, é lhes dito que esta tarefa é fulcral para que consigam posteriormente abrir a arca, pois só com este enigma decifrado é que o grupo sabe quais são as palavras mágicas que vão abrir a misteriosa arca.

Comentário [A014]: ou lhe dizer

Por fim, no que diz respeito à distribuição das moedas é pretendido que as crianças cheguem à conclusão se existem ou não moedas suficientes para todas as crianças, em que para tal é necessário adotar uma estratégia, ou proceder à contagem do número de moedas, ou do número de crianças, ou então distribuí-las por todas as crianças e ver se sobra alguma.

Comentário [A015]:

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

No desenvolvimento da atividade prevejo algumas dificuldades nomeadamente ao nível do grau de envolvimento das crianças, uma vez que, no período da manhã estas vão realizar uma deslocação ao Teatro Rivoli para ouvirem o "Coro muito muito infantil". Como vão permanecer muito tempo sentadas e também, de certa forma, a sua rotina (horários) vai ser alterada, o grupo no período da tarde poderá evidenciar

algum cansaço. Para além disso, possivelmente terá menos tempo para realizar a atividade, visto que a chegada está prevista para as 13 horas e o grupo ainda vale ter que ir almoçar. Se verificar que no decorrer da atividade este demonstram cansaço, ou então se não tiver tempo para realizar a atividade na sua totalidade, realizo só a leitura do álbum e a montagem do puzzle, uma vez que o desafio que da arca do tesouro posso colocá-lo na próxima semana.

Comentário [AO16]: vai

Um outro aspeto que temo que influencie o desenrolar da atividade é que estes descubram que o Pirata Malandro sou eu e que, nesta forma constitui uma fator desmotivador na participação das diferentes tarefas.

Comentário [AO17]: pode ser colocado

Também ao nível da compreensão da história dadas as características do próprio álbum ser em poesia pois o grupo teve muito pouco contacto com textos deste tipo, e o próprio vocabulário que o grupo poderá desconhecer, dificultando a interpretação da obra. De forma a ultrapassar esta dificuldade o recanto será feito através da "leitura" das ilustrações com um diálogo orientado, onde serão colocadas questões ao grupo acerca das mesmas.

Comentário [AO18]: não me parece que isso aconteça

Comentário [AO19]: que é extenso

Comentário [AO20]: pouca interação

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Nesta atividade em concreto pretendia que a docente observasse o modo como realizo a gestão/transição dos diferentes momentos da atividade, a forma como faço a gestão do grupo e os diálogos que estabeleço com as crianças. Dada esta ser uma atividade em que eu "encarno" uma personagem gostava, ainda, que a docente observasse as interações entre o "pirata" e as crianças, uma vez que pretendo usar esta estratégia no futuro e só tendo uma pessoa "no exterior" a observar a nossa ação é que temos consciência do que deve ser melhorado.

Comentário [AO21]: critical friend

Comentário [AO22]: possibilidade de discutir/refletir com base em diferentes pontos e vista, de forma a tornar consciência das ações e a atribuir-lhes novos significados

Referências bibliográficas:

- MAIA, J. (2006). "Aprender.... Matemática do Jardim-de-Infância à escola." Porto Editora.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (1997). "Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar". Lisboa: Teresa Vasconcelos.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (2008a). "Linguagem e comunicação no jardim-de-infância" – Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Inês Sim-Sim (coordenação).
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (2008b). "Sentido de número e organização de dados" - Textos de apoio para educadores de infância. Lisboa: Lurdes Serrazina (coordenação).

ANEXO X

**Grelhas de Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na
Prática Pedagógica supervisionada – 17/05/2012 e 22/06/2012.**



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DO PORTO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2011-2012

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

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

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

Competências	DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO				
	Dimensões	Observações			
Desenvolver sistematicamente a observação participante e a reflexão reguladora sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades, capacidades e interesses da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem.		X		
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.		X		
	Recolhe informação sobre o contexto familiar e meio sociocultural.			X	
	Pratica a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.		X		
	Evidencia adequabilidade das atitudes ao nível dos procedimentos de observação.			X	

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO		Observações				
Competências	Dimensões					
		A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças. Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.	Revela consistência nos conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a ação.		X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.			X		
	Revela conhecimento sobre as crianças e sobre o contexto da ação educativa.			X		
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.			X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que respeitem a diversidade cultural.				X	
	Recorre a estratégias diversificadas para o desenvolvimento da ação pedagógica.				X	
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.				X	
	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.				X	

DOMÍNIO DA AÇÃO		Dimensões				
Competências	Dimensões	Indicadores				
		A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.		X			
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.		X			
	Organiza e gere a interação pedagógica atendendo às necessárias condições de segurança física, afetiva e de desenvolvimento das crianças.		X			
	Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso de cada criança no respeito pelas diferentes culturas, valores, saberes e experiências, promotoras da autonomia.		X			
	Promove o envolvimento da criança em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, no âmbito da instituição educativa e da comunidade.		X			
	Incentiva a criança ao desenvolvimento da sua autonomia pela construção e vivência de regras democráticas, e pela resolução de problemas.		X			
	Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.		X			
	Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de descoberta do mundo físico e social, e o pensamento crítico.		X			
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.		X			
	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças.		X			
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família.		X			
	Revela uma postura ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.		X			
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores (família, equipa educativa, outros).		X			
	Valoriza a Instituição Educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.		X			

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
			<p>Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.</p> <p>Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos adequados à construção dos saberes sobre a prática.</p> <p>Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.</p> <p>Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.</p> <p>Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.</p> <p>Evidencia desenvolvimento das competências requeridas nas várias funções da ação do educador de infância: observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação.</p> <p>Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa.</p>			X	
<p>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.</p>				X			
					X		
						X	
					X		
							X
							X

Porto, 17 de Maio de 2012

Formando/a Beatriz Oliveira Azeiteiro

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Equipa de estagiários/as

Sara Sousa
Rafaela Pinheiro
Ana Ramos
Fátima João
Heloísa Freitas
Margarida Pereira

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico
2011-2012

Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

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

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

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

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	E
<p>Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.</p> <p>Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares</p>	Revela consistência nos conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a ação.		X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.		X			
	Revela conhecimento sobre as crianças e sobre o contexto da ação educativa.		X			
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.		X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que respeitem a diversidade cultural.			X		
	Recorre a estratégias diversificadas para o desenvolvimento da ação pedagógica.			X		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.			X		
	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.			X		

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.		X				
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere a interação pedagógica atendendo às necessárias condições de segurança física, afetiva e de desenvolvimento das crianças. Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso de cada criança no respeito pelas diferentes culturas, valores, saberes e experiências, promotoras da autonomia.		X				
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.	Promove o envolvimento da criança em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, no âmbito da instituição educativa e da comunidade.		X				
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Incentiva a criança ao desenvolvimento da sua autonomia pela construção e vivência de regras democráticas, e pela resolução de problemas. Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo.		X				
Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo	Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de descoberta do mundo físico e social, e o pensamento crítico. Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.		X				
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças. Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família. Revela uma postura ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem. Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores (família, equipa educativa, outros).		X				
	Valoriza a Instituição Educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.					X	

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematicar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socio-profissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Prática sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.		X				
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos adequados à construção dos saberes sobre a prática.		X				
	Reveia saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.		X				
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.		X				
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co-construção do saber profissional.			X			
	Evidencia desenvolvimento das competências requeridas nas várias funções da ação do educador de infância: observação, planificação, ação, avaliação, comunicação e articulação.			X			
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa.			X			
				X			

Porto, 22 de junho de 2012

Roseta Oliveira

Formando/a

Paula Vêta

Educador/a cooperante

[Assinatura]

Supervisor/a da ESE

Fábio Justo

Equipa de estagiários/as

Rosete Pereira
 Ana Ramiro
 Mariana Freitas
 Tânia Barbosa
 Sana Sousa
 Mariana Junqueira

ANEXOS TIPO B

