

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Há gente que fica na história
Na história da gente”

(Mariza, 2006, *in* “Chuva”)

Há “gente” que ficou na minha história ao longo deste percurso e a quem agradeço.

Em primeiro lugar à minha Mãe, Marília, por toda a paciência demonstrada naqueles momentos em que estava menos bem psicologicamente. Obrigada por me apoiares e por me dares todas as condições para seguir este sonho.

Um obrigada especial ao meu Pai, Frederico, que mesmo distante sempre se preocupou em saber como corriam os estudos, dando-me palavras de incentivo. Obrigada por acreditares em mim e por me deixares sempre com a autoestima em cima.

Ao meu namorado, Tiago, o meu agradecimento, por compreender a minha ausência durante este período e pelo ombro amigo nos momentos em que estava mais debilitada. Obrigada por tudo aquilo que me dás.

Obrigada às minhas amigas Rita, Losa e Renata pelos momentos de descontração que me tentaram proporcionar ao longo deste percurso. Obrigada à Rita pelo seu bom humor sempre presente, à Losa pela partilha de sentimentos, e à Renata por acreditar tanto em mim.

Um obrigada ao meu par pedagógico, a Cristiana, por todos os momentos de partilha de conhecimentos proporcionados, e um obrigada à minha amiga Cristiana, pelo apoio nas situações menos fáceis e pela amizade demonstrada, apesar de todas as frustrações que sentíamos.

Obrigada à Ana Filipa e a Ana Maria pelos momentos de descontração que tentamos viver na ESE e pelas palavras de apoio ao longo deste tempo.

Obrigada à professora Fátima pelas palavras que me permitiram evoluir profissionalmente.

Obrigada às educadoras cooperantes Manuela Monforte, Sandra Santos, Ana Esteves e Joaquina Couto pela disponibilidade, compreensão, força e partilha de saberes. Sem vocês este percurso não teria sido tão maravilhoso.

Obrigada aos meus meninos e meninas da sala dos 4 anos do Infantário Monfortinhos de Real, que me deram ainda mais certeza de que ser Educador de Infância é a profissão mais gratificante do mundo. Obrigada pelos abraços, mimos, por todas as alegrias que despertaram em mim quando tudo à volta se parecia desmoronar. Obrigada, sobretudo, pelos desafios que me proporcionaram e que me permitiram crescer profissionalmente. Obrigada meus Monfortinhos.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e a da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no mestrado referido, apresenta-se este relatório no qual é descrito o período de estágio realizado em Educação Pré-Escolar, no “Infantário Monfortinhos de Real”, instituição de ensino particular e cooperativo, numa sala de crianças com 4 anos de idade. O estágio referido pretende contribuir para o desenvolvimento das competências profissionais explanadas no Decreto-lei nº.241/2001, de 30 de agosto, “Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância”.

O presente relatório tem o principal objetivo de partilhar a prática desenvolvida pela mestranda ao longo do período de estágio na instituição de educação pré-escolar já enunciada, assim como as aprendizagens conseguidas.

Para a realização de uma prática sustentada, a mestranda teve em consideração teorias consistentes que inspiraram e fundamentaram as práticas desenvolvidas. Importa ainda de salientar que para intervir de modo no real de modo fundamentado, é necessário observar e caracterizar o contexto, assim como as crianças, para agir em conformidade com os interesses e necessidades do grupo. Para tal, a mestranda agiu de acordo com a metodologia de investigação-ação, procurando melhorar sempre as suas práticas, assim como a sua capacidade profissional, sem nunca esquecer a importância da formação contínua que deve estar presente ao longo de toda a vida do Educador.

Palavras-chave: educação pré-escolar, criança, metodologia de investigação-ação, formação ao longo da vida.

ABSTRACT

In the context of the Masters in Preschool Education and the Course of Supervised Teaching Practice, integrated in the above mentioned master, it is presented this report which describes the period of internship in Preschool Education, at the Preschool Monfortinhos de Real, a private educational institution, in a 4 years old children's room. This stage aims to contribute to the development of the professional skills as detailed in Decree-Law No. .241/2001, from the 30th August, "General Profile and Specific Performance of a Childhood Educator."

This report has the main objective of share the practice developed by a graduate student during the probationary period in the above mentioned preschool education establishment, as well as the knowledge meanwhile achieved.

For the accomplishment of a sustainable practice, the graduate student took in consideration consistent and substantiated theories that inspired the practices. It should also be noted that, in order to act in a real and substantiated manner, it is necessary to observe and characterize the context, as well as the children, to act in accordance with the interests and needs of the group. Therefore, the graduate student acted according to the methodology of action research, always looking to improve her practices, as well as her professional capacity, without forgetting the importance of continuing the education that must be present throughout the life of an Educator.

Keywords: preschool education, child, action-research methodology, practice throughout life.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL.....	5
1.1. Perspetivas Teóricas de Desenvolvimento Humano	5
1.2. Educação Pré-Escolar: A Primeira Etapa da Educação Básica	7
1.3. O Professor Investigador	9
1.4. Etapas do Processo Educativo	11
1.5. Currículo e Abordagens Curriculares para a Educação Pré-Escolar	16
1.6. Reflexão como Processo Transversal.....	20
CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	23
2.1.Caraterização do meio envolvente	23
2.2. Caraterização do jardim de infância.....	24
2.2.1 Recursos Humanos	24
2.2.2 Horário	24
2.2.3 Caraterização física e metodológica.....	25
2.2.4 Projetos educativo e curricular	26
2.3. Caraterização da sala dos quatro anos	27
2.3.1 Crianças.....	27
2.3.2 Projeto curricular.....	28
2.3.3 Equipa educativa	29
2.3.4 Organização do espaço.....	29
2.3.5 Organização do tempo.....	30
2.3.6 Famílias	31
2.3. Metodologia de investigação.....	31
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	35
3.1 Identificação da necessidade	35
3.2 Atividades desenvolvidas.....	36
3.3. Considerações finais dos resultados obtidos	44
REFLEXÃO FINAL	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS.....	59
ANEXOS TIPO A.....	61

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos Tipo A – Suporte de papel

- Anexo A1: Organigrama da Instituição Monfortinhos de Real
- Anexo A2: Planificação semanal com *feedback* da supervisora institucional
- Anexo A3: Guião de Pré-Observação com *feedback* da supervisora institucional
- Anexo A4: Narrativa colaborativa com *feedback* da supervisora institucional
- Anexo A5: Grelha de avaliação intermédia dos processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada
- Anexo A6: Grelha de avaliação final dos processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

Anexos Tipo B – Formato Digital

- Anexos B1- Guiões de Pré-Observação
 - Anexo B1.1 – Guião de Pré-Observação da atividade “Microfone Mágico”
 - Anexo B1.2 – Guião de Pré-Observação da atividade “Regras para a nossa sala”
 - Anexo B1.3 – Guião de Pré-Observação da atividade “Tabela do nosso comportamento”

- Anexos B2 – Registos fotográficos
 - Anexo B2.1 – Fotografias da atividade “Microfone Mágico”
 - Anexo B2.2 – Fotografias da atividade “Regras para a nossa sala”
 - Anexo B2.3 – Fotografias da atividade “Tabela do nosso comportamento”
 - Anexo B2.4 – Fotografias da atividade “Não é uma caixa!”
 - Anexo B2.5 – Fotografias da atividade “Descobrimo o *cuisenaire...*”
 - Anexo B2.6 – Fotografias da atividade “Luvas mágicas”
 - Anexo B2.7 – Fotografias da atividade “Matematicamente jogando”

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio, foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo como base o estágio de 210 horas, de fevereiro a junho do ano corrente, realizado no “Infantário Monfortinhos de Real”, instituição de ensino particular e cooperativo, no qual a díade teve a oportunidade de intervir numa sala de Educação Pré-Escolar com crianças de 4 anos. O período de estágio realizou-se com uma organização em pares pedagógicos e decorreu sob a orientação e supervisão da Doutora Deolinda Ribeiro e Mestre Fátima Guimarães.

A presente UC, dividida em aulas teórico práticas, seminários, orientação tutorial e estágio, tem como objetivo primordial “promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente.” (Ribeiro, 2013, p.1) pelo que o estágio visa, consequentemente, o desenvolvimento das competências consignadas no Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto, “Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância”. Assim, prevê-se que a mestranda mobilize saberes de natureza científica, pedagógica e culturais, para desenvolver a sua ação, sustentando-a em modelos conceituais adequados; que conheça estratégias pedagógicas diferenciadas de modo a saber agir nos contextos educativos, visando uma ação inclusiva e equativa da educação; que desenvolva uma atitude profissional de carácter reflexivo e investigativo que facilite a tomada de decisões, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa; que construa saberes profissionais emergentes de projetos de investigação sobre a prática, no sentido de transformar a educação; e por fim, que problematize as exigências da prática profissional, desenvolvendo, de forma fundamentada e reflexiva, as competências socioprofissionais e pessoais, num princípio de aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2013).

Desta forma, tendo em conta que a Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica (Lei nº.5/97), pretende-se, com o presente relatório, explanar as conceções que auxiliaram o processo de formação da mestranda ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, numa perspetiva de carácter reflexivo e integrador, em que a teoria e a prática se complementam entre si, permitindo a validação das ações desenvolvidas.

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos fundamentais. O primeiro intitula-se de “Enquadramento teórico-legal”, e encontra-se constituído por subcapítulos, apresentando as diferentes perspetivas teóricas que iluminaram e fundamentaram a ação desenvolvida pela mestranda no local de estágio. Posteriormente, o segundo capítulo, “Caraterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, também constituído por subcapítulos, pretende, tal como remete o título, caraterizar o contexto de estágio nas suas várias dimensões como as interações, espaços, recursos, entre outros aspetos relevantes para a compreensão do ambiente educativo e, conseqüentemente, de certas práticas desenvolvidas. Neste capítulo, carateriza-se também a metodologia de investigação inerente ao processo de formação da mestranda. Por fim, no terceiro capítulo, cujo título é “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, são descritas algumas atividades orientadas pela mestranda no contexto de estágio, ao mesmo tempo que é realizada uma reflexão sobre as mesmas, ao longo dos diferentes subcapítulos.

A seguir aos capítulos referidos, apresenta-se a “Reflexão final” na qual a mestranda reflete, de forma fundamentada, sobre os contributos do período de estágio, as potencialidades e constrangimentos encontrados ao longo deste tempo, que proporcionaram o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais.

Por fim, é importante salientar que os anexos criados pretendem ilustrar ou complementar situações expostas no documento, encontrando-se divididos em duas partes: anexos do tipo A, correspondente aos que se encontram impressos, e os do tipo B que correspondem aos anexos em formato digital.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

O presente capítulo do relatório de estágio visa abordar o quadro teórico mobilizado pela mestranda que contribuiu para o desenvolvimento da sua ação no contexto de estágio em educação pré-escolar. De facto, as teorias devem inspirar as práticas do educador e não ditá-las. Neste sentido, a mestranda não procurou aplicar teorias, mas sim mobilizá-las, de modo a que ajudassem na sua prática. Assim “deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada directamente da teoria” (Formosinho, 1998, p.65).

Estas teorias contribuem para a conceção própria que o educador faz de “Educação” e para o desenvolvimento da sua profissionalidade docente. Deste modo, o Educador necessita de recorrer a fundamentos que os guiem e justifiquem a sua ação.

1.1. Perspetivas Teóricas de Desenvolvimento Humano

O desenvolvimento da criança é visto por diferentes estudiosos segundo diversas perspetivas. Neste sentido, existem as perspetivas de carácter psicanalítico como a Teoria psicosexual de Freud e a Teoria psicossocial de Erikson, as de carácter de aprendizagem, como o Behaviorismo de Pavlov, Skinner ou Watson e a Teoria da aprendizagem social de Bandura, as de carácter cognitivista, como a Teoria dos estádios cognitivos de Piaget, a Teoria sociocultural de Vygotsky, e a Teoria do processamento de informações, as de carácter contextual como a Teoria bioecológica de Bronfenbrenner, e por fim, perspetivas de carácter evolutivo como a Teoria do apego de Bowlby (Papalia, Olds & Feldman, 2009).

Tendo em conta outros suportes teóricos, aliados a estas perspetivas, a mestranda destaca, na sua ação, a influência principal das teorias de Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner.

Neste sentido, emerge a necessidade de destacar características de cada uma destas teorias, no sentido do leitor compreender quais as peculiaridades de cada uma, percebendo como podem influenciar a ação pedagógica da mestranda.

Começando pela teoria cognitiva de Piaget, este biólogo e filósofo descreveu o desenvolvimento cognitivo partindo de quatro estádios diferentes, sendo eles: o estádio sensório-motor, que atravessa o período desde o nascimento até aos dois anos de idade. Neste estádio a criança, torna-se, gradualmente, capaz de organizar atividades em

função do ambiente mediante atividade sensorial e motora; segue-se o estágio pré-operatório, desde os dois anos de idade até aos sete. Neste, a criança utiliza símbolos próprios para representar pessoas, lugares e eventos. Esta é a altura em que a linguagem e o jogo imaginativo se manifestam e no qual o raciocínio ainda não é lógico; posteriormente, segue-se o estágio das operações concretas e situa-se entre os sete e os onze anos de idade. Aqui a criança consegue resolver problemas se estiverem focalizados no aqui e agora mas não consegue pensar abstratamente; e, finalmente, o estágio das operações formais e atravessa o período desde os onze anos até à idade adulta. Caracteriza-se pelo facto de a pessoa conseguir pensar abstratamente, lidando com situações hipotéticas (Papalia et al., 2009).

Em cada estágio são desenvolvidas novas operações partindo do concreto para o abstrato pelo meio de três processos inter-relacionados: organização, adaptação e equilíbrio. Assim a organização refere-se à criação de sistemas de conhecimento, cada vez mais complexos e organizados em esquemas. A adaptação é a forma como a criança lida com novas informações, tendo em conta aquilo que já sabe. Este processo de adaptação envolve duas fases, a de assimilação (refere-se à incorporação de novas informações numa estrutura já existente) e a de acomodação (refere-se às mudanças numa estrutura para incorporar novas informações). Por fim, a equilíbrio é a tendência para procurar um equilíbrio entre os elementos cognitivos. Esta teoria vê-se criticada devido ao facto de Piaget acreditar que os estádios por ele propostos constituem padrões universais para todas as crianças, ignorando a individualidade de cada uma (Papalia et al., 2009)

Quanto à teoria de Vigotsky, esta centra-se nos processos culturais e sociais que guiam o desenvolvimento da criança. Neste sentido, Vigotsky vê o desenvolvimento como um processo colaborativo, no qual as crianças aprendem por intermédio da interação social, sendo, por isso, valorizada a linguagem como elemento de expressão de conhecimento, assim como um meio essencial de aprender e pensar sobre o mundo. Assim, “De acordo com Vigotsky, os adultos e os colegas mais avançados devem ajudar a dirigir e organizar a aprendizagem da criança(...)” (Papalia et al., 2009, p.35). Segundo os mesmos autores, Vigotsky acredita também que esta colaboração leva a criança a cruzar a Zona de Desenvolvimento Próxima (ZDP), sendo que, através da colaboração e da ajuda do educador, é capaz de alcançar sucesso em tarefas que, se realizasse sozinha, ainda não o conseguia fazer de forma autónoma.

Por fim, importa destacar a importância da teoria de Bronfenbrenner devido ao papel enfatizado ao meio e às interações, assumindo que existe uma diversidade de interações que afetam a criança em desenvolvimento. Assim, segundo Bronfenbrenner citado por Papalia et al. (2009) “o desenvolvimento ocorre por meio de processos de interação regular, ativa e bilateral entre uma criança em desenvolvimento e os processos ambientais diários e imediatos” (p.36). Estes processos ocorrem em vários contextos e, por isso, Bronfenbrenner identificou cinco sistemas contextuais integrados, desde o mais íntimo ao mais amplo: microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema.

Por microssistema entende-se aquele no qual se desenrolam certas atividades, papéis e relações pessoais num ambiente próximo como o lar, a escola, a comunidade, na qual a criança age pessoalmente no dia-a-dia. Quanto ao mesossistema este é aquele no qual existe a interação de um dois ou mais microssistemas aos quais a criança em desenvolvimento pertence. A observação das crianças nos diferentes mesossistemas, permite perceber as diferentes formas de atuação da criança em contextos distintos. Relativamente ao exossistema compreende-se que consiste nas ligações de dois ou mais ambientes, mas a criança não intervêm diretamente num deles, e por isso, um desses ambientes não a afeta diretamente. Por macrosistema entende-se que engloba padrões culturais gerais, valores dominantes, crenças, costumes e sistemas político, económico e social que afetam a vida de um indivíduo. Por fim, o cronossistema acrescenta os efeitos do tempo sobre os outros sistemas de desenvolvimento. Apesar da identificação destes sistemas, Bronfenbrenner defende que “as crianças afetam o próprio desenvolvimento por meio de suas características biológicas e psicológicas, talentos e habilidades, deficiências e temperamento” (citado por Papalia et al., 2009, p.37). Esta teoria veio dar ênfase à perspectiva contextual na influência do desenvolvimento da criança e acrescentou ainda que as descobertas não podem ser aplicadas a todas as pessoas de forma igual, sem considerar o individualismo.

1.2. Educação Pré-Escolar: A Primeira Etapa da Educação Básica

Durante o século XX, a educação pré-escolar foi-se desenvolvendo em Portugal e, conseqüentemente, adquirindo mais importância. Neste sentido, em 1986, com a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº.46/86), a educação pré-escolar foi integrada na organização do sistema educativo português, surgindo a

primeira definição do conceito de “educação pré-escolar”. Segundo o mesmo documento, “A educação pré-escolar, no seu aspeto formativo, é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação.” (capítulo II, artigo 4.º, alínea 1) e ainda “A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico.”(capítulo II, artigo 5.º, alínea 3).

Posteriormente, em 1997, através da publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, lei nº.5/97, surge uma definição mais elaborada deste conceito e a educação pré-escolar é consagrada como a primeira etapa da educação básica, assim

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Lei nº.5/97, capítulo II, artigo 2.º)

Com a publicação deste diploma legal e das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) em 1997, pelo Ministério da Educação, Portugal ganha cada vez mais consciência da importância da educação pré-escolar para alcançar o sucesso escolar e pessoal das crianças, assim como para melhorar o sistema educativo português (Formosinho, 1998). Segundo Vasconcelos (1997) as OCEPE servem como um ponto de partida para uma educação pré-escolar enquanto primeira etapa da educação básica e tem o objetivo de contribuir para uma educação de qualidade, tornando-se um “motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas” (Vasconcelos, 1997, s,p) Neste sentido, a educação pré-escolar vê cada vez mais salientada a importância de articulação com o ensino básico, promovendo uma transição de qualidade, permitindo que a criança obtenha condições para abordar a etapa seguinte com sucesso (Ministério da Educação, 1997).

Segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997), prevê-se que nesta etapa da vida, na educação pré-escolar, as crianças aprendam a aprender, perspectivando a educação pré-escolar no sentido de aprendizagem ao longo da vida. Esta importância da educação de infância como primeira a etapa da educação básica que visa promover uma

transição com qualidade e educação ao longo da vida é também defendida por Formosinho (1998) ao referir que

Se é considerado importante que as crianças de cinco, quatro e três anos frequentem a educação de infância é porque, nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendam normas e valores, se promovem atitudes úteis para o futuro aluno do ensino básico, secundário e úteis para o futuro cidadão. (p.11).

1.3. O Professor Investigador

Um dos direitos profissionais do Educador, defendidos por Monteiro (2008), é o direito a uma formação contínua que garanta a qualidade profissional em educação. Desta forma, o educador deve estar em constante formação, pois a cada dia, surgem novas questões que devem encontrar resposta, ao passo que, os conhecimentos obtidos aquando da formação inicial, não são suficientes para uma profissão que está sempre em transformação, na qual o meio, sempre em mudança, tem um peso fulcral. Deste modo, “A formação contínua é hoje, na verdade, a continuação natural de uma formação inicial – a segunda etapa, e a etapa mais longa, do processo complexo e exigente que é a formação de um professor” devendo “ser o processo de actualização ininterrupta da formação inicial, numa perspectiva de formação permanente”. (Patrício, 1987, p.39-40) Assim, torna-se essencial que o educador alie a formação obtida para a profissionalização a uma formação ao longo de toda a vida, de modo a responder às necessidades profissionais que surgem. Esta formação deve ser vista pelo Educador como um dever a cumprir, e não só um direito, mas também como “um gosto a saborear” (Patrício, 1987, p.39). A importância da formação contínua encontra-se, também consagrada na LBSE, na qual é referido que a formação de educadores e professores deve assentar numa “Formação contínua que complemente e actualize a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (Lei nº46/86, capítulo IV, artigo 30.º, alínea 1b)

Além da formação continua que pode ser obtida em centros de formação, *workshops*, conferências, colóquios, congressos e outros, torna-se fundamental que o Educador, realize, de forma reflexiva, sistemática e cooperada, uma investigação intimamente ligada à sua profissão e sem a qual, a qualidade profissional ficaria aquém da desejada uma vez que “o professor deverá ser formado através da investigação, não

só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação.” (Estrela, 1994, p.26) Desta forma, o educador torna-se investigador da ação educativa, desenvolvendo a autoformação e a construção de um saber de cariz emancipatório e procurando atribuir sentido à prática que desenvolve (Ribeiro, 2006). Como defende Estrela (1994) “a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida em que o transforma num instrumento de análise a interpretação desse real.” (p.27).

Neste sentido, surge a metodologia de investigação-ação, que segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) pode ser descrita como uma metodologia de investigação que envolve a ação e a investigação, tendo como base um processo cíclico que alterna entre a ação e a reflexão. Neste processo, procuram-se aperfeiçoar os ciclos posteriores, tendo em conta aquilo que se interpretou da experiência anterior. Desta forma, o processo de investigação-ação deve estar ao serviço da mudança, permitindo ao profissional da educação refletir sobre as suas práticas, com o objetivo tomar decisões sobre as suas ações e, conseqüentemente, de as melhorar. Deste modo, quando o Educador reflete sobre as suas práticas, investigando-as, está a construir as suas próprias teorias, emergentes do saber prático, tal como defende Pourtois (1981) mencionado por Lopes da Silva (1996).

Neste sentido, segundo Mckernan (1999), investigação-ação envolve quatro momentos distintos que constituem uma espiral de ciclos. Assim, um dos momentos relaciona-se com a planificação, outro com a atuação, outro com a observação e, por último, a reflexão (citado por Latorre, 2003). Estes quatro momentos podem ser assumidos como as palavras-chave na profissionalidade docente, uma vez que sem estes seria impossível, para o Educador, construir a sua ação sustentada numa base sólida. Tendo em conta a importância extrema de cada um dos momentos acima mencionados, torna-se essencial destacar a importância de refletir sobre as práticas, pois permite que o docente construa uma planificação ajustada, sustentada na reflexão das ações, com vista ao seu melhoramento. Esta planificação deve ter sempre em conta o fator da flexibilidade de modo a lidar com imprevistos que possam acontecer, adaptando-a sempre que necessário.

Durante a ação, o Educador deve ter sempre o cuidado de observar, de modo a recolher evidências que permitam avaliar cada criança enquanto grupo e individualmente. Assim, esta observação deve ser intencional e registada, de modo a permitir uma posterior reflexão entre o grupo de formação, que poderá levar à

reconstrução do significado da ação. Esta reflexão cooperativa será a base para uma nova planificação melhorada e intencional, emergindo, assim, um novo ciclo. Estes ciclos tencionam sempre trabalhar para a mudança, na medida em que se pretende melhorar as práticas no profissional da educação (Kemmis 1998, citado por Latorre, 2003). Assim, e de acordo com Moreira (2001), citado por Sanches (2005)

A dinâmica cíclica da acção-reflexão (...) faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão (...). É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção (...) pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.” (p.129)

Foi de acordo com esta linha de pensamento que a intervenção no contexto de estágio foi desenvolvida e só recorrendo a estes ciclos é que o profissional da educação consegue melhorar as suas práticas. De facto, esta metodologia de investigação-ação apresenta várias potencialidades, defendidas por McNiff (1988) adaptado por Ribeiro (2006), como por exemplo o compromisso com a melhoria da educação; um desenvolvimento especial da ação, uma vez que esta é informada, comprometida e intencional; a descrição autêntica da ação, assim como a sua explicação; e a possibilidade de validar os resultados da investigação na prática. Também Elliott (1993) adaptado por Ribeiro (2006), defende algumas potencialidades deste processo como: a possibilidade de examinar problemas que se apresentam difíceis; a visão dos problemas que são considerados resolúveis; a solução prática exigida aos problemas. Considerando tudo o referido, verifica-se que a metodologia de investigação-ação convida o Educador a construir processos de autoavaliação sobre as suas práticas, não o fazendo sozinho, pois esta é uma profissão na qual o eu e o outro andam sempre de mãos dadas, desenvolvendo um trabalho colaborativo.

1.4. Etapas do Processo Educativo

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar destacam a importância da observação, da planificação, da atuação, da avaliação, da comunicação e da articulação, como diferentes etapas do processo educativo, que, de certo modo, vão

ao encontro do processo de investigação-ação, uma vez que as etapas de um e outro pretendem atribuir intencionalidade ao processo educativo.

Neste campo concetual, importa caracterizar e destacar a importância do processo de observação na profissão do Educador.

Assim, antes de mais, é importante definir “observação” que, segundo Dias (2009) “é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas.” (p.176) De facto, para o docente poder atuar no real de modo fundamentado tem de ser capaz de observar e problematizar, pois esta “(...) deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana.” (Estrela, 1994, p.29). É também através da observação que conseguimos recolher informação sobre o contexto familiar e o meio no qual as crianças vivem de modo a compreender as suas características e adequar o processo educativo às mesmas. Com este conhecimento específico sobre cada criança, o educador é capaz de atuar com recurso à diferenciação pedagógica, promovendo oportunidades de sucesso para todas (Ministério da Educação, 1997). Pelo referido, o educador deve partir desta observação profunda e reflexiva, analisando o contexto, as crianças e tudo o que está inerente, para adequar da melhor forma possível a sua ação educativa (Zabalza, 1992).

Neste sentido, torna-se fulcral saber observar, sendo necessária uma preparação prévia do observador, assim como uma definição de objetivos, pois observar é um ver focalizado e intencional. Desta forma, é fundamental a delimitação de um campo e unidades de observação, assim como de formas e meios de registo que permitam uma descrição fiel da realidade observada, e ainda a preparação dos observadores (Estrela, 1994). Ao abordar a etapa da observação é importante referir as diferentes formas de observação centradas na atitude do observador, no processo de observação e no campo de observação. Assim, de acordo com Estrela (1994) quanto à atitude do observador a observação pode ser participante ou não participante, distanciada ou participada, intencional ou espontânea. No que concerne ao processo de observação, este pode ser observação sistemática ou ocasional, armada ou desarmada, contínua ou intermitente, e direta ou indireta. Por fim, relativamente ao campo de observação podemos caracterizar a observação por molar ou molecular, verbal ou gestual, e individual ou grupal.

Em suma, destaca-se o papel fulcral da observação na formação de educadores e no trabalho dos mesmos pois “A observação constituiu [...] a base do planeamento e da

avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25)

Sendo a observação a base principal da planificação, destaca-se a importância de abordar esta etapa do processo educativo, que implica que o educador mobilize “um conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos (relativos ao saber disciplinar e ao saber didático e pedagógico, mas também à sua percepção da realidade de forma de agir sobre ela) que justificam e apoiam as decisões a tomar.” (Leite, 2010). Assim é necessário que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as adequar ao grupo em questão, de modo a promover aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 1997). Este planeamento, segundo Diogo (2010) envolve várias fases: a avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; e, por fim, elaboração do plano de avaliação. De acordo com estas fases, compreende-se que qualquer docente planifique tendo em conta as crianças para as quais dedica a sua planificação, de modo a que a sua ação contribua para o sucesso de cada uma. Assim, “cabe ao educador planear situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização que não chegaria por si só(...)” (Ministério da Educação, 1997, p.26).

Este planeamento deverá ter em conta as diversas áreas de conteúdo e a procura de uma articulação entre elas, assim como a possibilidade de modificação de acordo com a situação em si e com as propostas das crianças. Seguindo esta linha de pensamento, é importante que o educador compreenda que o plano orienta a ação mas não é uma estrutura rígida e inflexível, pois deve atender às situações e às propostas das crianças no momento da ação. Assim, ao planificar devemos ter uma boa gestão do tempo de modo a integrar as propostas momentâneas (Arendes, 1995).

A ação, outra etapa consagrada nas OCEPE, emerge da planificação efetuada e concretiza as ações educativas do plano. Neste momento, o educador deve tirar partido das situações e oportunidades imprevistas que surgem. Segundo o processo de investigação-ação, é neste momento que se coloca em prática o plano revisto para a solução de um problema.

Após a ação, é importante avaliar os processos e os efeitos, pois a “avaliação em educação é um elemento integrante e regulador da prática educativa” (Circular

n.º4/2011, p.1), ao mesmo tempo que permite tomar consciência da ação que foi desenvolvida (Ministério da Educação, 1997). No processo de avaliação, que pretende contribuir para melhorar a qualidade das aprendizagens, o educador deve centrar-se, não só nos resultados, mas também nos processos, pois estes permitem-lhe conhecer os ritmos de aprendizagens, os estilos cognitivos, as atitudes das crianças, as habilidades e conhecimentos, e também as dificuldades de cada uma (Sanches, 2003). Assim este processo deve “adoptar um carácter processual e contínuo, numa perspectiva formativa de natureza qualitativa e contextualizada” (Sanches, 2003, p.112).

Segundo a Circular n.º4/2001, o processo de avaliação na educação pré-escolar, integra a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. A primeira ocorre, principalmente, no início do ano letivo e tem o objetivo primordial de caracterizar cada criança, assim como o grupo, ao nível dos interesses, necessidades, níveis de desenvolvimento, contextos familiares, entre outros que servirão de base para a construção do projeto curricular de grupo. A avaliação formativa constituiu-se como um elemento fulcral, incidindo preferencialmente sobre os processos, uma vez que é através da observação dos mesmos que o educador consegue recolher informação relevante de forma a sustentar a planificação da sua ação, tendo em vista o desenvolvimento de novas aprendizagens. Este ponto de vista é também defendido no Decreto-lei n.º241/2001, no qual é mencionado que o educador de infância “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo n.º.1, capítulo II, alínea 3e).

Além da avaliação diagnóstica e formativa referidas, todo o processo educativo deve envolver a avaliação contínua, que segundo Portugal & Laevers (2010) caracteriza-se por ser uma “abordagem mais fidedigna e respeitadora do desenvolvimento e aprendizagens das crianças” (p.10), uma vez que o educador obtém uma visão a nível temporal do desenvolvimento das crianças.

Neste processo de avaliação, é de salientar que para além do educador do grupo, são intervenientes diretos deste processo as crianças, a equipa educativa, os encarregados de educação, a equipa educativa da instituição e os docentes de educação especial (Circular n.º4/2011).

Quanto às dimensões a avaliar, o educador deve, sobretudo, observar os progressos realizados pelas crianças, tendo sempre em conta as características de desenvolvimento das crianças do seu grupo. Assim, de acordo com a Circular n.º.4/2011

podem-se considerar como dimensões fundamentais as áreas de conteúdo das OCEPE, os domínios previstos nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e outros aspetos mencionados no projeto educativo e no projeto curricular. Como procedimentos de avaliação o educador pode utilizar diferentes instrumentos e recursos como a observação, entrevistas, abordagens narrativas, fotografias, gravações áudio e vídeo, registos de autoavaliação, portefólios construídos com as crianças, questionários com as crianças, pais e outros parceiros, etc.. A diversidade de técnicas e instrumentos permite que o educador observe as suas crianças de diferentes ângulos, contribuindo para o conhecimento que tem das mesmas, assim como para a observação da evolução das suas aprendizagens (Circular n.º4/2011).

Ao falar de avaliação, o educador não pode deixar de parte a família, uma vez que esta assume uma parte integrante neste processo, dada a sua intervenção nas aprendizagens e competências das crianças. De facto, muitas das temáticas exploradas na educação pré-escolar, são também proporcionados em momentos com as famílias, pelo que deve existir um intercâmbio de informação, de carácter qualitativo, sobre a criança, entre os dois (Sanches, 2003). Desta forma, torna-se possível conhecer a criança e o seu contexto, através de uma reflexão partilhada, que inclui o diálogo, a comunicação dos processos e resultados, com vista a criar um contexto cada vez mais facilitador de aprendizagem e desenvolvimento (Portugal & Laevers, 2010).

Para o educador ser capaz de avaliar as suas práticas, deve refletir sobre as mesmas pois a avaliação concetualiza-se como “(...) uma função característica do professor que consiste, basicamente, numa actividade de reflexão sobre o ensino.” (Rosales, 1992, p.11), que permitirá estabelecer prioridades de ação. Este momento de avaliação é, também, consagrado no Decreto-lei nº240/2001, no qual se refere que o docente utiliza a avaliação como um elemento regulador e promotor da qualidade de ensino e da aprendizagem, assim como da sua formação. Neste sentido, a avaliação permite que o educador se desenvolva profissionalmente, melhorando as suas práticas e planificando tendo em conta o que foi observado durante essa avaliação, pois “a avaliação é o suporte do planeamento” (Ministério da Educação, 1997, p.27).

Uma outra etapa do processo educativo defendido nas OCEPE é a comunicação. Esta assume uma importância extrema pelo que o educador deve partilhar com os outros agentes educativos, nomeadamente colegas, auxiliares de educação e pais, aquilo que conhece e observa acerca das crianças, de modo a enriquecer o seu conhecimento. De facto “(...) os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a

articulação com as famílias” (Ministério da Educação, 1997, p.22) e, por isso, o educador deve comunicar frequentemente com as mesmas uma vez que “Os educadores têm de assumir a responsabilidade por ganharem a confiança dos pais e por os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, história e opiniões que afectam as suas acções diárias” (Siraj-Blatchford, 2004, p.14).

Por fim, a última etapa consagrada nas OCEPE relaciona-se com a articulação que deve ser promovida entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico. Assim, o educador, juntamente com os pais e professores do primeiro ciclo, deverá facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória, ao mesmo tempo que deve “proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.28).

1.5. Currículo e Abordagens Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Um dos aspetos cruciais na ação do educador de infância são as abordagens curriculares que este mobiliza durante as suas práticas, pois estas são um importante instrumento de mediação entre a teoria e a prática (Formosinho, 1998). Neste sentido, também a formanda se identifica com algumas abordagens que identificará.

Ao falar de abordagens curriculares, é necessário, antes de mais, definir o conceito de “Currículo”. Assim, segundo Zabalza (1987) este é visto como um conjunto de metas de aprendizagem que se pretende que as crianças alcancem, assim como o conjunto de conhecimentos, atitudes, habilidades que se consideram importantes para trabalhar com o grupo de crianças. Partindo desta definição é importante mencionar que as abordagens curriculares com as quais a mestrande se identifica, se baseiam em características construtivistas que assumem a criança como sujeito ativo e participativo no seu desenvolvimento e aprendizagem. Ainda nesta perspetiva procura-se estabelecer um equilíbrio entre as propostas das crianças e a iniciativa do adulto com o objetivo de criar atividades que promovam o seu desenvolvimento (Campos, 1990).

Seguindo esta linha de pensamento construtivista, centrada nos processos e nas oportunidades de desenvolvimento (Formosinho, 1998), a mestrande destacou algumas abordagens curriculares, sendo elas a abordagem *High-Scope*, a *Reggio Emilia*, o Movimento da Escola Moderna e a Pedagogia de Projeto. Para compreender o presente subcapítulo torna-se fundamental definir “Modelo/abordagem curricular”. Assim, segundo Spodek e Brown (1998) “Um modelo curricular é uma representação ideal de

premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (p.15). Como já foi mencionado a mestrandia não se identifica, apenas, uma abordagem curricular, encontrando vantagens nas referidas.

Quanto à abordagem *High-Scope*, baseada nos princípios construtivistas de Piaget, esta tem o objetivo primordial de promover a construção da autonomia intelectual da criança. Assim, destacam-se os espaços organizados por áreas, caracterizados pela existência de uma divisão clara do espaço que se torna uma “condição fundamental para a criança não se “perder”, e assim poder ser independente do adulto.” (Formosinho, 1998, p.67). Desta forma o espaço encontra-se dividido por áreas de atividades com diversos materiais que permitem o desenvolvimento de diferentes aprendizagens curriculares, ao mesmo tempo que proporcionam uma vivência da realidade e a construção de experiências do quotidiano. Estas situações permitem que a criança explore papéis sociais, relações interpessoais, estilos de interação, entre outros e, por isso, o espaço, neste modelo, torna-se um suporte central das aprendizagens desenvolvidas, na medida em que as crianças fazem destas experiências aprendizagens ativas. No entanto, é de salientar que a sala de atividades não tem uma estrutura rígida durante todo o ano letivo e que pode ser modificada de acordo com os interesses das crianças e a observação efetuada pelo educador (Formosinho, 1998).

Um outro aspeto a salientar em *High-Scope* relaciona-se com a rotina diária estabelecida que “visa a segurança e a independência da criança [pois] a criança interioriza a sequência da rotina e, assim, pode organizar o seu tempo e as suas atividades de forma mais independente.” (Formosinho, 1998, p.67) Neste sentido, a rotina é pensada pelo adulto, mas é progressivamente apropriada pela criança, devido à estabilidade conferida ao tempo, apesar da flexibilidade. A criança vai, cada vez mais, compreender a rotina da sala e tornar-se mais autónoma, organizando-se e ficando mais independente do adulto, ao mesmo tempo que se sente mais segura. Assim, pode-se dizer que a rotina diária estabelecida permite construir noções do antes, do depois e do agora, uma vez que “a criança sabe o que a espera, conhece o que antecedeu bem, como conhece o tempo da rotina em que está no momento(...)” (Formosinho, 1998, p.71). Para o educador, este ambiente ordenado permite-lhe integrar situações de jogo espontâneo das crianças, ao mesmo tempo que as observa em ação o que contribuirá para sustentar futuras planificações.

Por fim, a mestranda destaca neste modelo o papel do educador que deverá ser o de criar situações que estimulem e desafiem o pensamento da criança, provocando o conflito cognitivo, promovendo assim, a construção própria do conhecimento (Formosinho, 1998).

Centrando agora na abordagem *Reggio Emilia*, que também segue os princípios Piagetianos ao acreditar que a criança tem um papel ativo da construção do seu conhecimento do mundo, este modelo caracteriza-se, principalmente, pelo envolvimento dos pais, famílias e comunidade no processo educativo, trabalhando e cooperando mutuamente. Nesta abordagem todos são vistos como fontes de riqueza e recursos, participando ativamente na educação das crianças, partilhando ideias, dividindo tarefas e assumindo responsabilidades (Lino, 1998).

Em *Reggio Emilia*, o papel do adulto é o de providenciar condições de aprendizagem e, neste sentido, procuram-se promover relações, interações e comunicações entre os diversos agentes educativos, pois acredita-se que o conhecimento da criança emerge de uma construção pessoal e social (Lino, 1998). Neste sentido, acredita-se que os registos das crianças devem ser expostos de modo a que os pais se tornem conhecedores das experiências dos filhos (Katz e Chard, 1996, citado por Maia, 2008). É também de destacar a influência de Vygotsky, uma vez que se acredita que o adulto deve atuar junto da “zona de desenvolvimento próxima” de modo a promover o desenvolvimento cognitivo da criança. Deste modo, o educador deverá realizar uma observação cuidada de cada criança, para identificar as suas capacidades e necessidades, atuando quando se verificar necessário, de modo a promover o progresso das crianças no processo de aprendizagem.

Por fim, é de destacar que as crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se recorrendo a variadíssimas formas de linguagem, incluindo palavras, movimento, expressão musical, desenho, pintura, colagem, jogo dramático, entre outros. Assim, o ouvir e o falar ganham destaque e as crianças são incentivadas a levantar questões, a procurar respostas e são-lhes dadas diversas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os conflitos (Lino, 1998).

Abordando, agora, o Movimento da Escola Moderna (MEM), a escola define-se para os docentes do MEM “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática. (...) [no qual] se caminha, por uma negociação progressiva, desde o planeamento à partilha das responsabilidades e da

regulação/avaliação” (Niza, 1998, p.141). Assim, nesta abordagem procuram-se valorizar os processos democráticos como centro da ação.

Um outro aspeto a destacar em MEM, é a participação das famílias e da comunidade envolvente em projetos, tanto ao nível da recolha de informação, assim como na visita à escola, no sentido de partilhar conhecimentos que façam sentido para o grupo de crianças em questão. Neste sentido, os diversos agentes educativos são vistos como “fonte de conhecimento e formação para o jardim de infância” (Niza, 1998, p.156).

Por fim, tendo em conta o referido sobre esta abordagem, o educador deve ser promotor de uma organização participada em processos de cooperação e em processos democráticos, ao mesmo tempo que se deve assumir como animador cívico e auditor ativo de modo a promover a livre expressão e atitude crítica das crianças (Niza, 1998).

Por último, importa destacar a Pedagogia de Projeto que permite a exploração de uma temática sobre a qual se quer aprender mais, incentivando uma investigação na procura de respostas para as questões que surgem tanto pelas crianças, como pelo educador. O tema do projeto pode surgir através de uma criança, por um grupo de crianças ou ser mesmo através educador, mas é importante que o educador “se interrogue se está, de certo modo, a “impor” a sua proposta, motivando as crianças para o desenvolvimento do projeto [...] ou se está, de facto, a dar oportunidade para que as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver o projeto” (Silva, 1998, p.102, citado por Maia, 2008, p.48).

É de referir que a pedagogia por projeto, devido à incógnita sobre a duração do mesmo, assume um caráter flexível, de mudanças e reformulações que podem surgir ao longo do tempo, sendo, por isso uma construção progressiva, que implica a participação de vários atores, assim como a partilha de poder na tomada de decisões e na procura de novos saberes. Desta forma, na pedagogia de projeto, o currículo está centrado na criança, no adulto e no contexto envolvente (Silva, 1998, citado por Maia, 2008).

Segundo Silva (1998) o papel do educador deve ser o de desencadear o projeto, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer sugerindo novas propostas. Deve ainda ser capaz de, através das suas interações, criar o conflito cognitivo que leva à construção de novos saberes (citado por Maia, 2008).

Por último, é de destacar a importância atribuída à exposição de painéis que mostrem o trabalho desenvolvido pelas crianças, não só no que concerne ao produto, mas também relativo ao processo (Maia, 2008).

1.6. Reflexão como Processo Transversal

Transversal aos pressupostos teóricos explanados ao longo deste capítulo, surge o exercício da reflexão muitas vezes referenciado, que se considera essencial para que o educador seja capaz de melhorar e reconstruir as suas práticas. Neste sentido, a reflexão é valorizada na metodologia de investigação-ação, nas etapas do processo educativo, nas várias abordagens curriculares, pois acredita-se que o educador deve ser capaz de refletir através de objetivos bem definidos, de modo a alcançar uma transformação que pode conduzir à construção do conhecimento prático (Dewey, citado por Serrazina & Oliveira, 2002).

Segundo Shulman (1987) citado por Rosales (1992) a reflexão assume-se “como um conjunto de processos através dos quais um profissional aprende pela experiência. Reúne dados, contrasta-os de forma isolada ou em conjunto (...) e relaciona-os com determinados princípios.” (p.126). De facto, é ao refletir que o educador questiona as suas práticas, procurando melhorá-las, aprendendo, deste modo, com as suas próprias ações. Nesta linha de pensamento Rosales (1992) refere que a “atividade reflexiva implica (...) uma análise do conhecimento e da experiência à luz de determinados princípios(...)” (p.128), ou seja, o profissional deve refletir sobre as suas práticas, tendo em conta diversas teorias consistentes que permitem obter um olhar mais fundamentado sobre a ação.

Assim, e tendo em conta o que já foi mencionado nos subcapítulos anteriores, importa salientar que só através de uma atividade reflexiva, o profissional de educação consegue construir práticas consistentes, assim como a sua conceção de educação e a sua profissionalidade docente. De facto, todo o exercício de educação só é válido se for acompanhado por processos de reflexão sistemáticos que garantem credibilidade a toda a ação. Também o Decreto-lei n.º.240/2001 defende esta premissa ao prever que o profissional de educação se apoie nestes processos para construir e sustentar as suas práticas. Assim, neste diploma legal é mencionado que “o professor assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensino, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)”(anexo II, alínea 2a).

Como a mestranda mencionou ao longo do presente capítulo, a reflexão torna-se um processo chave na educação, tanto ao nível da atividade de observar, de

planificar, de avaliar, de investigar, de construir teorias baseadas em abordagens existentes.

Na espiral de ciclos de investigação-ação, a etapa da reflexão assume um papel essencial, pois só através da mesma é que o Educador constrói um plano de ação revestido emergente dessa mesma reflexão. Para a construção dessa planificação torna-se necessário que o educador reflita sobre as suas observações, de modo a planificar algo que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças, procurando melhorar a planificação anterior. Também a reflexão se torna fundamental no ato de avaliar pois só através da mesma, tendo em conta todos os elementos que contribuem para essa avaliação, é que o educador pode avaliar os níveis de desenvolvimento de cada criança.

O exercício da reflexão revela-se essencial na seleção de teorias para sustentar a ação do educador. De facto, o educador, ao refletir, consegue identificar as características das teorias com as quais mais se identifica. Esta identificação, quando interligada à prática profissional, permite que o educador crie as suas próprias teorias, após refletir sobre o contexto onde está inserido e sobre as teorias mais adequadas a tal contexto. Neste sentido, o educador tem de refletir sobre diversas dimensões como a organização do espaço, do grupo, do tempo, de modo a criar momentos que promovam o desenvolvimento das crianças.

Em suma, pode-se concluir que a reflexão se traduz numa intencionalidade educativa por parte do educador. Assim

“Esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe planeamento; acompanha a acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder às situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos.” (Ministério da Educação, 1997, p.93).

CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo deste relatório destina-se à caracterização da instituição educativa de educação pré-escolar, assim como à sala dos quatro anos, na qual a mestranda desenvolveu parte do período de estágio contemplado no ciclo de estudos do mestrado que frequenta, segundo o Decreto-lei 43/2007. Esta caracterização assume extrema importância pois, segundo Zabalza (1998) a educação infantil é constituída por diversos sistemas, como o meio sociocultural, as características dos sujeitos, as necessidades das crianças, os marcos normativos e institucionais que, não devem ser indiferentes à ação educativa. Assim, esta caracterização contribui, de forma fundamentada, para compreender as ações desenvolvidas pela díade durante o período de intervenção.

Desta forma, importa mencionar que o estágio foi desenvolvido no jardim de infância “Infantário Monfortinhos de Real”, instituição de ensino particular e cooperativo, que iniciou a sua atividade no dia 1 de setembro de 2005 e no qual o nome se relaciona com excertos da infância da diretora do jardim e do seu irmão. Deve-se, ainda, salientar que esta instituição se encontra legalizada pelo Ministério da Educação através do alvará nº.154 da Direção Regional de Educação do Norte (DREN), assim como pelo Ministério da Segurança Social através do alvará nº. 3, de 23 de janeiro de 2006.

2.1.Caraterização do meio envolvente

Com localização no concelho da Maia, na antiga freguesia de Vermoim, o jardim de infância estabelece ligação à cidade do Porto através de vários transportes públicos como o Metro do Porto com a estação “Fórum Maia”, o autocarro 600 e o 603 da Sociedade de Transportes Coletivos do Porto (STCP).

A presente freguesia é delimitada por oito outras: A norte pela Barca, a nordeste pela Silva Escura, a este por Nogueira, a sudeste por Milheirós, a sul por Gueifães e a oeste pela freguesia da Maia. No entanto, é na freguesia de Vermoim que se concentram as mais importantes infraestruturas desportivas como o Estádio Municipal Professor José Vieira de Carvalho, Pavilhão Municipal, Complexo Municipal de Ginástica e Complexo Municipal de Ténis. Além destas infraestruturas a freguesia conta ainda com

a Casa do Povo de Vermoim. Nas freguesias envolventes existem outras estruturas que complementam e dão consistência aos projetos educativos como o Parque Zoológico (Maia), Complexo Municipal da Casa do Alto (Pedrouços), Fórum Jovem (Maia), Conservatório de Música da Maia (Castelo da Maia), Biblioteca Municipal da Maia (Maia), Quinta da Gruta (Castelo da Maia) e Museu de História e Etnologia da Terra da Maia (Castelo da Maia) (Projeto Educativo, PE, 2012)

2.2. Caracterização do jardim de infância

No presente subcapítulo importa caracterizar diversos aspetos do “Infantário Monfortinhos de Real”, como os recursos humanos, o horário, as condições físicas, os princípios orientadores e metodológicos, assim como os projetos, uma vez que todos influenciaram e sustentaram a prática da mestrandia.

2.2.1 Recursos Humanos

O jardim de infância referido, encontra-se organizado hierarquicamente sendo liderado pela diretora da instituição, que define metas e indicadores capazes de avaliar o desempenho dos objetivos propostos. A diretora é, também, a coordenadora pedagógica da valência do jardim de infância. Como é possível observar no organograma em anexo (cf. Anexo A1) as salas do centro de estágio contam com uma educadora e, no mínimo, uma auxiliar de ação educativa. Existem ainda professores externos que se encarregam da orientação das atividades curriculares (música, educação física) e extra curriculares (ténis, natação e karaté), profissionais de serviços como a cozinha, limpeza e administração, e ainda um pediatra e um terapeuta da fala ao serviço da instituição.

2.2.2 Horário

De acordo com a Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adotar um horário no qual se insiram, além das atividades educativas, atividades de animação e apoio às famílias, tendo em conta as necessidades das mesmas. Desta forma, o centro de estágio abre às 07h30 e encerra às 19h30, sendo que a componente educativa funciona das 09h00 às 17h.

2.2.3 Caracterização física e metodológica

Apesar do estágio ter sido realizado na educação pré-escolar, numa sala de quatro anos de idade, este jardim de infância conta, também, com uma valência de creche. É de extrema importância mencionar que a estrutura física foi concebida de raiz de acordo com as diretrizes da Direção Regional de Educação do Norte para valência da educação pré-escolar e da Segurança Social para a creche. Assim, fazendo uma pequena descrição física do jardim de infância, importa dizer que é constituído por dois pisos e o espaço exterior. No piso térreo encontra-se o *hall* de entrada que contém um placard com diversas informações sobre o jardim de infância e algumas atividades desenvolvidas, o quarto de banho para os visitantes, o escritório/sala de reuniões, e um corredor que dá acesso à sala dos quatro e dos cinco anos, à casa de banho pertencente a ambas as salas, e ao refeitório/polivalente. Dentro do refeitório situa-se a cozinha, a despensa, a casa de banho/vestiários para os funcionários e duas portas de acesso ao espaço exterior. No piso superior situa-se a sala de 1 ano, as salas de 2 anos (A e B) e a sala de 3 anos, assim como duas casas de banho que auxiliam as salas referidas, à exceção da sala dos 2 anos B que contém uma casa de banho no interior. Neste piso situa-se também o gabinete pediátrico e um parque infantil para a creche que é acessível pela portada da sala dos 2 anos A. Quanto ao espaço exterior, este é constituído por duas partes: uma parte cimentada com um campo de futebol, cestos de *basket*, pneus e caixas com diversos materiais (tubos, blocos de madeiras, material de excaixe); outra parte com um jardim com hortas pedagógicas, instrumentos de música e um parque infantil.

Ao caracterizar o centro de estágio não basta fazê-lo ao nível físico, sendo necessário elencar os objetivos gerais da instituição e as abordagens curriculares que orientam o trabalho desenvolvido, de modo a compreender quais as conceções de educação da equipa educativa. Assim, segundo o Projeto Educativo (PE) da instituição (2012), é possível verificar que o centro se orienta, principalmente, de acordo com as abordagens *High Scope* e Metodologia de Projeto. De acordo com estas perspetivas, a equipa educativa tem o objetivo primordial de ajudar o grupo e cada criança como indivíduo a avançar na construção e co-construção do seu conhecimento, e de dispor materiais e proporcionar momentos facilitadores e enriquecedores da aprendizagem (PE, 2012).

No que concerne aos objetivos gerais que orientam o todo o trabalho da equipa educativa desta instituição, estes são: fomentar a participação da família no processo educativo dos filhos; promover o contacto e partilha de informação com os recursos do meio envolvente; promover a instituição como espaço potenciador de experiências lúdicas, culturais, sociais para os vários agentes educativos; e fomentar o desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas suas experiências, promovendo uma educação para os valores e cidadania.

2.2.4 Projetos educativo e curricular

Quanto ao Projeto Educativo (PE) criado, este tem o principal objetivo de conferir à arte um valor relevante na educação pré-escolar, acreditando que esta área deve ser vista como um recurso educativo para a construção do saber e não um complemento dos tempo vagos, pois contribui para a estimulação de procedimentos cognitivos que estão ligados à construção do saber (PE, 2012).

Assim, os objetivos delineados para este projeto são: promover a sensibilidade e o sentido estético nas crianças; promover contacto com materiais diferenciados para exploração de atividades com vista a um maior enriquecimento profissional; despertar nas crianças o interesse pelo conhecimento da vida e obra de artistas portugueses nas diferentes áreas de expressão; e desenvolver a capacidade das crianças se expressarem em múltiplas linguagens através das artes.

As estratégias pensadas para atingir os objetivos enunciados passam por convidar profissionais de áreas artísticas de modo a dar conhecer o seu trabalho; pela criação de atliês, feiras e exposições com trabalho artístico desenvolvido pelas crianças e família; pela promoção de momentos e experiências culturais no espaço do jardim de infância (workshops, saraus, exposições); por diversificar e inovar as situações de aprendizagem de forma a enriquecer os trabalhos artísticos das crianças (diferentes técnicas de pintura, trabalhos tridimensionais, entre outros); e pelo recurso a instituições específicas para estabelecer troca de informação e viver projetos comuns (museus, teatros, casa da música, entre outros).

No projeto educativo de 2012 a 2015 insere-se, este ano letivo, o projeto curricular de instituição - “Quero crescer” - com duração prevista para 3 anos letivos.

Este projeto surgiu de algumas propostas dos pais, preocupados com a alimentação e a obesidade infantil, e aliou-se a um dos princípios enunciados na Lei

n.º5/97 na qual é mencionada a importância de proporcionar situações de bem estar, nomeadamente no âmbito da saúde. Ainda neste sentido, faz-se referência a situações de inclusão social de pessoas com limitações físicas ou intelectuais.

Os objetivos gerais definidos para este projeto são: promover conhecimentos do corpo humano da criança; consciencializar as crianças dos problemas associados aos maus hábitos alimentares e os benefícios de uma alimentação saudável; promover o conhecimento da gastronomia portuguesa e de hábitos alimentares outros países; dinamizar e otimizar o espaço exterior da instituição; promover o interesse pela prática de exercício físico; e promover a criação de laços afetivos com a comunidade.

As estratégias escolhidas para desenvolver os objetivos mencionados passam por visitas de estudo a espaços e instituições do concelho da Maia com programas educativos relacionados com boas práticas alimentares e de exercício físico, pela organização e disposição de novos materiais no espaço exterior (tecidos, cones, pinhas, tubos, blocos de madeira), pelo incentivo dado às crianças para realizarem jogos tradicionais (macaquinho chinês, corda, arco, entre outros), pela organização de atividades físicas que envolvam a família em parques e jardins do concelho da Maia (marcha pedestre, peddy-paper), pelas visitas a quintas pedagógicas com um plano educativo que sigam a mesma linha (por exemplo a Quinta da Gruta com um projeto educativo pré-escolar intitulado de “Cozinha Saudável”) e a várias padarias locais; e pela dinamização das horas pedagógicas.

2.3. Caracterização da sala dos quatro anos

Além da caracterização do jardim de infância, torna-se crucial caracterizar a sala na qual foi desenvolvida o estágio pois, as características das crianças, a dinâmica da equipa educativa, a organização do espaço e do tempo, os projetos, e tudo o que envolve a mesma, pois toda a ação deve ser desenvolvida tendo em conta estes fatores.

2.3.1 Crianças

No que concerne à sala dos 4 anos, importa caracterizar, primeiramente, os principais atores da mesma - as crianças. Assim, este grupo é constituído por vinte e duas crianças, sendo doze do género masculino e dez do feminino. No grupo, apenas uma criança não frequentou o jardim de infância no ano letivo anterior, mas, neste momento encontra-se completamente adaptada às dinâmicas da sala e instituição. Ao

nível de idades dividem-se entre os que já fizeram cinco anos e os que ainda tem 4, não havendo nenhuma criança com necessidades educativas especiais. Apesar desta semelhança de idades, este grupo não é homogéneo, pelo que existe uma heterogeneidade que se reflete a vários níveis: afetivo, motricidade fina, capacidade de resolver os conflitos, desenvolvimento oral e da linguagem, raciocínio lógico-matemático, participação em grande grupo, concentração, envolvimento e respeito pelas regras. Desta forma, é possível verificar que as crianças se encontram em diferentes fases de desenvolvimento e possuem diferentes inteligências múltiplas defendidas por Howard Gardner (1995).

Em geral, as maiores necessidades do grupo de crianças em questão eram o trabalho ao nível da motricidade fina (modelagem de pastas, recorte de formas, manuseamento da tesoura, enfiamentos) e da formação pessoal e social (regras de convívio e de saber estar). Ao nível da motricidade fina, as crianças que se encontravam mais desenvolvidas, aquando do início do estágio, eram apenas a DO, DB, FS, JC, LC, LA e ao nível da formação pessoal e social a DP, DO, FS, GQ, LC, RM, RO.

Quanto aos interesses, os que mais se destacavam aquando do período de estágio eram a temática das profissões, a audição e exploração de histórias da literatura infantil, o gosto pela atividade física e corporal, e o jogo do faz de conta.

2.3.2 Projeto curricular

Relativamente ao projeto curricular da sala dos quatro anos, este intitula-se “Viagens do Corpo Humano” e foi construído segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e os objetivos do projetos educativo e curricular da instituição, definindo estratégias de modo a adequá-los ao contexto do grupo em específico. Um outro pilar na construção deste projeto foram os interesses das crianças evidenciados no final do ano letivo anterior e no início do presente ano letivo, assim como as características das mesmas, tal como é explanado na Circular n.º17/2007, de 10 de outubro. Desta forma, as crianças foram questionadas sobre o que gostariam de abordar, surgindo as seguintes linhas temáticas: o corpo humano, a alimentação, o desporto, as profissões, a segurança e o meio ambiente/natureza. Quanto a estas linhas temáticas pretende-se, relativamente ao corpo humano, abordar as suas partes constituintes, os órgãos e as características. Na alimentação, tenciona-se explorar a importância de uma alimentação saudável e a roda dos alimentos. No desporto, abordar-

se-á a sua importância para a saúde e os diferentes tipos de desportos que existem. E, por fim, quanto às profissões pretende-se explorar as diferentes profissões que existem e a sua importância para a sociedade. No entanto, estas temáticas não são estanques, pelo que, segundo a educadora cooperante, só serão exploradas se continuarem a fazer sentido para o grupo no decorrer do ano letivo.

Por tudo o que foi referido, considera-se que este é um projeto flexível sem atividades planeadas aquando da construção do mesmo, uma vez que estas serão pensadas ao longo do ano, tendo em conta as propostas das crianças. Estas atividades serão pensadas de acordo com as temáticas e também com os objetivos traçados na programação de grupo, que se trata de uma grelha criada pela educadora cooperante na qual estão presentes os objetivos de desenvolvimento para o grupo que vão sendo assinalados de acordo com o desenvolvimento individual de cada criança.

2.3.3 Equipa educativa

Para contextualizar a sala, deve-se caracterizar a equipa educativa da mesma, assim como a sua dinâmica. Habitualmente, esta constitui-se por dois adultos: uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. No entanto, ao longo do período de estágio, sofreu algumas alterações devido ao facto da educadora cooperante necessitar de se ausentar por motivos de saúde. Quem a substituiu foi a diretora da instituição, durante cerca de dois meses (março e abril). Posteriormente, em maio, voltou a educadora inicial, sendo acompanhada por uma outra educadora (já conhecida do centro) que irá orientar o grupo de crianças no próximo ano letivo, quando a outra educadora necessitar de ausentar de novo devido à sua saúde. Assim, após o mês de maio, a equipa educativa da sala era constituída por cinco adultos, sendo eles duas educadoras de infância, uma auxiliar de ação educativa e duas estagiárias.

A equipa educativa preocupa-se em desenvolver uma ação articulada e concertada que responda às necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997). Para tal é essencial o espírito de cooperação e partilha, quer nas reuniões semanais da equipa, quer no decorrer do dia.

2.3.4 Organização do espaço

A sala de atividades encontra-se dividida em áreas de interesse, permitindo que a criança experiencie o mundo de diversos ângulos, ao mesmo tempo que aprende

ativamente (Formosinho, 1998). Desta forma, as áreas existentes na sala são: área da cozinha, área do quarto, área da expressão plástica, área dos jogos, área da biblioteca e área das construções. Os materiais disponíveis, assim como os espaços da sala apresentam, qualidade e segurança, promovendo a autonomia, utilizar e explorar materiais, resolver problemas, reunir com os adultos, entre outros (Hohmann & Weikart, 2011). No entanto, há algumas lacunas, principalmente na área de expressão plástica, que foram a base de algumas propostas e atividades dinamizadas pela díade. Salienta-se que a organização da sala não deve ser algo rígido podendo ser alterada sempre que necessário de acordo com os interesses e necessidades das crianças pois “(...) o espaço da educação infantil constituiu-se como uma estrutura de oportunidades (...) que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento de atividades instrutivas.” (Zabalza, 1992, p.120). Por fim, relativamente ao espaço da sala, é importante mencionar que esta está concebida de acordo com o Despacho n.º268/97 pois permite a utilização de meios audiovisuais, o obscurecimento total e parcial da sala, o contacto visual com o exterior e o fácil acesso a este local, a proteção solar, a fixação de expositores e quadros e possui um ponto de água.

2.3.5 Organização do tempo

Na sala dos 4 anos, o tempo está organizado seguindo rotinas fixas mas flexíveis que, segundo Post & Hohmann (2011) são securizantes para as crianças, permitindo-lhes saber o que vai acontecer no momento seguinte e, segundo Zabalza (2006) ajuda “(...) ajuda a criança a compreender o que é o tempo, através das sequências de tempos que se repete, sistematicamente” (p.187). Neste sentido, a rotina da sala na qual a mestranda estagiou está organizada segundo momentos distintos e sequenciados que as crianças já demonstram conhecer, quando são capazes de antecipar certos momentos do dia. É importante não esquecer a importância da flexibilidade que deve estar ao dispor das rotinas, de modo a responder às necessidades e interesses das crianças, assim é fundamental “prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.40).

2.3.6 Famílias

Por fim, é de extrema importância fazer uma breve caracterização das famílias das crianças. Assim, em geral, situam-se, maioritariamente, na faixa etária dos 36 aos 45 anos, não existindo, por isso, gravidezes precoces. Os agregados familiares são todos constituídos por três ou quatro pessoas e, por isso, não há índices de sobrelotação do espaço doméstico. Mais de um terço dos pais possuem formação ao nível superior e estão empregados, não havendo dificuldades financeiras e permitindo aos pais investir na educação das crianças.

Pelas observações efetuadas, percebemos que são pais preocupados com as crianças e que se envolvem profundamente nas dinâmicas do jardim de infância e na educação dos seus filhos, conversando diariamente com a educadora cooperante sobre o estado das crianças e demonstrando saber o que se passou no dia anterior, o que leva à inferência de que há um diálogo permanente no seio familiar. Assim, é de salientar que estas atitudes parentais tem uma influência crucial não só ao nível da autoestima mas de todo o desenvolvimento de cada criança, pois “(...) os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias” (Ministério da Educação, 1997, p.22).

2.3. Metodologia de investigação

Como já foi referido no capítulo 1, mais precisamente no ponto 1.3, é essencial que o Educador seja investigador da ação educativa. De facto “Poucos princípios sobre a formação de professores têm suscitado um acordo tão geral como o da necessidade de incluir a investigação nos planos de formação” (Estrela, 1994, p.26) pois através da mesma o Educador pode atuar, sustentando a sua ação no real.

Concordando com a premissa de Estrela, a mestranda também considera essencial o recurso à investigação para atribuir consistência às suas práticas. Assim, para fundamentar as suas ações procurou realizar diversas pesquisas autónomas quando tinha dificuldades que precisavam de ser colmatadas. Neste sentido, várias foram as pesquisas levadas a cabo pela díade para conseguir solucionar problemas que surgiam na prática, como por exemplo, a necessidade de obter conhecimento sobre as características das crianças da faixa etária com as quais o par pedagógico interagiu diariamente. De facto, a díade não possuía um conhecimento sólido e suficiente sobre esta temática e neste sentido, realizou várias pesquisas, analisando-as cuidadosamente

de modo a conseguir perceber se o desenvolvimento das crianças da sala dos quatro anos correspondia ao esperado, de acordo com as diferentes teorias. Também foram realizadas pesquisas de conteúdos das diferentes áreas do saber, que iam ser explorados nas atividades para que, aquando do questionamento sobre a temática, por parte das crianças, nenhuma resposta faltasse, procurando satisfazer, sempre que possível, as curiosidades do grupo.

Além destas pesquisas, a mestranda, procurou enveredar pela metodologia de investigação-ação, que foi teoricamente explanada no ponto 1.3 do anterior capítulo. Importa, no entanto, referir que o processo de investigação-ação envolve quatro momentos distintos: a planificação, atuação, observação e reflexão. Destaca-se, também, o facto de que nenhum destes quatro momentos, é considerado, especificamente, o momento inicial uma vez que, constituindo uma espiral de ciclos de investigação-ação, só fazem sentido tomando-os a todos em consideração. Como já foi mencionado anteriormente, esta espiral de ciclos, perspetiva uma mudança no sentido de melhorar a ação educativa (Kemmis 1998, citado por Latorre, 2003).

Tendo em conta estes quatro momentos apresentados, a mestranda passará a enunciar as estratégias de trabalho utilizadas para os concretizar.

Assim, no que concerne à planificação, esta emerge de uma reflexão da equipa educativa sustentada, sempre, na observação e na avaliação sobre a semana anterior. Por este motivo, facilmente se compreende que todos os momentos enunciados se encontram numa interligação profunda e que da planificação surge a atuação, que por sua vez vai dar lugar à observação da mesma, seguindo-se uma reflexão sobre a ação, emergindo, assim o novo plano revestido (McKernan, 1999, citado por Latorre, 2003).

As observações que a mestranda realizava ao longo do dia, quer em jogo espontâneo, quer na orientação de atividades, eram, posteriormente, narradas e refletidas num diário de formação pessoal, pois, citando Zabalza (1994)

O sentido fundamental do diário (...) é o de ele se converter em espaço narrativo dos pensamentos dos professores. O que se pretende explorar, através do diário, é, estritamente, aquilo que nele figura como expressão da versão que o professor dá da sua própria actuação na aula e da perspectiva pessoal com que a encara. (p.91)

Segundo o mesmo autor, os diários podem assumir três dimensões: o diário como organizador estrutural da aula, no qual é especificado antecipadamente, ou

posteriormente o que se pensa fazer ou o que se fez na aula; o diário como descrição das tarefas, no qual o narrador se centra nas tarefas do educador e nos alunos durante a aula; e o diário como expressão das características das crianças e do próprio professor, centrando-se este nos sujeitos que participam no processo didático, utilizando-se muitas descrições sobre os alunos e sobre as atitudes do educador.

O diário da mestranda, que vai ao encontro da segunda e terceira dimensões referidas, uma vez que descreve as situações, assim como as características das crianças e do educador, converteu-se num instrumento poderoso de planificação, na medida em que nele eram descritos episódios observados passados, auxiliando a memória no ato de planear a semana seguinte. Assim, no diário refletia-se sobre o objeto narrado, ou seja, a planificação, a orientação da atividade, as características das crianças, as atitudes da mestranda e do seu par, ao nível das decisões tomadas face às atividades, às características das crianças, aos imprevistos surgidos e às diferentes propostas de mudanças. Toda esta reflexão era exercida no sentido de melhorar a ação. Posto isto, facilmente se compreende que o diário é um recurso que implica escrever, refletir e tem um caráter histórico e longitudinal na medida em que o escritor, ao relê-lo tem noção do desenvolvimento das crianças e da sua evolução profissional (Zabalza, 1994).

Também como instrumento de reflexão e auxílio à planificação, emanadas da observação, surgiam as reuniões semanais, realizadas à sexta-feira, pois a reflexão escrita não deve nunca substituir a reflexão verbal (Ribeiro & Moreira, 2007). Nestas reuniões, a equipa educativa refletia sobre as observações das atividades realizadas, procurando identificar as necessidades que emergiam, no sentido de planificar tendo em vista o desenvolvimento das crianças (Hohmann & Weikart, 2011). Para planificar com sentido, refletia-se também sobre os interesses das crianças, de modo a articulá-los com as necessidades encontradas. Assim, destas reuniões surgiram as planificações semanais (cf. Anexo A2) e, posteriormente, a díade construía, em casa, com base no refletido, os Guiões de Pré-Observação (GPO) (cf. Anexo A3). Também nestas reuniões era crucial refletir sobre as atitudes das mestrandas na orientação das atividades, dialogando sobre o que era necessário melhorar e também sobre as evoluções conseguidas. Toda esta dialogicidade e confronto de perspetivas, favorecem a construção do auto conhecimento, como sujeito que se conhece, e o alter conhecimento, como sujeito que é conhecido pelos outros (Wedna & Marinho, 2004, citado por Ribeiro & Moreira, 2007).

Por fim, é de destacar as narrativas colaborativas realizadas pela equipa educativa (cf. Anexo A4) no sentido da reflexão sobre a ação, que permitiam, sob

formato narrativo, dialogar e refletir de forma partilhada, problematizando sobre situação formativa observada, contrastando pontos de vista e permitindo compreender o significado que cada um dos observadores conferia à ação (Ribeiro & Moreira, 2007). No ponto de vista da mestrandia, estas narrativas revelaram-se fulcrais pois contribuíram para um grande crescimento profissional e pessoal, pois ao escrever o redator consegue expressar-se e libertar-se de uma outra forma. Ao mesmo tempo, estas narrativas implicavam uma reflexão profunda na medida em que se reagia a um outro comentário, procurando escrever considerando princípios democráticos, numa atitude de abertura e aceitação.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O terceiro capítulo do presente relatório visa dar a conhecer o plano de ação desenvolvido pela díade pedagógica, num discurso de carácter descritivo e reflexivo. Deste modo, serão descritas algumas atividades, explanando as aprendizagens desenvolvidas quer pelas crianças, quer pela mestrandas, ao longo deste período de formação e apresentando, caso se justifique, eventuais propostas de transformação.

Todo o período de estágio foi sustentado em bases teóricas consistentes, enunciadas no capítulo 1, pois espera-se que os educadores “(...) conheçam bem a teoria para poderem construir uma prática e refletir sobre ela.” (Formosinho, 1998, p.64).

Nesta linha de pensamento, para o desenvolvimento do plano de ação foi fulcral ter em conta as abordagens teóricas abordadas no capítulo primeiro, tais como as diferentes teorias de desenvolvimento humano, a metodologia de investigação-ação, as etapas do processo educativo. Desta forma, sempre que a equipa se reunia para planificar uma nova semana, tinha em conta a observação efetuada e registada nos diários de formação, no caso das mestrandas, que permitiam avaliar as ações desenvolvidas e planificar outra que se procurava que fosse sempre ao encontro das necessidades e interesses das crianças, procurando melhorar a ação desenvolvida, assim como as oportunidades de aprendizagens (Máximo-Esteves, 2008). Assim, tal como foi enunciado no primeiro capítulo, através de uma prática reflexiva, o educador é capaz de melhorar as suas práticas, pelo que a reflexão se assume como a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido (Alarcão, 1996).

3.1 Identificação da necessidade

Assim, desta observação e reflexão partilhada, a díade constatou que a maioria das crianças do grupo tinha dificuldade em respeitar as regras básicas de conversação em grande grupo, tais como: colocar o dedo no ar para falar, falar na sua vez, falar num tom moderado. Esta observação foi refletida com a orientadora cooperante na segunda reunião da equipa educativa, no dia 28 de fevereiro e a equipa considerou que era necessário agir nesse sentido, desenvolvendo atividades que promovessem o respeito pelas regras de conversação em grande grupo. Desta forma, a equipa educativa procurou

criar atividades, articulando as diferentes áreas do saber explanadas nas OCEPE, com o predomínio da “Área de formação pessoal e social” uma vez que a criança deve ser capaz de compreender “(...) o que está certo e errado, o que pode e não pode fazer, os direitos e deveres para consigo e para com os outros” (Ministério da Educação, 1997, p.52). Estas atividades, que surgiram da observação cuidada, permitindo detetar esta necessidade do grupo, serão alvo de descrição e análise no presente capítulo.

Neste sentido, na referida reunião, surgiu a ideia de se criar um microfone como objeto moderador do diálogo, uma vez que as crianças tinham demonstrado apreciar atuações (expressão dramática). A educadora SS considerou que era uma boa ideia a ser desenvolvida que tinha de ser amadurecida. Após a educadora cooperante SS se ausentar da equipa educativa por motivos de saúde, foi substituída pela educadora cooperante MM, com a qual reunimos, de modo a planificar a semana que se aproximava e a dialogar sobre o grupo de crianças. Neste diálogo foram partilhadas diversas observações sobre as mesmas, uma vez que a educadora MM, sendo diretora do jardim de infância, só conhecia o grupo de passagem, não conhecendo as suas características mais peculiares. Na reunião referida, dia 7 de março, a educadora MM também partilhou que, da sua observação tinha emergido a necessidade de se criarem estratégias que contribuíssem para o respeito das regras de conversação em grande grupo. Assim, a díade partilhou a ideia, já amadurecida, que tinha surgido com a educadora SS, de criar um microfone como objeto moderador do diálogo em grande grupo nas rotinas das crianças, partindo de um jogo de mímica relacionado com as profissões (temática que estava a ser explorada pelo grupo naquele momento), no qual as crianças teriam de possuir o microfone para responderem e adivinharem o que estava a ser mimicado. A educadora MM considerou que seria uma boa estratégia, concordando com a ideia e dando-nos motivação para avançarmos.

3.2 Atividades desenvolvidas

A atividade “Microfone Mágico” (área da formação pessoal e social articulada com a área da expressão e comunicação: domínio da expressão dramática) (cf. Anexo B1.1 e B2.1) concretizou-se no dia 13 de março e obteve um balanço satisfatório, havendo, no entanto, alguns constrangimentos. As crianças demonstraram apreciar o objeto e quiseram explorá-lo através do toque. Associaram o objeto ao jogo apresentado e deduziram, de imediato, para que serviria. Apesar de entenderem a dinâmica do

microfone, algumas crianças, que estavam envolvidas no jogo, continuavam a desrespeitar as regras, pelo que respondiam e falavam para outro colega sem terem o microfone consigo. Ao longo da atividade, a mestranda alertou algumas vezes para a necessidade de uso do microfone. No entanto, quando faltavam, apenas, dois pares mimicarem a sua profissão, a educadora cooperante interveio e afirmou que era melhor terminar a atividade. Desta forma, a atividade ficou inacabada e algumas crianças optaram por realizar jogos espontâneos nas diferentes áreas da sala, enquanto outras quiseram continuar o jogo, nomeadamente as que ainda não tinham tido oportunidade de mimicar.

Quando a díade refletiu com a educadora cooperante, esta referiu que os materiais tinham muita qualidade e que tinha sido uma boa estratégia, querendo dar valor ao microfone nas rotinas das crianças, tal como tinha sido proposto. No entanto, disse que apesar de ser uma boa estratégia as crianças estavam muito excitadas no final, o que se traduziu em alguma agitação e na falta de utilização do microfone, levando a educadora a terminar a atividade.

Tendo em conta o que foi referido pela educadora cooperante, a mestranda acredita que, de facto, a atividade demorou mais tempo do que aquele que as crianças suportam em grande grupo. No entanto, a mestranda acredita ainda que o facto de não haver tempo de jogos espontâneos entre os “bons dias” (10h00) e a atividade orientada (10h30), fez com que o tempo de concentração não fosse o esperado pois as crianças estavam na roda há demasiado tempo, pelo que às 11h15 estavam muito excitadas, como seria de esperar, surgindo alguma inquietação. Além disso, uma vez que a rotina “(...) é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.40), as crianças esperavam realizar jogos espontâneos no final dos “bons dias” e essa previsão não foi correspondida, fazendo com que ficassem ansiosas com o passar do tempo, esperando o momento em que iam jogar nas áreas da sala.

Desta forma, em primeiro lugar é de salientar que a mestranda estava demasiado presa à planificação, e não foi capaz de refletir na ação sobre a melhor estratégia a adotar tendo em conta o facto das crianças já se encontrem em grande grupo há algum tempo, quando iniciou a atividade. Assim, a mestranda acredita que se repetisse a atividade novamente, esta seria planeada para uma menor duração, de no máximo 35 minutos e que, após os bons dias, as crianças deveriam ter algum tempo para realizarem atividades de jogo espontâneo. Para uma melhor gestão de tempo, a mestranda realizaria

grupos de 3 elementos para a mímica da profissão e as regras do jogo teriam um maior peso no diálogo introdutório, pelo que, para incentivar o cumprimento das regras, as crianças que as cumprissem ganhariam pontos. Uma vez que a atividade ficou por terminar, à tarde, após as crianças acordarem foi realizado o quarto momento mencionado no guião de pré-observação, e as crianças quiseram introduzir este objeto na sua rotina. Na opinião da mestranda esta atitude demonstra que, efetivamente, as crianças apreciaram o objeto, compreendendo as suas potencialidades quando refletidas em grande grupo.

Tendo em conta os objetivos e aprendizagens programadas para esta atividade, explanados no anexo B2, considera-se que, apesar dos constrangimentos, a maioria das crianças os alcançou, existindo no entanto, algumas crianças que continuavam sem compreender a importância de manter um diálogo ordenado (PC, IS, GP, SL, GM, VC, GA).

Com esta atividade, a mestranda compreendeu a importância de planear atividades de menor duração, a importância do tempo de jogo espontâneo entre os “bons dias” e a hora da atividade orientada e, por fim, a flexibilidade que deve ser conferida à planificação de modo a que o plano definido não acabe por prejudicar a atividade.

Após a atividade “Microfone Mágico” o jogo ficou na área dos jogos da sala, assim como o microfone que foi introduzido nas rotinas do grupo, principalmente nos dias em que a díade estava presente, pois a educadora cooperante confessou que, muitas vezes, se distraía e esquecia do objeto. Ao longo do tempo a equipa educativa observou que as crianças se foram familiarizando, gradualmente, ao microfone, usando as regras do mesmo e por isso, melhorando a conversação em grande grupo. Neste sentido, o microfone revelou-se uma boa estratégia para moderar o diálogo, verificando-se que as crianças diziam “Não tens o microfone” quando alguma falava sem o mesmo. Além disto, vários são os apontamentos da mestranda no seu diário referindo que o microfone foi uma mais-valia no diálogo de outras atividades, verificando-se progressos ao nível da interação comunicacional.

No entanto, aquando da observação no dia 4 de abril pela supervisora institucional, esta considerou que o microfone era uma barreira na comunicação, devido ao facto das crianças necessitarem de o ter na mão para falarem, demorando assim algum tempo para o passarem de criança para criança. Neste sentido, propôs à díade que, quando fosse realizar outra observação, não utilizasse o objeto no diálogo para que

puдesse verificar as diferenęas do diálogo com ou sem microfone, uma vez que não o considerava uma mais-valia.

A díade teve a proposta em conta e, após a pausa letiva da Páscoa, quando o par pedagógico voltou, observou alguns retrocessos nas regras do diálogo em grande grupo, compreendendo que se tornava necessário continuar a trabalhar este objetivo, mas recorrendo a diferentes estratégias, pois as crianęas tinham o microfone na roda, mas não o utilizavam como faziam antes, perdendo assim a sua utilidade. Nesse sentido, quando a supervisora institucional observou pela segunda vez a díade, o grupo encontrava-se bastante agitado e a atividade, orientada pelo meu par, não decorreu da melhor forma. No entanto, apesar do pedido da supervisora, o microfone foi utilizado porque, no decorrer na atividade, as crianęas pediram-no. Após esta observaęao, a equipa pedagógica e a supervisora institucional reuniram-se e, refletindo colaborativamente, chegaram à conclusão que era emergente criar regras para a sala, pois as crianęas desconheciam a existência das mesmas. Esta partilha foi fundamental pois “Quando os adultos trabalham em conjunto (...) descobrem que podem prestar às crianęas de quem cuidam um servięo educativo com uma abordagem consistente(...)” (Hohmann & Weikart, 2011, p.98). Nesta reunião a supervisora também alertou a díade para a mudanęa de postura que devia tomar, de modo a conseguir uma melhor gestão do grupo, sugerindo algumas atitudes que devíamos considerar.

Neste sentido, a equipa pedagógica da sala teve em consideraęao esta reflexão e planificou, de imediato, uma atividade para a semana seguinte na qual se construíssem regras para a sala de atividades, em conjunto com as crianęas, sendo que estas deviam ser capazes de as identificar. Assim, na semana seguinte, esta reflexão foi, de imediato, partilhada com a educadora cooperante SS, assim que regressou à atividade profissional e também com a educadora AE que passou desde o mês de maio a integrar a equipa educativa da sala.

A atividade pedagógica “Regras da sala” (rea da formaęao pessoal e social e área da expressão e comunicaęao: domínio da linguagem oral e domínio da expressão plástica) (cf. Anexo B1.2) obteve um balanęo positivo pois a atitude da mestranda também mudou, devido à chamada de atenęao da supervisora institucional, quando mencionou que a díade tinha de mudar de postura, ganhando uma postura de maior autoridade, distinguindo, afincadamente, “autoridade” de “autoritarismo”. Relativamente a este aspeto, referiu ainda que a díade deveria retirar as braęadeiras de capitães quando os capitães do dia demonstrassem desrespeitar as regras, colocar as

crianças a pensar e, depois, refletir com elas a sua atitude, exigir desculpas em grande grupo. Considerando o *feedback* da supervisora, a mestranda procurou, gradualmente, mudar a sua postura uma vez que, de facto, as crianças não viam as estagiárias tanto como educadoras, mas apenas como amigas, sendo necessário começar a apelar a este aspeto, procurando obter uma diferente visão por parte das crianças e, conseqüentemente, uma melhor gestão do grupo. No entanto, a parte afetiva, que se constitui como uma base securizante para as relações entre o adulto e a criança em idade pré-escolar (Decreto-lei 241/2001), nunca foi esquecida, assim como a importância de valorizar, respeitar, estimular e encorajar as crianças (Ministério da Educação, 1997). Esta mudança de postura foi essencial pois o grupo de crianças continuou a ver na mestranda alguém em quem podia confiar, mas também alguém a quem era reconhecida autoridade.

No decorrer desta atividade a mestranda refletiu, juntamente com as crianças as atitudes que tinham tido nas semanas anteriores e as crianças reconheceram, de imediato, os comportamentos menos adequados que tiveram, construindo, as regras sem dificuldade. Este momento em grande grupo foi fundamental para que as crianças tivessem consciência das atitudes menos corretas que tiveram nos últimos tempos, permitindo partilhar ideias e pensamentos sobre variadas situações (Hohmann & Weikart, 2011). As regras que surgiram deste diálogo não se relacionaram, apenas, com regras de interação em grande grupo, mas também com regras atitudinais (“Não cuspir aos amigos”) revelando que as crianças sentiam necessidade de se expressarem sobre este assunto. As sugestões das crianças eram registadas por escrito pela mestranda para serem posteriormente afixadas na parede, tal como defende Formosinho, Katz, McClellan & Lino (1996). Para completar o registo escrito, as crianças desenharam as regras de forma a conseguirem interpretar a informação escrita e, no dia seguinte, quando foram abordadas as regras criadas, já afixadas na parede à altura das crianças (cf. Anexo B2.2), estas conseguiam reconhecê-las quando a estagiária questionava “Qual é a regra número 3 da nossa sala?”.

É de salientar que durante a planificação da atividade a mestranda tinha pensado noutras regras como “pedir por favor” e “agradecer às pessoas”, no entanto, considerou que seria mais benéfico aceitar as ideias que as crianças sugeriam pois “estas regras (...) adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.36), ou seja, se emergissem da reflexão das crianças, o que se verificou.

Esta atividade permitiu que a mestranda se apresentasse ao grupo com uma atitude ligeiramente diferente, e permitiu compreender cada vez melhor o caráter flexível da planificação. Segundo as educadoras cooperantes esta atividade foi bem orientada e conseguida. É ainda de destacar a importância de colocar as regras realizadas em conjunto na sala porque “(...)permite que o professor saliente que a autoridade moral da classe vem não do professor, mas das próprias crianças.” (Devries & Zan, 1998, p.148)

Seguidamente, a mestranda orientou outra atividade “Quadro de comportamento” (área da formação pessoal e social e área da expressão e comunicação: domínio da matemática) (cf. Anexo B1.3 e B2.3) que pretendia promover a autoavaliação reflexiva das crianças, recorrendo a uma tabela de dupla entrada de comportamento, uma vez que, anteriormente, esta avaliação era apenas realizada através de diálogos reflexivos espontâneos. Esta tabela, além de ter sido refletida pela equipa pedagógica, que acredita no defendido por Rosales (1992) quando menciona que ao responsabilizar as crianças no processo de avaliação, elas ganham consciência dos seus comportamentos e atitudes, surgiu do interesse manifestado pelas crianças perante a tabela já existente emergente da atividade “Heróis das ações”. De forma muito breve, para contextualizar o leitor, a referida atividade tinha como objetivo diminuir as acusações entre as crianças, promovendo o espírito de partilha e ajuda. Assim, quando as crianças realizassem uma boa ação neste sentido, pediam a um elemento da equipa educativa uma estrela amarela, justificando a ação que tinham feito. No final da semana, era realizado um balanço conjunto elegendo o herói da semana, de acordo com a criança que tinha obtido mais estrelas amarelas ao longo da semana. Inicialmente, todas as crianças (à exceção do GP, VC, SL e MC) procuravam realizar boas ações, no entanto, com o passar do tempo este desejo de ser o herói da semana foi diminuindo, demonstrando desinteresse pelas crianças em continuar com esta dinâmica. Assim, num dos diálogos de eleição do herói, a díade conversou com as crianças sobre o facto de existirem poucas crianças com estrelas. Assim, estas propuseram que “podiam existir estrelas vermelhas para os meninos que não fizeram boas ações ou que se portarem mal” (MP) e ainda “e estrelas verdes para os que se portassem mais ou menos” (E), “ou roxas” (DB), evidenciando que sentiam a necessidade de se autoavaliarem. A díade questionou o grupo sobre essa sugestão e todos concordaram, mencionando preferência pelas estrelas verdes para o comportamento “mais ou menos”.

Deste modo, a mestranda apresentou, ao grupo, na quarta-feira da semana seguinte, a tabela dos “Heróis das Ações” transformada em “Tabela de Comportamento”, assim como as estrelas amarelas, verdes e vermelhas que surgiram das propostas das crianças. Durante a hora de jogo espontâneo, algumas crianças já tinham reparado nas estrelas vermelhas pousadas no armário e questionaram “são para os meninos que se portarem mal?” (DB). Desta forma, na atividade as crianças concluíram rapidamente o que era aquela tabela, para que servia e qual a dinâmica associada à mesma “é o quadro das comportações*” (ML). Após um diálogo com as crianças, ficou combinado que colocariam a estrela correspondente ao seu comportamento após o lanche de cada dia e que, para preencherem a tabela, tinham de pensar nas suas atitudes ao longo de todo o dia, relacionando com as regras criadas. Com estas atitudes de diálogo e negociação, a mestranda compreendeu a importância de estruturar a prática educativa tendo em conta um dos sete princípios defendidos pela abordagem MEM: “A prática educativa da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação” (Niza, 1998, p.143)

Importa salientar que, durante o diálogo de apresentação da tabela, algumas crianças desrespeitavam a regra “Por o dedo no ar para falar”, principalmente o PC. A mestranda alertou as crianças para a utilização das regras, demonstrando que o desrespeito pelas mesmas tinha consequências, quando colocou o PC a pensar nas suas atitudes, provocando uma melhoria gradual no comportamento das crianças.

Nas posteriores reuniões da equipa educativa, destacou-se, da observação realizada ao longo desse tempo, que as crianças tinham demonstrado melhorar os seus comportamentos. Esta melhora deveu-se, na opinião da equipa, ao facto das crianças serem recompensadas pelos comportamentos positivos, pois, como refere Arends (1995) “Os professores também podem encorajar comportamentos desejáveis através da concessão de recompensas [como] símbolos como estrelas douradas” (p.203 e 204). Com a atribuição das estrelas as crianças procuravam melhorar os comportamentos para que, no final do dia, aquando a realização da reflexão, pudessem colocar estrela amarela. Vários foram os comentários alusivos às estrelas da cor referida, como “Daniela, hoje estou-me a portar bem, vou conseguir uma estrela amarela depois do lanche” (RO), “Olha, já tenho duas estrelas amarelas esta semana” (DB), ou ainda “Hoje vou comer rápido para conseguir ter estrela amarela” (GM).

Um aspeto que também se considera ter contribuído para esta melhoria significativa foi o facto da tabela estar num sítio visível da sala, permitindo que as

famílias das crianças tivessem acesso à mesma. Neste sentido, as crianças demonstraram melhorar o seu comportamento pois não queriam que os pais, quando as fossem levar à sala, verificassem que tinham estrelas vermelhas.

Este *feedback* positivo também se refletiu por parte das famílias que diariamente comentavam com as estagiárias, quando iam levar o educando à sala, que os seus filhos estavam contentes por terem estrelas amarelas, verificando na tabela as estrelas obtidas pelo seu educando e questionando as crianças qual o motivo de terem estrelas verdes ou vermelhas, caso se verificasse. Uma mãe referiu, ainda, que o seu filho estava contente porque tinha conseguido estrelas amarelas e que, mesmo em casa, pediu aos pais que criassem uma tabela para registo dos comportamentos nesse local, o que demonstra um grande envolvimento por parte desta criança (RO).

Através destas atividades (“Regras da sala” e “Tabela de comportamentos”) a mestranda compreendeu que “A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social. Esta participação permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (Ministério da Educação, 1997, p.53). Percebeu ainda a importância de integrar na planificação as propostas das crianças, uma vez que verificou que as crianças se recordavam, perfeitamente, da sugestão que tinham realizado, construindo uma atividade significativa para o grupo, na qual sentiram que as suas ideias eram valorizadas.

No entanto é importante salientar que, inicialmente, as crianças tinham alguma dificuldade em se autoavaliarem uma vez que não estavam familiarizados com estas práticas. Neste sentido, foi fulcral a ação de toda a equipa educativa de modo a orientar o processo de autoavaliação, e a promover uma reflexão honesta dos comportamentos. Assim, na primeira semana, após as crianças preencherem a tabela, as educadoras cooperantes reuniam o grupo numa roda no centro da sala, e questionavam as crianças sobre a estrela que tinha colocado e o motivo. Em alguns casos, sugeriam a mudança, quando, por exemplo, uma criança que tinha desrespeitado algumas regras ao longo do dia, colocava estrela amarela, argumentando, apenas, que não queria estrela verde ou vermelha. Nesse sentido, esta orientação tornou-se fundamental, permitindo que as crianças fossem convidadas a refletir sobre as suas ações, quando um adulto questionava “Tens estrela amarela? Não desrespeitaste nenhuma das regras da sala?”.

Na maioria das vezes, a própria criança era capaz de dizer “se calhar devo mudar para verde”.

Com o passar do tempo, a equipa verificou que estas dificuldades deixaram de ser transversais a todas as crianças e que muitas delas tinham evoluído, demonstrando uma melhor capacidade de autoavaliação, reconhecendo as suas atitudes ao longo do dia, como por exemplo “talvez ponha uma estrela verde porque eu não emprestei um brinquedo ao amigo, mas portei-me bem no resto” (MC). Neste sentido, a equipa, no final do preenchimento por parte de todas as crianças, observava a tabela e verificava se as estrelas eram congruentes ao comportamento desempenhado pela criança ao longo do dia. Nos casos em que isto não acontecia, nomeadamente com o DB, GM, GP, JC, MP, VC, a equipa educativa chamava cada criança individualmente e colocava algumas questões de caráter reflexivo de acordo com cada criança. Estas crianças, após refletirem, compreendiam que, de facto, não tinham colocado no quadro a estrela correta. Além das crianças que já realizavam a autoavaliação sem qualquer dificuldade (BN, DP, EN, FS, GA, LC, LA, PC, RM, RO, SL), evidenciando uma capacidade superior de se autoavaliarem, existiam aquelas que procuravam a ajuda de um adulto para este ato, perguntando que estrela deveriam colocar no quadro (DO, GQ, MC, ML, IS). Nestas situações o adulto atuava de forma semelhante à situação descrita anteriormente, relembando momentos da rotina, e perguntando às crianças como se tinham comportando face às regras da sala. Estas questões encorajavam as crianças durante o processo e levavam à identificação da estrela merecida.

Esta avaliação realizada com as crianças permitia que também a mestranda avaliasse as crianças e o seu desenvolvimento relativamente à capacidade de autoavaliação das mesmas, pelo que a citação “A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador” (Ministério da Educação, 1997, p.27) passou a fazer sentido para a mestranda.

3.3. Considerações finais dos resultados obtidos

Estas atividades propostas pela equipa e orientadas pela mestranda contribuíram significativamente e de forma gradual para a melhoria do comportamento das crianças da sala dos 4 anos. O facto de se terem construído as regras e de serem associadas a uma tabela de comportamentos visível a todos os atores do processo educativo, fazia com que nas restantes atividades em grande grupo, quando as regras eram desrespeitadas a

mestranda estimulasse para o bom comportamento recorrendo a questões como por exemplo “Hm, será que estes meninos estão a cumprir a regra número 4?”, “Eduardo será que assim vais conseguir ter estrela amarela?”. Também relacionado com estão questões diárias, a mestranda procurava propor capitães do dia que não tivessem estrela vermelha, referindo esse aspeto aquando da eleição, o que levou a que as crianças compreendessem que as suas atitudes menos corretas tinham consequências, procurando, por isso melhorá-las pois todas apreciavam ser o capitão do dia, devido às responsabilidades que lhes eram atribuídas. De modo a que o leitor compreenda a dinâmica inerente ao “capitão do dia”, importar salientar que eram escolhidas duas crianças, pelo seu número, ou pela cor da roupa, ou pela inicial do nome, de acordo com os que as crianças pedissem. Os capitães tinham uma braçadeira, como no futebol, e responsabilidades como a de verificar se as áreas da sala estavam arrumadas, a de fazer recados quando necessários, a de ajudar a colocar os catres para a hora de descanso, entre outros.

Como já foi referido, todo este processo foi conseguido de forma gradual e os objetivos foram atingidos por todas as crianças, não existindo nenhuma em que não se verificasse uma melhoria. A criança que obteve uma maior evolução durante todo este processo foi a IS que no início da observação da díade, quando emergiu a necessidade de atuar neste sentido, tinha um comportamento muito irrequieto em grande grupo, não pedindo nunca para falar e falando sempre na vez dos colegas. Neste momento esta criança é uma das que mais respeita as regras, verificando-se uma grande evolução nos comportamentos da mesma. Em contrapartida, a criança que, apesar de melhorar, não evoluiu tanto como o esperado, foi o PC, sendo necessário chamá-lo à atenção constantemente.

É essencial referir que para o sucesso destas atividades foi fulcral a estimulação dada às crianças pela equipa educativa ao longo dos dias, a referência às regras e as estrelas amarelas utilizadas como recompensa. De facto, para as regras não serem constantemente violadas o seu registo não é suficiente, devendo ser mostradas e relembradas ao longo do ano (Sprinthall & Sprinthall, 1990) pois esta melhoria de comportamentos não é algo que se consiga espontaneamente, sendo um processo gradual e que precisa de ser estimulado com o passar do tempo.

Um aspeto que também contribuiu para a melhoria do comportamento das crianças, além da mudança de postura da mestranda já mencionada anteriormente, foi a gestão do tempo durante as atividades. Nas reflexões realizadas entre a equipa educativa

sobre as atividades, assim como na avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo A4) refletiu-se sobre a duração das atividades orientadas pela díade, considerando que era necessário reorganizar o tempo das mesmas. Nesse sentido, o par pedagógico procurou diminuir o tempo de diálogo em grande grupo nas atividades, que era o momento em que as crianças mais dispersavam devido à extensa duração dos mesmos, assim como a duração das atividades em si, uma vez que “O tempo (...) [deverá] adequar-se às características do grupo e necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.40). Desta forma, procuraram ser dinamizadas atividades com duração de trinta minutos, sensivelmente, dentro dos quais o tempo em que as crianças permaneciam sentadas, não devia ser superior a cerca de quinze a vinte minutos.

Deve, ainda, salientar-se um último fator que também contribuiu para a melhoria do comportamento das crianças em grande grupo e que emergiu, igualmente, da reunião de avaliação, assim como da necessidade que a díade sentiu em experimentar diferentes estratégias, promovendo atividades diferentes. Esta mudança que vai ao encontro do mencionado por Tomlinson (2008) quando refere que o educador deve selecionar o recurso a diferentes estratégias adequadas às características e interesses das crianças em questão, visando o seu desenvolvimento e promovendo o sentimento por partes das mesmas de se sentirem envolvidas. Deste modo, as estratégias que a mestranda apresentará de seguida, eram diferentes daquelas a que as crianças estavam habituadas, proporcionando momentos pouco comuns, com material cuidado que se constituía como novidade para o grupo, captando-os, assim, para a atividade, e conseguindo manter a sua atenção.

Uma das estratégias utilizadas foi, na área da expressão e comunicação: domínio da expressão musical, o acompanhamento instrumental de uma música, de modo a introduzir alguns instrumentos na sala de atividades. De facto, as crianças não possuíam nenhum instrumento para uso livre e demonstraram, em vários momentos, apreciar expressão musical, como, por exemplo, quando fazem ritmos nas mesas, nos copos à hora das refeições, ou na sala recorrendo a diferentes objetos, nomeadamente da área das construções. Nesta atividade, a possibilidade das crianças utilizarem instrumentos agarrou-as à mesma, não existindo distrações, pois estavam atentas aquilo que se constituía como novidade. Além disso, a estagiária, no início da atividade alertou para o facto de que se as crianças cumprissem as regras da sala, aqueles instrumentos seriam

para elas, para ficarem na sala. Esta proposta motivou-as e a possibilidade de serem recompensadas também promoveu o bom comportamento.

Outra estratégia foi, na área de expressão e comunicação: domínio da linguagem oral, o disfarce do meu par pedagógico para realizar a leitura de um conto, fantasiando-se de uma personagem relacionada com a história (cf. Anexo B2.4). Esta estratégia captou a atenção do grupo, pois receberam um convidado especial, o “Saixas”, ficando motivados, envolvidos na curiosidade e na fantasia do momento.

Destaca-se também, na área da expressão e comunicação: domínio da matemática e área do conhecimento do mundo, a realização de um jogo do tipo “Quem quer ser milionário?” (cf. Anexo B2.5) com o objetivo de explorar o material tipo *cuisenaire*. O grupo encontrava-se dividido em equipas, que quando acertavam na questão recebiam uma peça de valor 1, sendo que a primeira equipa a atingir a barra de valor 10 ganhava. De seguida realizava-se uma exploração livre da caixa do material. O facto de se usar a estratégia de um jogo de televisão para introduzir o material fez com que as crianças ficassem motivadas, pois sentiam que estavam num concurso, mostrando um grande envolvimento do decorrer da atividade.

No âmbito da área do conhecimento do mundo e da área de expressão e comunicação: domínio da expressão plástica, salienta-se a estratégia de recurso à luz negra (cf. Anexo B2.6), para o momento de leitura de um poema criado pela díade, que abordava questões sobre alimentação saudável. Ao mesmo tempo que a mestranda lia o poema, iam-se formando dois conjuntos de alimentos que brilhavam no ambiente escuro da sala iluminado, apenas pela luz negra, e apareciam duas barrigas e duas luvas, também brilhantes, que representavam a alimentação saudável e não saudável. Depois, foi proposto que as crianças desenhassem, em cartolina ou numa luva, que era retirada de uma cartola (também brilhante), mantendo-se o ambiente mágico. Esta estratégia resultou muitíssimo bem, pois as crianças ficaram de tal forma envolvidas na magia criada pela luz negra que estavam extremamente concentradas quer na audição do poema, quer na pintura que realizaram.

Na área da expressão e comunicação: domínio da matemática e da área de formação pessoal e social, importa mencionar a realização de um jogo tipo “Jogo da glória”, associado ao recurso do flanelógrafo, para incentivar o trabalho em equipa e relembrar conceitos matemáticos (cf. Anexo B2.7). Estas duas estratégias revelaram-se adequadas pois as crianças estavam atentas no jogo, procurando respeitar as regras para que conseguissem ganhar e responder às questões no flanelógrafo. Este é um material

que as crianças apreciam bastante e por isso, procuravam o bom comportamento, para se dirigirem ao mesmo.

Por fim, uma última estratégia, na área do conhecimento do mundo e expressão e comunicação: domínio da expressão motora, é a utilização do areal da praia para desenvolver uma atividade relativa aos sinais de trânsito, dado o interesse manifestado pelas crianças sobre esta temática. Assim, foi realizada uma gincana, sob orientação do meu par, com recurso aos sinais, e que resultou bem devido ao espaço ser diferente e ao interesse manifestado pela temática.

Por tudo o que foi referido ao longo do presente capítulo, considera-se que as atividades desenvolvidas, a melhoria de postura por parte da mestrada, a reorganização da gestão do tempo e o recurso a diferentes estratégias para desenvolvimento de atividades, fomentaram o desenvolvimento de atividades adequadas ao grupo, nas quais era possível observar um grande nível de persistência e concentração (Laevers, 1993, citado por Bertram & Pascal, 2009), e conseqüentemente promoveram uma melhoria significativa do comportamento das crianças, alcançando assim o principal objetivo delineado, face à necessidade encontrada nas primeiras observações. No entanto, este é processo longo e que não terminou no momento da última atividade, pois segundo as OCEPE (Ministério da Educação, 1997)

É na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir. A educação para os valores acontece, assim, em situação, num processo pessoal e social, de procura do bem próprio e bem coletivo. (p.52)

REFLEXÃO FINAL

O estágio em educação pré-escolar, realizado ao longo do segundo semestre, contribuiu para que a mestranda desenvolvesse várias competências profissionais e pessoais. Neste sentido, a presente reflexão incidirá sobre esse desenvolvimento, salientando as aprendizagens desenvolvidas, assim como as potencialidades e constrangimentos encontrados. No entanto, é de referir que este conceito de reflexão não aparece, apenas neste momento final, servindo de suporte para a construção de todo o relatório, assim como para o desenvolvimento das práticas no contexto de estágio pois a “reflexão é essencial [para um] processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir” (Alarcão, 1993, p.12).

A experiência vivida na sala dos 4 anos do “Infantário Monfortinhos de Real”, permitiu desenvolver a conceção de educação da mestranda, uma vez que, compreendeu de forma mais clara algumas teorias, que inspiraram as práticas, permitindo desenvolvê-las à luz de teorias consistentes, tendo sempre em conta o contexto pois “(...) a teoria pode afectar a prática, [influenciando] a maneira como os práticos se compreendem a si mesmos e à situação em que estão envolvidos. Pretende-se (...) que a prática questione e simultaneamente gere teoria e que a teoria, por sua vez, ilumine a prática.” (Jacinto, 2003, p.51) Desta forma, a mestranda compreendeu a importância de sustentar a ação pedagógica em diferentes abordagens pois estas podem ajudar-nos a refletir sobre a nossa ação. Estas abordagens teóricas emergentes das pesquisas autónomas e das aulas de prática pedagógica supervisionada permitiam, progressivamente, melhorar as práticas, fazendo uma articulação entre a teoria e a prática. Esta articulação considera-se fundamental para a construção da profissionalidade docente, pois o saber profissional não emana apenas de teorias, nem apenas de práticas, pelo que ambas se complementam.

Esta experiência permitiu, também, consolidar a importância atribuída à observação para a planificação da ação. Uma vez que o estágio realizado tinha um caráter sistemático e contínuo (Estrela, 1994), três vezes na semana, durante cerca de cinco meses, foi possível observar com uma intenção diferente da que tinha acontecido em anos transatos, em Iniciação à Prática Profissional. Com o decorrer do estágio a mestranda melhorou a sua capacidade de observação, procurando observar o grupo como um todo e cada criança individualmente, cada vez com mais pormenor, de forma a identificar as especificidades de desenvolvimento de cada criança. Esta observação

sistemática e rigorosa, apoiada nas notas de campo e no diário de formação, permitiam que a díade orientasse atividades adequadas às necessidades e interesses das crianças. De facto, “Observar cada criança e o grupo (...) são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p.25).

Relativamente às necessidades e interesses, a importância da identificação dos mesmos assume-se como uma aprendizagem fulcral para o desencadear de toda a ação, pois as atividades que vão ao seu encontro são muito mais significativas para as crianças do que outras que surjam de outros fatores, como por exemplo, os projetos da instituição, ou de uma imposição. De facto, no estágio, a díade teve de orientar uma atividade de pintura, a pedido da direção do jardim de infância, no âmbito de umas gravações que se iam realizar para o *website* da instituição. Uma vez que era uma atividade que não surgia da observação da equipa educativa, esta procurou adequá-la, moldando-a aos interesses que as crianças demonstravam naquele momento. Assim, uma vez que estava a ser explorada a temática das profissões, que o dia do pai estava a chegar, e que as crianças perguntavam frequentemente quando iam fazer a prenda para o dia do pai, a equipa pedagógica da sala refletiu e adequou a atividade à temática das profissões. Desta forma, as crianças fizeram uma pintura relativa à profissão do pai que ficou suspensa na sala pelo teto, de modo a decorar o espaço para o pequeno-almoço com os pais sendo, posteriormente, oferecida aos mesmos.

Um contraste a esta situação, também relacionada com o presente do dia do pai, foi a feitura de uma base para o computador, orientada pela educadora cooperante MM, na qual as crianças decoravam três gravatas recorrendo à colagem de diferentes pedaços de tecidos. Na observação desta atividade a mestranda teve a oportunidade de perceber que algumas crianças não se identificavam com a base que estava a ser criada pois os seus pais não utilizavam gravata no dia-a-dia. O par pedagógico, depois de refletir em conjunto sobre esta atividade, enviou um *e-mail* à educadora cooperante, propondo outros materiais que não gravatas e que pudessem ser as crianças a escolher que objeto ou material queriam usar para decorar a base de computador, de modo a criar aprendizagens mais significativas (Coll, 2001). No entanto, houve uma falha na comunicação e a educadora só viu o referido *email* muito tempo depois. Quando a educadora cooperante o viu, apesar de já ter sido tarde, comunicou com a díade e referiu que realmente, seria profícuo ter aceite a proposta do par pedagógico, pois também verificou que a atividade não tinha sido a mais adequada. Com estes exemplos, a

mestranda compreendeu que realmente é essencial existir sempre uma adequação às necessidades e interesses das crianças para que estas tirem o maior proveito da situação e construam aprendizagens sólidas e significativas. Assim considera-se que é essencial conhecer as “(...) necessidades e interesses [das crianças] (...) para a tomada de decisões da acção educativa” (Circular nº.4/2011).

Uma outra aprendizagem que merece ser destacada, emergente do estágio, foi a qualidade do trabalho colaborativo de equipa proporcionado pelas várias educadoras cooperantes, assim como o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação da mestranda. Neste sentido, a estagiária considera que se verificou uma prática acompanhada, colaborativa e reflexiva, pelo que as educadoras cooperantes se mostraram sempre disponíveis, ajudando a díade e refletindo com a mesma de modo a melhorar o trabalho desenvolvido, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais (Sá-Chaves, 2000). Este acompanhamento permitiu que a mestranda evoluísse a sua capacidade de se autoavaliar. De facto, no início do período de estágio, quando a equipa refletia em conjunto no final de cada atividade, a mestranda nem sempre conseguia perceber o que tinha falhado ou que tinha resultado melhor, mas com o passar do tempo, com uma observação mais cuidadosa e refinada e com os *feedbacks* dados, no final do estágio a mestranda já conseguia identificar grande parte desses aspetos menos conseguidos, assim como os pontos fortes.

Um outro fator que importa destacar e que também espelha a qualidade do trabalho de equipa, são as reuniões que se realizavam após as observações efetuadas pela supervisora institucional, na qual a equipa educativa da sala, constituída pelas educadoras cooperantes e as estagiárias, se reuniam com a supervisora de modo a refletir sobre a ação observada. Nestas reuniões, a supervisora, ao ter como objetivo, o desenvolvimento profissional da estagiária, conduzia a mestranda a desenvolver capacidades de autoanálise e a refletir sobre a atividade realizada. Neste sentido, segundo Moreira e Alarcão, 1997, “o estagiário identifica e compreende a eventual situação problemática, confronta intenções e realização, explica o conhecimento tácito que influenciou a sua acção na aula e analisa a forma como decorreu a interacção com os alunos” (citado por Jacinto, 2003, p.52). Todo este espírito de cooperação sentido entre os intervenientes permitiu compreender, na prática, que o professor “Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e experiências” (Decreto-lei n.º240/2001, anexo V, alínea 2c), pelo que se compreende que a profissão de Educador

não é uma profissão isolada, e, nesse sentido, o desenvolvimento profissional concretiza-se num processo individual e coletivo.

Ainda no âmbito da supervisão, a mestranda destaca a reunião de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo A5) como um momento importante para a evolução profissional. Nesta reunião foram discutidos vários aspetos no domínio da observação, da planificação, da ação e da reflexão que deviam ser melhorados, envolvendo a supervisora institucional, a equipa pedagógica da sala dos 4 anos e, ainda, a equipa pedagógica da outra sala de estagiárias. A mestranda tomou essas considerações em conta e, graças às críticas construtivas da supervisora institucional e das orientadoras cooperantes, procurou melhorar nos aspetos considerados menos conseguidos durante a avaliação. Na avaliação final do processo (cf. Anexo A6), verificaram-se, de facto, evoluções da mestranda a vários níveis, o que revelou a vontade da mesma em melhorar o seu desempenho profissional.

Nesta reflexão final, a mestranda considera importante destacar o papel das metodologias de investigação utilizadas para o desenvolvimento da prática, mencionadas no capítulo dois do presente relatório. Estas metodologias revelaram-se indispensáveis, na medida em que permitiram que a mestranda melhorasse as suas práticas, recorrendo a diversas estratégias como a utilização do diário de formação, as narrativas colaborativas, as reuniões da equipa educativa, a metodologia de investigação-ação, as pesquisas autónomas, indo ao encontro do que é mencionado no Decreto-lei n.º240/2001 no qual é referido que o professor se assume “(...) como um profissional de educação (...) que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (anexo II, alínea 2a). Neste sentido, também as aulas de Prática Pedagógica Supervisionada contribuíram para a melhoria das práticas. Nas aulas teórico práticas foram expostos conteúdos teóricos que permitiram desenvolver um quadro concetual sobre a educação pré-escolar, para sustentar as práticas das mestrandas. Estas perspetivas teóricas eram, também, completadas por posteriores pesquisas autónomas, com o objetivo de desenvolver um quadro concetual rico. Já nas aulas de tipologia de seminário eram partilhadas situações emergentes da observação nos diversos contextos, debatendo-se quais as respostas mais adequadas para um determinado problema, à luz de um quadro concetual consistente para as práticas em educação pré-escolar.

Uma outra potencialidade que merece ser salientada refere-se à disponibilidade prestada às mestrandas pela direção do jardim de infância, na medida em que eram disponibilizados vários materiais e recursos que podiam ser utilizados pela díade. A diretora do centro de estágio mostrou-se, por isso, sempre disponível, ajudando as mestrandas sempre que necessário, oferecendo-se, inclusive, para a compra de uns materiais que estavam em falta na sala de atividades.

Quanto aos constrangimentos encontrados, destaca-se a mudança de educadora cooperante que influenciou significativamente o percurso da díade no período de estágio. Quando a educadora SS necessitou de se ausentar por motivos de saúde, quem a substituiu foi a diretora do jardim de infância, MM. Esta substituição trouxe alguns constrangimentos para o par pedagógico, uma vez que a diretora e orientadora cooperante MM tinha, naquele momento, duas tarefas ao mesmo tempo: a direção do estabelecimento e a orientação pedagógica da sala dos 4 anos. Este facto impossibilitava a presença permanente da mesma na sala, devido a reuniões agendadas, a visitas guiadas que orientava a pais, e a outros assuntos da direção, o que levou a que a díade orientasse algumas atividades sem a sua observação, ou, por vezes, a educadora chegava quando a atividade já tinha começado. No entanto, apesar da carga excessiva de trabalho, a educadora cooperante MM preocupava-se em observar o máximo de atividades que podia e em refletir com as mestrandas sempre que era possível, incentivando o trabalho e dando *feedbacks* construtivos, de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional do par pedagógico. Apesar disto, toda esta situação, por outro lado, revelou-se profícua, na medida em que levou o par pedagógico à realização de pesquisas, à procura de soluções, que contribuíram muito para a autonomia e crescimento profissional. A partir do mês de maio, quando a educadora cooperante SS voltou ao trabalho, acompanhada da educadora AE as mestrandas tiveram um apoio mais próximo por parte das mesmas.

Todo este período de estágio correspondeu a um momento único e inigualável de aprendizagens, permitindo a mobilização de saberes, a experimentação de estratégias e de diferentes práticas e as posteriores transformações das mesmas, contribuindo deste modo, para a construção de um perfil profissional. Esta construção não termina por aqui, uma vez que “(...) o saber não é um conjunto de conhecimentos feitos, mas uma actividade de construção contínua que supõe trabalho de investigação, humildade intelectual, aceitar o erro e aprender com ele (...)” (Antunes, 2001, p.243)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1993) Prefácio. In Vieira, F. *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, M. (2001) *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Campos, B. P. (Coord.). (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, Textos de Educação.
- Coll, C. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Coutinho, C. Sousa, A. Dias, A. Bessa, F. Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, volume 13:2, 355-379.
- Devries, R., & Zan, B. (1998). *A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed editora .
- Dias, C. (2009). *Revista Portuguesa de Pedagogia: Olhar com olhos de ver* (pp. 174-188). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994) *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Porto: Porto editora.
- Formosinho, J., Katz, L., McClellan, D., & Lino, D. (1996). *Educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In Formosinho, J (org) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J (org). (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. 6ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Formosinho, J. (org) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Maia, J. (2008). *Aprender...matemática do jardim de infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica/Núcleo de Educação Pré-Escolar. Lisboa
- Monteiro, A. Reis. 2008. *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (org) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2009). *O Mundo da criança* (11ª edição). Amadora: McGraw-Hill.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação
- Patrício, M. (1987). *A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Ação na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Moreira, A. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão: construção da identidade profissional*. In Bizarro, R (org.) *Eu e o Outro* (Pp. 43-56). Porto: Areal Editores.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio tinto: Edições Asa.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributo na área da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, P. (2003). A avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspetivas. *EduSer, volume 1*, 111-124.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação, volume 5*, 127-142.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp.29 – 42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Siraj-Blatchford, I. (Coord.) (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Spodek, B. & Brown P. (1998). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma perspectiva História. In Formosinho, J (org) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições Asa

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto editora.

Zabalza, M. (2006). *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/2011, de 11 de Abril (2011). Lisboa: Ministério da Educação.

Circular n.º17/2007, de 10 de outubro (2007). Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º. 43/2007, de 22 de fevereiro (2007). *Diário da República n.º38 – I Série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 240/2001. de 30 Agosto (2001). *Diário da República I, Série-A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001). *Diário da República n.º201 – I Série*
– A. Ministério da Educação. Lisboa

Despacho n.º 268/1997, de 25 de agosto (1997). *Diário da República n.º195 – II Série*.
Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança
Social. Lisboa

Lei n.º5/1997, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º34 - I Série - A*. Ministério da
Educação. Lisboa

Lei n.º46/1986, de 14 de outubro. *Diário da República n.º237 - I Série*. Ministério da
Educação. Lisboa.

Ribeiro, D. (2013). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica
Supervisionada na Educação Pré-Escolar*. Escola Superior de
Educação – Instituto Politécnico do Porto.

Monforte, M. (2012). *Projeto educativo do Infantário Monfortinhos de Real 2012-2015*

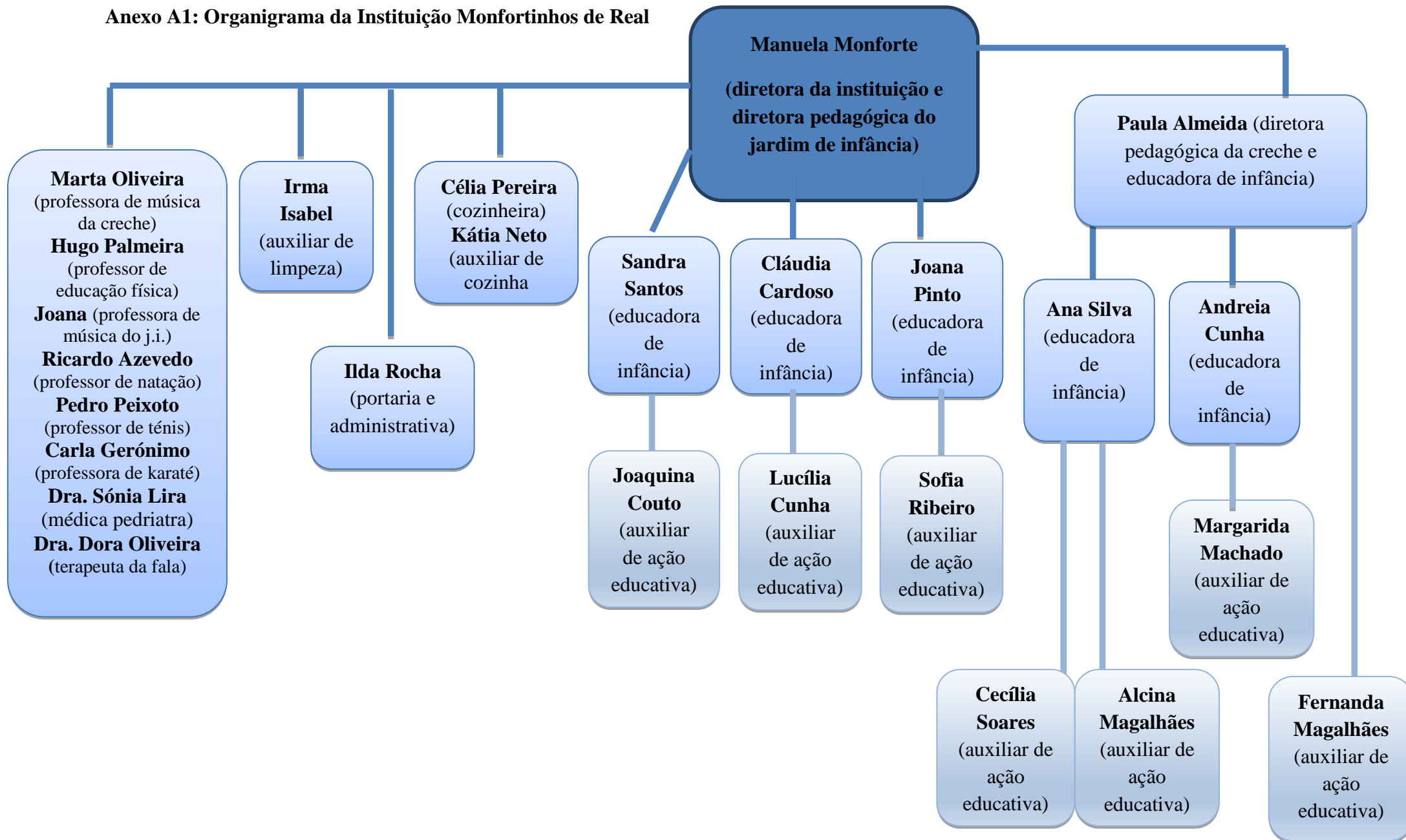
Santos, S. (2013). *Projeto curricular de turma 2013/2014 – “Viagens do Corpo
Humano”*

Monforte, M. (2013). *Reunião de abertura do ano letivo 2013/2014*

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Anexo A1: Organigrama da Instituição Monfortinhos de Real



Anexo A2: Planificação semanal com *feedback* da supervisora institucional

PLANIFICAÇÃO SEMANA DE 2 A 6 DE JUNHO DE 2014					
<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</p> <p>- As crianças necessitam de continuar a desenvolver a motricidade fina (<u>expressão plástica</u>)</p> <p>Interesses evidenciados</p> <p>- As crianças evidenciam interesse em realizar jogos tradicionais de grupo em momentos de jogo espontâneo no exterior, fazendo-o regularmente (<u>expressão motora</u>);</p> <p>- As crianças evidenciam interesse em envolver as crianças da sala dos 5 anos nas suas atividades (<u>formação pessoal e social</u>);</p> <p>- As crianças revelam interesse pelo mundo animal e em visitar as instalações da associação MIDAS (<u>formação pessoal e social</u>);</p> <p>- As crianças evidenciam interesse em ouvir histórias (<u>linguagem oral</u>);</p> <p>- As crianças evidenciam</p>	<p>Instituição: Infantário Monfortinhos de Real</p> <p>Grupo: Sala dos 4 anos</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <p>Educadoras: Sandra Santos e Ana Esteves</p> <p>Assistente Técnica: Joaquina Couto</p> <p>Estagiárias: Cristiana Caldas e Daniela Carvalho</p>			
	<p>Objetivos de desenvolvimento:</p> <p>- Desenvolver a motricidade grossa;</p> <p>- Conhecer mais jogos tradicionais;</p> <p>- Sensibilizar para a adoção e cuidados a ter com os animais;</p> <p>- Conhecer o funcionamento das instalações de uma associação de animais;</p> <p>- Compreender a importância de uma alimentação saudável;</p> <p>- Desenhar em superfícies diferentes das habituais;</p> <p>- Distinguir alimentos saudáveis de não saudáveis;</p> <p>- Desenvolver um discurso coerente e fluido.</p>				
PLANO DE AÇÃO					
M A N H Ã	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	<p>- Acolhimento e jogo espontâneo (9h00)</p> <p>- Bons Dias e Marcação de Presenças (9h30)</p> <p>- Lanche (9h45)</p> <p><u>Domínio da expressão motora</u></p> <p>- Atividade orientada: “Jogos Tradicionais” (10h00)</p> <p>- Música (10h45)</p> <p>- Higiene (11h45)</p>	<p>- Acolhimento e jogo espontâneo (9h00)</p> <p>- Bons Dias e Marcação de Presenças (9h30)</p> <p>- Lanche (9h45)</p> <p>- Hora do conto: “A Sopa Queima” (10h00)</p> <p>- Natação¹ (10h15/11h00) - 2 grupos</p> <p>- Higiene (11h45)</p>	<p>- Acolhimento e jogo espontâneo (9h00)</p> <p>- Bons Dias e Marcação de Presenças (9h30)</p> <p>- Karatê¹ (9h30)</p> <p>- Lanche (9h45)</p> <p>- Jogo espontâneo (10h00)</p> <p>- Ténis¹ (10h45)</p> <p><u>Domínio da linguagem oral, do conhecimento do mundo e da expressão plástica</u></p> <p>- Atividade orientada:</p>	<p>- Acolhimento e jogo espontâneo (9h00)</p> <p>- Bons Dias e Marcação de Presenças (9h30)</p> <p>- Ginástica (9h00/9h30) - 2 grupos</p> <p>- Lanche (9h45)</p> <p>- Jogo espontâneo (10h00)</p> <p>- Atividade orientada: “Lanche saudável” (10h30)</p> <p>- Higiene (11h45)</p>	<p>- Acolhimento e jogo espontâneo (9h00)</p> <p>- Bons Dias e Marcação de Presenças (9h30)</p> <p>- Lanche (9h45)</p> <p>- Jogo espontâneo (10h00)</p> <p><u>Domínio da linguagem oral e matemática</u></p> <p>- Atividade orientada: “Exposição da minha não-é-uma-caixa” (10h45)</p> <p>- Higiene (11h45)</p>
<p>Comentário [DC1]: Atenção, ao que chama domínio em vez de área!</p>					

¹ Esta atividade é opcional, pelo que não engloba todo o grupo de crianças

interesse por atividades surpresa e por momentos de "magia" (formação pessoal e social)			"Luvas mágicas" (10h45) - Higiene (11h45)		
Resultados de aprendizagem evidenciados	ALMOÇO				
	T A R D E - Higiene (12h45) - Descanso (13h00) - Levantar e Higiene (15h00) - Lanche (16h00) - Reflexão diária individual do comportamento (16h25) - Jogo espontâneo (16h30) - Teatro realizado pelo grupo de pais "Lua, conta-me histórias" (17h30)	- Higiene (12h45) - Visita às instalações da associação "MIDAS" (13h30)	- Higiene (12h45) - Descanso (13h00) - Levantar e Higiene (15h00) - Lanche (16h00) - Reflexão diária individual do comportamento (16h25) - Jogo espontâneo (16h30)	- Higiene (12h45) - Descanso (13h00) - Levantar e Higiene (15h00) - Lanche (16h00) - Reflexão diária individual do comportamento (16h25) - Jogo espontâneo (16h30)	- Higiene (12h45) - Descanso (13h00) - Levantar e Higiene (15h00) - Lanche (16h00) - Reflexão diária individual do comportamento (16h25) - Jogo espontâneo (16h30)
<p>Descrição da atividade "Jogos tradicionais" (orientada pelas estagiárias da sala dos 4 e dos 5 anos) <u>1º Momento:</u> Realização do jogo dos peixes; <u>2º Momento:</u> Divisão do grupo por equipas; <u>3º Momento:</u> Realização dos jogos por postos; <u>4º Momento:</u> Relaxamento</p> <p>Recursos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do grupo: Grande grupo • Gestão do espaço: Centro da sala 					

- **Gestão dos materiais:**

1º Momento: 22 pulseiras brancas, 4 luzes negras

2º Momento: Alimentos saudáveis e não saudáveis em cartolina, 2 luvas, quadro com barriga desenhada, mesa da área da cozinha, panos pretos, 1 cartola, 2 esponjas verdes de florista, 2 bancos da área da cozinha, livros literários, 4 luzes negras,

3º Momento: Materiais do segundo momento, 22 luvas, 22 cartolinas a4, tintas fluorescentes divididas em vários recipientes espalhados pela sala, 22 pincéis.

Descrição da atividade “Luvas mágicas” (orientada pela estagiária Daniela)

1º Momento: Entrada das crianças na sala de atividades e organização do grupo;

2º Momento: Apresentação da história “A luva saudável!” ao grupo de crianças recorrendo à luz negra;

3º Momento: Proposta de realização de uma luva ou quadro mágico pelas crianças do grupo.

Recursos pedagógicos:

- **Gestão do grupo:** Grande grupo

- **Gestão do espaço:**

1º, 2º Momento: crianças sentadas em meia-lua

3º Momento: dispersão das crianças pela sala de atividades

- **Gestão dos materiais:**

1º Momento: 22 pulseiras brancas, 4 luzes negras;

2º Momento: Alimentos saudáveis e não saudáveis em cartolina, 2 luvas, quadro com barriga desenhada, mesa da área da cozinha, panos pretos, 1 cartola, 2 esponjas verdes de florista, 2 bancos da área da cozinha, livros literários e 4 luzes negras;

3º Momento: Materiais do segundo momento, 22 luvas, 22 cartolinas a4, tintas fluorescentes divididas em vários recipientes espalhados pela sala e 22 pincéis.

Atividade “Lanche saudável” (orientada pelas educadoras Sandra Santos e Ana Eiras)

Esta atividade está inserida no projeto “Arco-íris no meu prato”, que faz parte do projeto educativo da instituição, cabendo a cada sala uma tarefa ao longo da semana. A sala dos 4 anos está responsável pela confecção do lanche neste dia, para todo o jardim de infância, sendo este um batido de morango e pão com sementes.

Descrição da atividade “Exposição da minha não-é-uma-caixa” (orientada pela estagiária Cristiana)

1º Momento: Apresentação da tarefa realizada com as caixas;

2º Momento: Proposta de exposição das caixas.

Recursos pedagógicos:

- **Gestão do grupo:** Grande grupo

- **Gestão do espaço:** Roda no centro da sala
- **Gestão dos materiais:** Caixas transformadas

Responsável pela dinamização das atividades:

Todos os momentos serão dinamizados pelas educadoras Sandra e Ana, com o apoio da assistente técnica Joaquina.

A atividade “Jogos tradicionais” será dinamizada pelas estagiárias da sala dos 4 e dos 5 anos, a atividade “Luvas mágicas” pela estagiária Daniela e a atividade “Exposição da minha não-é-uma-caixa” pela estagiária Cristiana, todas com o apoio das educadoras Sandra e Ana e da assistente técnica Joaquina.

Nos dias em que estamos presentes (Segunda, Quarta, Quinta e Sexta-feira) também orientamos os “Bons dias” e marcação de presenças.

Anexo A3: Guião de Pré-Observação com *feedback* da supervisora institucional

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Semana de 31 de março a 4 de abril

Instituição Cooperante: Infantário Monfortinhos de Real
Orientador Cooperante: Manuela Monforte **Sala:** 4 anos
Díade: Cristiana Caldas e Daniela Carvalho
Data da observação: 2014/04/04

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

Esta atividade **serve de continuação ao trabalho já começado** na semana anterior quando as crianças exploraram livremente pasta de farinha. Uma vez que estas apresentaram dificuldade em modelar as formas, aquando da execução da receita para o dia do pai, pretendemos, com um trabalho contínuo, desenvolver esta prática.

Comentário [U1]: é a continuação do trabalho já iniciado na semana passada...

Atividade pedagógica

“Modelo formas!”

1º Momento: Apresentação de vários objetos feitos com pasta de modelar e diálogo sobre os mesmos.

Questões orientadoras:

- Que objetos são estes?
- Imaginam com que material foram feitos?
- Sabem qual a profissão que também modela para conseguir fazer objetos?

2º Momento: Proposta de realização de esculturas/objetos com pasta de modelar.

Questões orientadoras:

- Gostavam de experimentar construir alguma escultura/objeto com esta pasta?
- O que vão fazer?

3º Momento: Realização das esculturas em dois grupos de 12 crianças cada, fazendo-as à vez.

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

Expressão e comunicação: Linguagem oral;

Expressão plástica.

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Desenvolver a capacidade de modelar pasta;
- Desenvolver a criatividade.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

1º Momento: Mostra de objetos feitos com pasta de modelar (escolhemos esta estratégia de mostrar objetos pois, as crianças mostram-se sempre motivadas quando levamos objetos para elas. Além disso, desta forma, as crianças, através das nossas questões, podem perceber o que vamos fazer. Além

disso o diálogo sobre estes objetos permite que partilhem ideias entre todos). Objetos feitos por nós com pasta de modelar: boneco de neve, pulseira, colar, coração, porta-chaves.

2º Momento: Proposta de realização de esculturas/objetos (escolhemos esta estratégia para as crianças construírem uma ideia daquilo que pretendem modelar para, ao experimentarem, verificarem se é ou não possível).

3º Momento: Realização das esculturas/objetos em 2 grupos de 12 crianças (dividimos o grupo de crianças em dois grupos de 12, uma vez que as duas mesas que a sala dispõe só dão para doze crianças de cada vez). 3 embalagens de pasta de modelar "Das".

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

Sim. Algumas crianças poderão ter dificuldades em modelar formas e até poderão querer construir esculturas com formas mais complicadas. Caso isso aconteça, iremos incentivar a criança a experimentar e a verificar se é possível ou não realizar certas formas, levando-as a entender que algumas são muito complexas para iniciantes a escultores, como nós, conseguirem fazer.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

- Interação estagiária-criança (importante para verificar se são dadas oportunidades de participação no diálogo a todas crianças);
- O prazer da criança durante toda a atividade (é importante que criança obtenha prazer em todos os momentos em que está no jardim de infância);
- A liberdade que é dada às crianças para experimentarem realizar diferentes formas (através da tentativa e erro compreendem, por si próprias, aquilo de que são capazes ou não de modelar).

Comentário [U2]: envolvimento

Anexo A4: Narrativa colaborativa com *feedback* da supervisora institucional

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico
Prática pedagógica supervisionada

ESE | POLITÉCNICO
DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

4ª Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Atividade “Tenho asas nos pés”

Data: 22 de maio de 2014

Comentário da observada Daniela	Comentário da observadora Cristiana	Comentário da educadora cooperante Ana
<p>A atividade “Tenho asas nos pés” baseou-se no acompanhamento instrumental (claves e shakes) de uma música dos Clã, intitulada de “Asas delta”.</p> <p>Antes de iniciar a atividade, a dñade conversou com as educadoras cooperantes de modo a alterar a iniciação da mesma, com o objetivo de aumentar a motivação das crianças. Assim, ao invés de começar com um diálogo comecei, juntamente com a Cristiana a tocar a música no corredor, enquanto as crianças estavam na sala, em roda com as educadoras cooperantes. À medida que a música ia começando, nós entramos na sala, permitindo que a atividade se iniciasse com uma surpresa, imaginando o que estaria por detrás da porta. No entanto, as crianças ficaram</p>	<p>A atividade orientada pela Daniela e designada por “Tenho asas nos pés” teve na minha opinião um balanço positivo.</p> <p>Para começar considero importante realçar a alteração do plano, como já foi referido pelo meu par, antes de iniciar a atividade. De facto, a flexibilidade nas planificações realizadas é algo que se deve ter sempre em conta, uma vez que podem ocorrer alterações no momento e até antes deste. Por outro lado, como é este o caso, as modificações podem servir para melhorar uma atividade, no sentido de a tornar mais significativa para o grupo de crianças. Um dos aspetos a melhorar na dñade foi sempre este fator, o que mostra uma evolução no sentido de começar a considerar o plano um suporte que não é rígido</p>	<p>A atividade proposta pela Daniela teve como objetivo predominante o domínio da expressão musical.</p> <p>A Daniela e a Cristiana decidiram alterar a motivação da atividade criando um momento de magia e suspense cativando desta forma a atenção das crianças, decidiram tocar fora da sala colocando as crianças pensativas e curiosas sobre qual seria a surpresa.</p> <p>Como desenvolvimento da atividade foi mostrado ao grupo uma pauta no quadro interativo suscitando várias questões às quais a Daniela respondeu de forma articulada e expressiva satisfazendo desta forma a</p>

Supervisora: Doutora Fátima Guimarães
Equipa pedagógica: Educadoras Ana Esteves e Sandra Santos, e estagiárias Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

<p>um pouco desiludidas com a surpresa, pois, mesmo com o som das colunas no máximo, a música deu baixo, não criando tanto impacto, como o esperado. Algumas crianças perguntavam “É esta a surpresa?” com uma expressão de quem espectava algo mais. Para corresponder a esta expectativa, no final do acompanhamento, comecei a mostrar mais claves e shakes, questionando as crianças para quem, e para que seriam. Quando os viram ficaram entusiasmadas e motivadas, e desde aí que agarrei o grupo à atividade, dizendo que a surpresa eram os instrumentos que, se eles se portassem bem, ficavam na sala para eles.</p> <p>Na separação em dois grupos, as crianças foram autónomas, capazes de resolver quem ficava no grupo das claves e no dos shakes. De seguida, ao visualizarem a partitura exposta, tiraram algumas dúvidas que tinham sobre a mesma. E perante o envolvimento e vontade de experimentar das crianças, parti para o ensino do acompanhamento da música. Assim, quando estava a ensinar os</p>	<p>mas dá uma orientação.</p> <p>Assim, a escolha de um ambiente inicial de surpresa, com as luzes apagadas e os estores em baixo, captou a atenção das crianças e, apesar das colunas não terem dado um som muito alto, a dinâmica despertou o silêncio no grupo. No entanto, como referiu a Daniela, algumas crianças ficaram um pouco desiludidas, pelo que imediatamente esta decidiu passar a atenção para os instrumentos que tinha num saco. Desta forma, uma vez que a estagiária verificou que as crianças não estavam muito entusiasmadas, apesar de atentas, esta apresentou algo de maior interesse para as motivar. De facto, o interesse foi visível com as expressões das crianças, desencadeando uma motivação inicial.</p> <p>Ao longo dos diversos momentos da atividade foram vários os aspetos que contribuíram para esta se realizar de uma forma positiva, pelo que vou referir alguns. No momento de distribuição dos instrumentos, a Daniela perguntou às crianças quais é que preferiam e,</p>	<p>curiosidade das crianças.</p> <p>Quando as crianças passaram a uma fase mais ativa demonstraram um grau muito satisfatório de entendimento face ao que lhes tinha sido pedido e explicado realizando uma orquestra melodiosa e com ritmo, desta forma considero que os objetivos propostos para esta atividade foram alcançados com sucesso.</p> <p>Para finalizar a atividade as crianças pediram para dançar a música, um pedido que foi atendido com perspicácia por parte da estagiária. Propuseram ainda a apresentação de uma mini orquestra para a sala dos 5 anos demonstrando um grau de envolvimento substancial e rico de intercâmbio de experiências.</p> <p>Durante toda a atividade a Daniela revelou uma maior plasticidade consequentemente uma maior flexibilidade atendendo aos interesses das crianças, dando-lhes um papel</p>
--	---	---

<p>batimentos ao primeiro grupo, verifiquei que tinha avançado o 2º momento da atividade que consta no guião de pré-observação. Nesse momento, considerei que não fazia sentido parar o que estava a fazer para pegar no grande grupo e fazer essa parte da atividade. Assim, quando verifiquei que as crianças tinham dificuldades no 2º momento da partitura, usei outras estratégias para se aperceberem do ritmo, como contar “1,2” ao ritmo da música, ao mesmo tempo que tocavam. Em geral, esta estratégia resultou em ambos os grupos (claves e shakes) mas penso que teria corrido melhor que as crianças tivessem tido o segundo momento para se apropriarem da música. Apesar disto, esta atividade permitiu-me compreender que já estou mais evoluída profissionalmente, pois se me tivesse esquecido do 2º momento no início da prática, teria ficado sob pressão e não saberia o que fazer. Isto fez-me aperceber de alguma evolução da minha parte e também, mais uma vez, que os planos são flexíveis e não são estanques e que a motivação</p>	<p>sem grandes confusões, estas optaram pelo seu. Este aspeto foi importante, uma vez que as crianças, ao escolherem o seu instrumento, entusiasmaram-se logo no início da atividade. Um outro aspeto relaciona-se com o facto da estagiária se ter preocupado, antes de explicar a partitura em pormenor, em dar a conhecer as crianças o nome daquela sequência de imagens (partitura), para aumentar o conhecimento das mesmas. No momento de explicar ao grupo a sequência de sons, o meu par procurou fazer-lo com um instrumento de cada vez, para que não se tornasse confuso para as crianças a junção dos dois. Assim, e optando por cortar a música, realizou as sequências propostas com as crianças, ao mesmo tempo que acompanhavam a partitura, que estava a ser orientada por mim. A estagiária realizou a sequência com os dois grupos (claves e shakes) e esteve sempre atenta a todas as crianças, pelo que quando observava que alguma não estava a acompanhar criava estratégias para a conseguir orientar melhor. Tal como ela própria</p>	<p>ativo durante a sua dinamização.</p>
--	---	---

Comentário [U1]: Atenção a este português

<p>das crianças encaminha toda uma atividade, sendo necessário adequar os momentos.</p> <p>Quando estava a ensinar os batimentos aos pequenos grupos, pedia, ao grupo que estava passivo, para estar atento e verificar se os amigos estavam a conseguir fazer bem, de modo a mantê-los ativos. Penso que resultou pois não houve conversas nem ruído corporal do grupo menos ativo.</p> <p>Aquando de tocarem todos juntos, na segunda vez que o fizeram, as crianças pediram para o fazer de pé. Questionei-os, perguntando-lhes se se achavam capazes e se se iam comprometer a ter juízo. As crianças responderam positivamente e por isso, deixei que o fizessem de pé e correu bem, não havendo dispersão. Neste momento, várias foram as crianças que disseram que gostavam de fazer um concerto e apresentar a música. Dessa forma, vamos apresenta-la à sala dos 5 anos.</p> <p>É importante salientar que este tipo de atividades, organizadas desta forma, exige uma equipa</p>	<p>referiu e que, a meu ver, foi uma das estratégias mais bem conseguidas, foi a contagem (1,2) nos batimentos mais rápidos, dada a dificuldade que as crianças demonstraram. Um outro aspeto a referir é que, enquanto estava a ensaiar com um grupo, a Daniela dizia ao outro para estar atento e ver se as crianças realizavam corretamente a atividade, de forma a envolve-los na mesma enquanto aguardavam pela sua vez de participar.</p> <p>Quando o meu par verificou que a maioria das crianças conseguia acompanhar a música, apesar de existirem pequenas falhas, esta apresentou-lhes a música completa, que apenas consistia na repetição de algumas partes já ensaiadas. Outro aspeto a referir diz respeito ao facto da estagiária ter optado por realizar a atividade com as crianças sentadas, de forma a não se dispersarem muito.</p> <p>Apesar disso, depois de realizarem as sequências algumas vezes, algumas crianças pediram para as realizarem de pé. Perante este pedido, a Daniela aceitou que o fizessem, o que mostra o respeito pelos interesses das crianças e pelas suas</p>	
--	--	--

<p>educativa constituída por, pelo menos, dois elementos, de modo a que as crianças tenham uma pessoa a orientar cada grupo, para não se confundirem. Neste sentido, foi crucial o apoio do meu par Cristiana, que aquando do momento em que os dois grupos acompanharam toda a música, auxiliou o grupo dos shakes, tocando com eles, ao mesmo tempo que eu tocava com as claves.</p> <p>No final, estava a pensar acompanhar instrumentalmente a música mais uma vez, mas as crianças pediram para dançar livremente ao som da música e eu deixei.</p> <p>Por tudo o que referi, considero que a atividade correu bastante bem, pois o grupo obteve prazer ao longo da mesma, e consegui lidar com os contratempos. Se repetisse a atividade, faria o segundo momento, do qual me esqueci devido ao envolvimento do grupo, de modo a que as crianças se apropriassem melhor do ritmo da música.</p>	<p>propostas. No final da atividade, as crianças já não queriam tocar mais instrumentos e pediram para dançar ao som da música, pelo que a Daniela aceitou esta proposta e deixou que, livremente, as crianças se expressassem ao ouvir a música. Na minha opinião, ao encontro do que o meu par referiu, era importante que tivesse existido o 2º momento, não porque estava planeado mas porque, a meu ver, era um momento fulcral para que as crianças entrassem no ritmo de uma forma mais “livre” e não logo de forma orientada como aconteceu, o que provavelmente teria diminuído algumas dificuldades que surgiram das crianças. Apesar disso, compreendo que a Daniela não quisesse cortar a motivação e envolvimento das crianças quando já estavam a tocar a música, mas este momento podia não ser visto como uma quebra mas como um momento de conhecimento da música.</p> <p>Por fim, e mais uma vez para referir a atenção do meu par aos interesses das crianças, é de mencionar que estas fizeram a proposta de</p>	
---	--	--

Comentário [U2]: A Cristiana era a primeira a fazer o comentário, com é que está aqui a referir o que a Daniela fez no seu comentário??

	realização de um “concerto” para a sala dos 5 anos, a qual foi aceite pela Daniela, na condição de se portarem bem até ao dia seguinte.	
--	---	--

Deveriam ter referenciado alguns teóricos de forma a enriquecer a narrativa.

Anexo A5: Grelha de avaliação intermédia dos processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
2013-2014

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 sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.					X	
	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 educativo, familiar e meio sociocultural.					X	
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.					X	

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

Competências	Dimensões	Observações	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 saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.				X		
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.				X		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.			X			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.				X		
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.				X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica., sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.				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		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.						X
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).				X		
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.				X		
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.				X		
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.			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.	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.				X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.			X			
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.			X			

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.				X		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.					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		
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.				X		

Porto, 9 de maio de 2017

Daniela Carvalho

Formando/a

Maurice Henrique Santos Guimarães

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Daniela Carvalho

Equipa de estagiários/as

Amora Isabel Oliveira
Angélica Pacheco
Gustiana Caldas

Anexo A6: Grelha de avaliação final dos processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO 2013-2014

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 sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem das crianças.	Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.				X		
	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 educativo, familiar e meio sociocultural.			X			
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.			X			

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	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 saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.				X		
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.				X		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.			X			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.				X		
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.			X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica., sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.					X	

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
<p>Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.</p> <p>Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.</p> <p>Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.</p> <p>Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.</p> <p>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.</p> <p>Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.</p>	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.		X				
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.				X		
	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).				X		
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.				X		
	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.				X		
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.			X			
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.				X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.				X		
Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.			X				

DOMÍNIO DA REFLEXÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.				X		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.				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			
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.			X			

Porto, 16 de Junho de 2017

Daniela Carvalho

Formando/a

Sandra Santos

Educador/a cooperante

Helena Guimarães

Supervisor/a da ESE

Daniela Carvalho

Equipa de estagiários/as

Cristiana Caldas
Angélica Pacheco
Ana Isabel Coelho