

Ana Isabel Pereira de Oliveira

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional

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

Julho 20**14**

NM

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

Julho 2014

Ana Isabel Pereira de Oliveira

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional (Educação Pré-Escolar)

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Orientação

Prof.ª Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Mestre Maria de Fátima Guimarães

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

RESUMO

O presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional evidencia a descrição e a análise do percurso de formação da formanda onde decorreu a prática pedagógica, no Infantário Monfortinhos de Real.

As etapas do processo educativo atribuem significado e coerência à prática pedagógica que a formanda desenvolveu, sendo que a observação, a planificação, a ação, a avaliação, a comunicação, a articulação e a reflexão são inerentes ao processo de investigação-ação. O educador ao longo de toda a *praxis* pedagógica deve sustentar a sua ação em fontes teóricas e legais fidedignas adotando uma postura indagadora sobre a prática. Assim, o educador identifica-se como um profissional crítico e reflexivo, onde as suas estratégias e metodologias educativas são sustentadas e profícuas a cada criança, com o intuito de se adequar a prática desenvolvida, a uma melhoria progressiva da aprendizagem.

A *praxis* que o educador desenvolve depende do contexto educativo onde se inclui, tornando-se fundamental conhecer o ambiente educativo do grupo de crianças, bem como as características, as necessidades e os interesses de cada uma delas, de modo a perspetivar-se na sua ação uma prática coerente e coesa ao nível educativo referido, com o intuito de desenvolver uma prática diferenciada, cooperada e democrática.

Palavras-chave: Etapas do processo educativo, Metodologia de Investigação-ação, Aprendizagem Construtivista, Competências Pessoais e Profissionais.

ABSTRACT

This Professional Qualification Internship Report shows the description and analysis of the trainee's training course and the pedagogical practice in the Nursery School of *Monfortinhos Real*. Here are mentioned the detailed stages of the educational process that have provided meaning and coherence to the teaching practice that the trainee has developed: observation, planning, action, evaluation, communication, articulation and reflection. These steps are inherent to the action research process that the teacher must keep throughout the pedagogical praxis; a teacher's action must be based on theoretical, reliable and legal sources and the teacher must adopt a questioning attitude about the practice. This way, the teacher is identified as a critical and reflective practitioner, and the educational strategies and methodologies are adapted and efficient to each child, in order to support the practice developed and the gradual improvement of learning.

The praxis that the teacher develops depends on the educational context of the children, so it is essential to understand the educational environment of the group of children as well as the characteristics, the needs and interests of each of them. This way, the consistent and cohesive practice that the teacher adopts, is planned to develop a differentiated, cooperative and democratic practice.

Key Words: Educational Process, Action-Research Process, Constructivist Learning, Personal and Professional Skills.

ÍNDICE

RESUMO	1
ABSTRACT	2
LISTA DE ANEXOS	5
1.1. Anexos tipo A	5
1.2. Anexos Tipo B	5
Introdução	1
Capítulo 1- Enquadramento teórico- legal	5
1.1. Referenciais legais da educação pré-escolar	5
1.2. O processo educativo	9
1.3. Abordagens pedagógicas sustentadas na ação	17
1.3.1.Movimento da Escola Moderna	18
1.3.2.Modelo de <i>Reggio Emilia</i>	20
1.3.3.Modelo curricular <i>High-Scope</i>	23
1.3.4.Metodologia de Trabalho de Projeto	27
Capítulo 2- Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	31
2.1. Caracterização da instituição	31
2.2. Organização da instituição	32
2.3. Políticas educativas da instituição	33
2.4. Organização do ambiente educativo	36
2.4.1. Organização do grupo de crianças	36

2.4.2. Organização do espaço	37
2.4.3. Organização do tempo	40
2.4.4. Interações entre os atores do processo educativo	41
2.5. Metodologias de investigação: a investigação-ação na prática pedagógica	42
Capítulo 3- Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	43
Reflexão final	61
Referências bibliográficas	67
Legislação consultada	72
Anexos	73
Anexos tipo A- Suporte Papel	74
Anexos tipo B- Suporte Digital	116

Índice de Tabelas

Tabela 1- Organização da Sala de Atividades por Áreas	38
Tabela 2- Organização da Rotina Diária por Áreas de Conteúdo	40

LISTA DE ANEXOS

1.1. Anexos tipo A

Anexo A1 – Narrativa Reflexiva Individual – 02 de Junho de 2014

Anexo A2 – Narrativa Reflexiva Colaborativa - 08 de Maio de 2014

Anexo A3 – Planificação Semanal de 02 de Junho de 2014 a 06 de Junho de 2014

Anexo A4 – Guião de Pré-Observação Individual - 16 de Maio de 2014

Anexo A5 – Registo de Avaliação - 04 de Abril de 2014

Anexo A6 – Grelha de Avaliação intermédia - 09 de Maio de 2014

Anexo A7 – Grelha de Avaliação final – 16 de Junho de 2014

1.2. Anexos Tipo B

Anexo B1 – Organigrama do Infantário Monfortinhos de Real

Anexo B2 – Registos Fotográficos das Atividades Pedagógicas

Anexo B2-1 – Construção do Relógio

Anexo B2-2 – Caretos de Carnaval

Anexo B2-3 – Dramatização da História “Este Livro está a chamar-te (não ouves?)”

Anexo B2-4 – Gincana de Atividades – Dia Mundial da Criança

Anexo B2-5 – Plataforma de Pinguins no Gelo

Anexo B2-6 – Puzzle sobre a Oceania 1

Anexo B2-7 – Puzzle sobre a Oceania 2

Anexo B2-8 – Mapa de Portugal

Anexo B2-9 – Dança do Folclore Minhoto

Anexo B2-10 – Visita imaginativa a um museu do Porto

Anexo B2-11 – Fantocheiro sobre o Alentejo e o Algarve

Anexo B2-12 – Corações de Viana

Anexo B2-13 – Galo de Barcelos

Anexo B2-14 – Barco de Rabelo

Anexo B2-15 – Mural de Azulejos típicos da cidade do Porto

Anexo B2-16 – Camisola de Lã de ovelha da Serra da Estrela

Anexo B2-17 – Guitarra Portuguesa

Anexo B2-18 – Menina das sete saias

Anexo B2-19 – Flores da Madeira

Anexo B2-20 – Bebê do Monfortinhos

Anexo B2-21 – O interior do Corpo Humano

Anexo B2-22 – O exterior do Corpo Humano

Anexo B2-23 – Área do Consultório Médico e Veterinário

Anexo B2-24 – Área do Café

Anexo B2-25 – Área do Salão de Cabeleireiro

Anexo B2-26 – Apresentação de um país da Europa por uma criança e a sua família

Anexo B2-27 – Participação da Família no dia de Carnaval

Anexo B2-28 – Participação da Família no Baile Popular

Anexo B2-29 – Construção do Comboio do Alfabeto

Anexo B2-30 – Jogo dos Antónimos e Sinónimos com associação a imagens

Anexo B2-31 – Jogo das Letras Maiúsculas, Minúsculas, Manuscritas e Impressas

Anexo B2-32 – Jogo dos Ditongos

Anexo B2-33 – Jogo da Glória Humano sobre Rimas

Anexo B2-34 – Moldes em gesso “Meninos de todas as Cores”

Anexo B2-35 – Atividade Experimental Relativa à espessura e peso de materiais

Anexo B2-36 – Atividade Experimental Relativa à Comparação de Quantidades: Volume de Líquidos

Anexo B2-37 – Atividade Experimental Relativa à Semeação de Sementes de Alfazema, Melancia e de Feijão

Anexo B3 – Planificações Semanais

Anexo B3-1 – Planificação Semanal de 24 a 28 de Fevereiro de 2014

Anexo B3-2 – Planificação Semanal de 03 a 07 de Março de 2014

Anexo B3-3 – Planificação Semanal de 10 a 14 de Março de 2014

Anexo B3-4 – Planificação Semanal de 17 a 21 de Março de 2014

Anexo B3-5 – Planificação Semanal de 24 a 28 de Março de 2014

Anexo B3-6 – Planificação Semanal de 31 de Março a 04 de Abril de 2014

Anexo B3-7 – Planificação Semanal de 21 a 24 de Abril de 2014

Anexo B3-8 – Planificação Semanal de 30 de Abril a 02 de Maio de 2014

Anexo B3-9 – Planificação Semanal de 05 de Maio a 09 de Maio de 2014

Anexo B3-10 – Planificação Semanal de 12 a 17 de Maio de 2014

Anexo B3-11 – Planificação Semanal de 19 a 23 de Maio de 2014

Anexo B3-12 – Planificação Semanal de 26 a 30 de Maio de 2014

Anexo B3-13 – Planificação Semanal de 02 a 06 de Junho de 2014

Anexo B3-14 – Planificação Semanal de 09 a 13 de Junho de 2014

Anexo B4 – Narrativas Reflexivas Colaborativas

Anexo B4-1 – 1.^a Narrativa Reflexiva Colaborativa

Anexo B4-2 – 2.^a Narrativa Reflexiva Colaborativa

Anexo B4-3 – 3.^a Narrativa Reflexiva Colaborativa

Anexo B4-4 – 4.^a Narrativa Reflexiva Colaborativa

Anexo B5 – Guiões de Pré-observação

Anexo B5-1 – Guião de Pré-observação de 03 a 07 de Março de 2014

Anexo B5-2 – Guião de Pré-observação de 10 a 14 de Março de 2014

Anexo B5-3 – Guião de Pré-observação de 17 a 21 de Março de 2014

Anexo B5-4 – Guião de Pré-observação de 24 a 28 de Março de 2014

Anexo B5-5 – Guião de Pré-observação de 31 de Março a 04 de Abril de 2014

Anexo B5-6 – Guião de Pré-observação de 21 a 24 de Abril de 2014

Anexo B5-7 – Guião de Pré-observação de 30 de Abril a 02 de Maio de 2014

Anexo B5-8 – Guião de Pré-observação de 05 de Maio a 09 de Maio de 2014

Anexo B5-9 – Guião de Pré-observação de 12 a 17 de Maio de 2014

Anexo B6 – Registos de Avaliação

Anexo B6-1 – Registo da Experiência sobre a espessura e o peso de materiais

Anexo B6-2 – Registo da Experiência sobre uma receita culinária

Anexo B6-3 – Registo sobre os sinónimos

Anexo B6-4 – Registo sobre os antónimos

Anexo B6-5 – Registo da Experiência sobre o volume de Líquidos

Anexo B6-6 – Registo sobre as Letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e impressas

Anexo B6-7 – Registo sobre a Árvore da Amizade

Anexo B6-8 – Registo sobre a Dramatização do Livro “Este Livro está a chamar-te (não ouves?)” – Diploma

Anexo B6-9 – Registo sobre a construção do Tangram

Anexo B6-10 – Registo sobre a atividade do 25 de Abril de 1974

Anexo B6-11 – Registo sobre o Dia da Mãe

Anexo B6-12 – Registo sobre a Adição e Subtração

Anexo B6-13 – Registo da Experiência sobre a Semeação de Sementes

Anexo B6-14 – Registo sobre as Horas

Anexo B6-15 – Registo sobre o minho e douro

Anexo B6-16 – Registo sobre a beira interior

Anexo B6-17 – Registo sobre a beira litoral

Anexo B6-18 – Registo sobre a estremadura e ribatejo

Anexo B6-19 – Registo sobre o Corpo humano

Anexo B7 – Apresentações preparadas pelas formandas

Anexo B7-1 – Apresentação sobre Barcelos

Anexo B7-2 – Apresentação sobre o Arquipélago dos Açores e da Madeira

Anexo B7-3 – Apresentação sobre Portugal

Anexo B7-4 – Jogo Interativo “Espessura, Largura e Comprimento de Materiais”

Anexo B8 – Recursos usados na dinamização de atividades

Anexo B8-1 – Documentário sobre a Antártida

Anexo B8-2 – Documentário sobre a Oceania

Anexo B8-3 – Documentário sobre os Caretos

Anexo B8-4 – Reportagem sobre os Caretos

Anexo B8-5 – Documentário sobre o 25 de Abril de 1974

Anexo B8-6 – História “A mamã pôs um ovo”

Anexo B8-7 – História “O Corpo Humano é uma casa”

Anexo B8-8 – História “Ninguém é sempre perfeito”

Anexo B8-9 – História “Conselhos de Mocho não chegam ao chão”

Anexo B8-10 – Canção “ABC do Rock”

Anexo B8-11 – Canção “O jogo das rimas”

Anexo B8-12 – Canção “Os ditongos a cantar”

Anexo B8-13 – História “A menina feita de quadradinhos”

Anexo B8-14 – História sobre as horas

Anexo B8-15 – Canção sobre as horas

Anexo B8-16 – História “Meninos de todas as Cores”

Anexo B9 – Apresentações preparadas pela Enfermeira convidada

Anexo B9-1 – Apresentação sobre o Corpo Humano

Anexo B9-2 – Apresentação sobre os “Cuidados a ter com o bebé”

Anexo B9-3 – Recursos usados pela enfermeira

Anexo B9-4 – Participação da enfermeira

Anexo B10 – Projeto Educativo da Instituição

Anexo B11 – Projeto Curricular de Grupo

Anexo B12 – Regulamentação da Instituição

Anexo B13 – Circular enviada para os pais

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico. A prática pedagógica desenvolveu-se em diáde de formação, no Infantário Monfortinhos de Real, na Maia, com a duração de duzentas e dez horas, de quarta a sexta-feira, tendo sido iniciada no dia 19 de Fevereiro e terminada a 13 de Junho de 2014.

O Relatório sustenta, como intenção formativa, a evidência de estratégias e de metodologias de aprendizagem e de formação, pela qual a formanda se orientou durante todo desenvolvimento teórico e prático, de modo a promover a construção de saberes profissionais, científicos, pedagógicos e culturais para a Educação Pré-escolar. Pela responsabilização progressiva sobre a ação educativa, evidenciando-se a construção de aprendizagens progressivas e os conhecimentos desenvolvidos ao longo de todo o semestre, a formanda é capaz de consolidar os pressupostos epistemológicos e metodológicos dos diversos processos desta formação.

Deste modo, o relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos, sendo o primeiro capítulo relativo ao enquadramento teórico e legal, contextualizando uma prática educativa e pedagógica fundamentada em referentes teóricos que atribuem significado e consistência à prática educativa. A prática deverá demonstrar um carácter de *praxis* pedagógica, dado que, de acordo com D. Schön, é permanente a relação que se estabelece entre a teoria e a prática, devendo por isso, possuir uma prática profissional fundamentada noutros saberes e crenças epistemológicas (citado por Alarcão,1996). Desta forma, a prática educativa deverá ser reflexiva nas ações que a envolvem, com

o intuito de mobilizar o conhecimento e as crenças pessoais e profissionais, de modo a que o educador seja eficiente nas diferentes etapas do processo educativo. Assim mostra-se capaz de mobilizar quadros conceituais e metodológicos de formação, de ensino e de aprendizagem pela investigação sobre as práticas, visando a sua transformação nos contextos educativos.

No segundo capítulo, é realizada uma breve caracterização da instituição educativa onde a formanda desenvolveu o estágio profissional, o Infantário Monfortinhos de Real. Importa evidenciar uma caracterização social, geográfica e económica de todos os pressupostos envolvidos ao referido centro de estágio, dado que, as características do meio onde a criança se desenvolve influencia o seu desenvolvimento (Ministério da Educação, 1997b). Será também abordada a principal estratégia educativa inerente à ação educativa, o processo de investigação-ação, dado que é fundamental o educador assumir-se como um ser crítico e reflexivo sobre a sua prática profissional.

Por conseguinte, no terceiro capítulo, intitulado de descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, é perspectivada a dinâmica flexível de todo o processo educativo, o qual advém de uma reflexão sistemática e organizada sobre a *praxis* educativa, e que consiste no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais a partir das atividades pedagógicas que se realizam na prática educativa.

Posteriormente, é apresentada uma reflexão final, onde se aborda e reflete sobre as potencialidades da prática profissional no processo pessoal e profissional da formanda, mobilizando os referentes teóricos inerentes ao processo de construção de saberes pedagógicos e deontológicos relativos à adoção de determinadas estratégias educativas perante a resolução de problemas que emergiram na prática educativa.

Importa referir também que os anexos apresentados pretendem ilustrar algumas das situações citadas no presente documento, organizados em duas partes distintas. Numa primeira parte encontram-se os anexos de tipo A,

correspondendo aos anexos impressos e numa noutra parte, estão os anexos de tipo B, que correspondem aos anexos que se encontram em formato digital.

Assim, de acordo com a organização estruturante do presente relatório de estágio de qualificação profissional, a formanda pretende refletir e analisar todo o processo inerente ao desenvolvimento da ação educativa durante o estágio, destacando no percurso profissional a reflexão e a investigação-ação.

Este conceito fundamenta-se numa perspetiva que demonstra grande reverência e destaque em toda a prática profissional, dado que, se deve estar em constante reflexão, de acordo com o princípio da aprendizagem ao longo da vida, para que se possa melhorar a aprendizagem e a ação educativa. Esta reflexão pressupõe ser realizada durante todo o processo educativo, ou seja, na ação pedagógica, na ação retrospectiva à ação e na reflexão na ação sobre a ação que se desenvolve. Assim, mobiliza-se todo o conhecimento nessa mesma ação e é possível transformá-lo, moldá-lo e mobilizá-lo ao contexto educativo em que se esteja incluído, adaptá-lo à *praxis*, construindo e reconstruindo saberes profissionais pela análise reflexiva sobre as práticas de educação e pela construção de discursos pedagógicos consistentes.

Somente através da articulação entre todos os capítulos referidos o educador consegue compreender a ação pedagógica, de forma a propor intencionalidade educativa em todas as ações que desenvolve, tendo em consideração a caracterização do meio envolvente à criança.

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO- LEGAL

O presente Capítulo integra os referenciais teóricos e legais que sustentaram as conceções da ação da formanda durante a Prática Pedagógica Supervisionada, não se destacando somente a qualidade teórica da prática profissional, mas também a sua qualidade ética e epistemológica, uma vez que é relevante saber-se a teoria e as conceções que outros defendem. Contudo, torna-se ainda mais relevante saber como mobilizar essa teoria na prática educativa profissional, de modo a assumir-se uma atitude indagadora e de carácter investigativo, articulando sempre a teoria com a prática, e também a prática com a teoria, de modo a fundamentar todo o processo que a formanda desenvolveu e conquistou progressivamente para a habilitação docente.

1.1. Referenciais legais da educação pré-escolar

O educador durante a sua *praxis* pedagógica deve apoiar e fundamentar as suas opções educativas, sendo que deve seguir e mobilizar as políticas educativas do sistema educativo, visto que “A constituição da República Portuguesa definiu os princípios gerais pelos quais se deve reger a política educativa (...) e tornou-se necessária uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo” (Pires, 1987, p.5). Então, o sistema educativo define-se de acordo com a Legislação Básica

O conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei n.º 46/86, Lei de Bases do Sistema Educativo).

O sistema educativo tem por âmbito geográfico todo o território português, ou seja, o continente e as regiões autónomas (Castro, 2007). Apresenta como princípios gerais “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (...) e o respeito pelo valor fundamental da liberdade de aprender e ensinar, com tolerância pelas escolhas possíveis” (Ministério da Educação, 1995, p.21) e ainda, “o direito à educação e à cultura” (Pires, 1987, p.24).

Porém, a educação pela qual se rege cada estabelecimento de educação deverá ser diversificada de acordo com os interesses e necessidades da própria instituição e também das crianças dessa instituição, tal como, enuncia o art. 1.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema educativo “deve ter uma expressão suficientemente flexível e diversificada”.

O Sistema Educativo é fundamentalmente uma tarefa do estado, todavia, não excecionalmente, uma vez que outras ações também contribuem para o funcionamento deste sistema, contudo, segundo o art. 40.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, “Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população” (Pires, 1987, p.33). Sendo que, “a responsabilidade pela coordenação de toda a política relativa ao sistema educativo, quaisquer que sejam as suas manifestações, iniciativas e instituições” (*ibidem*) é atribuída a um único ministério, o Ministério da Educação que, se coloca assim, no topo da hierarquia administrativa educativa.

Desta forma, o Sistema Educativo Português compreende a educação Pré-escolar, de carácter facultativo e a educação escolar, de carácter obrigatório e que compreende o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior. A educação extra-escolar enreda todas as atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e de atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional (Castro, 2007). Compreende também um conjunto organizado de várias estruturas, de acordo,

com a responsabilização de diferentes instituições e com a execução de várias ações educativas.

A Educação Pré-escolar antecede a educação escolar e destina-se a crianças desde os três aos seis anos de idade, de acordo com o Ministério da Educação (1997b) “é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p.17), por isso, embora sendo de frequência facultativa, é importante para a criança que usufrua desta educação, uma vez que, pretende “Estimular o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais, desenvolvimento que implica favorecer aprendizagens significativas e diferenciadas” (*ibidem*). Neste sentido, é imprescindível que a família se envolva neste processo educativo que é complementar e/ou supletiva da acção educativa da família” (Ministério da Educação, 1995, p.21), tal como enuncia o Ministério da Educação (1997b) devemos “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (p.22).

A condução das atividades desenvolvidas na Educação Pré-escolar é desempenhada por profissionais de educação especializados, com habilitação superior adequada, os educadores de infância.

Contudo, em Portugal, a educação pré-escolar, numa perspetiva histórica, demonstra “um atraso sistemático particularmente no que se refere à criação de jardins de infância e ao número de crianças atendidas” (Ministério da Educação, 1997a, p.22).

A Educação Pré-escolar mostrou-se cada vez mais importante, constituindo-se uma área a promover, provocando várias atenções por parte do governo e de toda a população. “O seu desenvolvimento foi acompanhado por uma progressiva consciencialização dos problemas sociais e culturais com que se debatia uma grande camada da população, e da necessidade de criar alternativas de atendimento e apoio às crianças, particularmente em zonas económica e socialmente mais desfavorecidas” (*idem*, p.23).

Deste modo, o educador deve assumir um olhar investigativo, sendo que, o processo de investigação-ação é o pressuposto fundamental para o decorrer de uma prática pedagógica reflexiva, consciente, coerente e fundamentada. Assim, o educador deve apoiar-se em documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), que são apenas um documento orientador onde se definem “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Ministério da Educação, 1997b, p.13). Este documento orientador são uma referência para os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-escolar, na medida em que contém indicações para a ação do educador, todavia não são um programa, podendo não ser cumprido detalhadamente, servindo-se de apoio e orientação para os educadores. As OCEPE são mais gerais e abrangentes relativamente às Metas de Aprendizagem, uma vez que, as metas são mais específicas e particulares destacando o que a criança deve ser capaz no final da Educação Pré-escolar. Também as brochuras são documentos que enunciam atividades que o educador pode propor em contexto de Educação Pré-escolar, de modo a desenvolver as diferentes áreas de aprendizagem.

Os normativos legais são, igualmente, pontos de apoio para o educador reger e fundamentar as suas práticas, tal como referenciais teóricos fidedignos onde se encontra diversa informação, segundo diversos autores, que justificam e completam a *praxis* pedagógica.

O projeto educativo da instituição, bem como o projeto curricular de grupo são documentos essenciais para o desenvolvimento de uma prática fundamentada e coerente. Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 o projeto educativo é um “documento que consagra a orientação educativa (...) da escola, elaborado (...) e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos” (artigo 9.º, alínea a).

O projeto curricular de grupo “é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e

as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem do grupo” (Ministério da Educação, 1997b, p. 44). Ambos os documentos pretendem encontrar resposta às necessidades e interesses das crianças.

1.2. O processo educativo

O educador durante o processo educativo deve ter em consideração que a ação que desenvolve implica uma investigação sistemática e reflexiva de cariz praxeológico, onde se procura atribuir significado à sua prática docente (Ribeiro, 2006). De modo a conceder lógica às suas ações, tendo em consideração o grupo de crianças, o educador foca-se na intencionalidade educativa da sua prática, dado que,

A intencionalidade educativa (...) decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997b, p.14).

De facto, para que um educador possa avaliar, articular e comunicar o processo e a progressão de determinado grupo de crianças, necessita de conhecer cada criança, ou seja, remete-se para uma observação pormenorizada e consciente sobre a criança, para que depois possa planificar a ação educativa consoante a observação que realizou, dado que, “Através da observação e da interacção os adultos aprendem a conhecer as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.141). Tendo em consideração o que planificou, o educador age na ação consoante as características do grupo, dos seus interesses e necessidades, para proceder a uma avaliação do que foi desenvolvido e posteriormente comunicar os resultados obtidos, prevalecendo a articulação contínua de conteúdos (Ministério da Educação, 1997b).

O processo educativo apresenta uma dinâmica bastante flexível, dado que, a ação pode sofrer alterações e conseqüentemente o que se tinha planejado será alterado. Por isso, é um processo integrado e interligado, onde todas as etapas são dependentes e subjacentes a todas as outras.

Assim, durante a prática, o educador deve possuir um olhar atento sobre as ações, pensamentos e atitudes de cada criança, sendo que, a observação é o processo essencial para se alcançar uma visão reflexiva e construtiva sobre o que o rodeia e influencia a sua prática pedagógica, pois observar é usar todos os sentidos disponíveis para a ação. A observação é “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p. 29), sendo que, observar é “um processo de recolha de informação” (Trindade, 2007, p.39). A observação constitui assim “a base do planejamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997b, p.25), pois é a partir da observação que o educador realiza que se consegue aceder ao pensamento e atitudes de cada criança.

Dado que “pela observação o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos” (Gil, 1999, p.19), o educador deve tomar notas de campo, de modo a sistematizar as suas observações e a refletir sobre o que observa adotando uma observação consistente. Assim, o educador conhece as potencialidades, a motivação, os interesses de cada criança, as expressões, os movimentos, as manifestações corporais e verbais, bem como as suas atitudes, de modo a agir de forma responsável, valorizando as suas ações e promovendo uma ação pedagógica diferenciada, dado que,

o conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo (Ministério da Educação, 1997b, p.25).

Desta forma, o educador ao receber e interpretar “as informações do mundo exterior” (Gil, 1999, p.19) evidencia “o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo — o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997b p.14).

Também “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de [docentes, uma vez que os ajuda a] (...) realizar a síntese entre teoria e prática” (Estrela, 1994, p. 58), emergindo o processo de reflexão da prática, consolidado com uma panóplia de perspectivas teóricas.

A reflexão pressupõe pensar-se sobre uma determinada situação, com a intenção de transformar o pensamento num conhecimento prático. Por essa razão, tem um valor epistemológico, atribuindo assim, rigor científico e objetivo. De acordo com *D.Schön* (1992), a reflexão que o educador realiza pode ser retrospectiva, sendo uma reflexão sobre a ação; interativa, a reflexão na ação; e/ou prospetiva, ou seja, para a ação (citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, a constante reflexão que se realiza ao longo de todo o processo educativo, refletindo-se acerca do processo educativo, do processo de aprendizagem, da formação do educador e da sua prática profissional, promove uma auto reflexão sobre a observação que se realiza, que influencia a forma como se age e pensa para a *praxis* pedagógica. Desta forma, o educador deve proporcionar momentos de reflexão e de diálogo conjunto, para que haja confronto e discussão de ideias, sobre o que se defende, para que possa haver compreensão do que o outro defende e para que haja uma adaptação e reconstrução do pensamento. Um educador que não reflete sobre a sua prática age de acordo com a rotina, aceitando a realidade da instituição e não se preocupa em encontrar soluções aos problemas inerentes em cada situação. Todavia, um educador reflexivo é aquele que busca o equilíbrio entre a ação e o seu pensamento, por isso, a sua prática pedagógica deverá sempre implicar uma reflexão sobre a ação, as suas crenças e valores.

O pensamento que cada um defende e crê, constituem-se válidos, quando se conjugam com a prática fundamentada, a *praxis*, uma vez que é através da prática que se pode comprovar, modificar e desenvolver o que se julga acreditar e ser eticamente correto, dado que o educador é investigativo quando desenvolve “a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9).

Quando o educador reflete sobre o que observa torna a sua ação mais consistente, dado que,

Pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto no qual os adultos exploram essas observações, juntam detalhes que haviam passado despercebidos, relacionam informação nova com aquilo que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados (Hohmann & Weikart, 2011, pp.144-145).

Só assim é possível que o educador planeie e avalie o processo educativo e seja um ser autorreflexivo, sendo que, ao planear o que pensa de forma sistemática e progressiva, o educador deverá mostrar sempre flexibilidade no modo como desenvolve a sua prática, pois, é através da observação que realiza que consegue refletir sobre o que planifica e pode adequar as estratégias educativas ao contexto.

Desta forma, a planificação estrutura-se segundo parâmetros de realização, sendo a avaliação das necessidades, a análise da situação e estabelecimento de prioridades, a seleção de objetivos, a seleção e organização dos conteúdos, a definição de estratégias de ensino e o plano de avaliação (Diogo, 2010).

Assim, a planificação das atividades pedagógicas propõe atingir determinados objetivos que o educador considera essenciais para o desenvolvimento pessoal, social e global da criança, sendo que, “planificar é prever e consiste em utilizar um conjunto de procedimentos (...) tendo em conta a limitação dos recursos” (Diogo, n.d., p.1).

O processo de planificar “implica que o educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem” (Ministério da educação, 1997b, p.26), ficando o educador responsável por planear o ambiente educativo e organizar os recursos humanos e materiais disponíveis para a realização da atividade.

Na realização da planificação, o educador deve ter em consideração também as propostas das crianças, uma vez que, a planificação tem um carácter flexível, pois o educador nunca prevê “com exactidão aquilo que as crianças farão ou dirão, ou como as decisões que as crianças tomam irão moldar cada experiência” (Hohmann & Weikart, 2011, p.22). Deste modo, o educador deve proporcionar à criança “um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas” (Ministério da educação, 1997b, p.26).

Contudo, quando o educador planifica para a ação, dado que a planificação “trata-se de converter uma ideia ou um propósito num curso de acção” (Zabalza, 1992, p. 47) deve executar e analisar a planificação em equipa, pois “são aspectos a ter em conta no processo educativo a desenvolver na educação pré-escolar” (Ministério da educação, 1997b, p.20).

Assim o educador elabora a “planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º1, II-3, alínea a), uma vez que, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Ministério da educação, 1997b, p.130). A planificação é um processo interativo, onde se mobilizam diferentes princípios curriculares e estratégias pedagógicas, com vista à equidade de oportunidade do sucesso educativo.

Agir significa assim, “Concretizar na acção as (...) intenções educativas” (Ministério da educação, 1997b, p.20). O desenvolvimento da ação está sempre dependente do contexto do grupo de crianças, bem como do envolvimento e da

participação da equipa educativa e das famílias no processo educativo. Deste modo, o educador deve “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (*idem*, p.22), de modo a enriquecer o processo educativo, pois o trabalho cooperativo é essencial na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação é um elemento regulador da ação, sendo que o educador “avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, [...] o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º1, II-3, alínea e). Ao avaliar o processo e os efeitos da ação, o educador desenvolve consciência da sua ação, de modo a adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo, tendo em vista a sua evolução.

Assim, o educador não deve centrar-se somente nos resultados obtidos pelas crianças, mas também no processo desenvolvido, sendo que a avaliação deve ser realizada com as crianças, para que o educador perceção “a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento” (Ministério da educação, 1997b, p.27).

De modo a que o educador conceba continuidade educativa em todo o processo é relevante a relação que estabelece não só na criança isoladamente “mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, os [educadores], com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente” (Lino, 2007, p. 102). Assim, após a avaliação realizada pelo educador, o docente deverá comunicar a progressão e o desenvolvimento da criança com os outros adultos, “nomeadamente, colegas, auxiliares de acção educativa e, também, os pais” (Ministério da educação, 1997b, p.27). Deste modo, adquire-se um conhecimento mais alargado da criança, bem como dos seus contextos envolventes, que influenciam a sua educação.

A articulação com a família favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, que “são vertentes indissociáveis” (Ministério da educação, 1997b, p.47) e promove “a comunicação entre educadores e professores” (*ibidem*).

Subjacente ao processo educativo, o educador é um investigador autorreflexivo, sistemático e colaborativo com o outro, desenvolvendo um processo de investigação-ação, uma vez que, os meios que sustentam a investigação-ação são as etapas do processo educativo.

O processo de investigação-ação pressupõe sempre alguma transformação, mudança de pensamento, a partir da partilha que faz com o que o rodeia, tal como evidencia Canário (1996)

é a partir deste modo de conceber a actividade investigativa, encarando-a como um processo de transformação de objectos sociais em objectos científicos, que é possível afirmar que a escola enquanto objecto de estudo não corresponde a ‘uma escolha’, nem a uma “descoberta”, nem sequer a uma “emergência”, mas sim a um processo de construção realizado pelo investigador (p. 127).

O processo de investigação-ação tem como principal intuito encontrar resolução para problemas de cariz prático, de modo a melhorar a sua ação e as oportunidades de aprendizagem das crianças (Máximo-Esteves, 2008). Assim, os conceitos de investigação e de ação são processos indissociáveis, uma vez que, “a investigação tem uma finalidade que é a de contribuir para o melhoramento da prática” (Gonçalves, 2006, p. 19).

Quando o educador parte para o processo de investigação, inicialmente deve identificar a formulação do problema de uma forma objetiva e posteriormente à recolha de informação, deverá ser realizada uma análise dos dados, para que se compreendam os factos. Em seguida, deverá desenvolver a ação, sendo necessária a realização de uma planificação flexível, uma vez que por último terá que avaliar a ação desenvolvida (Sanches, 2005).

Para uma prática profissional reflexiva deve assumir-se um papel investigativo na ação a partir do processo de observação, pois para

fundamentar e credibilizar a prática docente o educador deverá investigar, procurar e recolher dados imprescindíveis para o sucesso de aprendizagem da criança. Neste sentido, surge a necessidade de desenvolver ferramentas conceituais e metodológicas adequadas ao estudo em contextos de educação, visando a sua transformação e o sucesso na resolução de problemas com a criança. Para isso, o educador deverá demonstrar-se um ator responsável pelas suas ações, sendo um agente promotor da sua aprendizagem, por isso, deverá partilhar com a restante equipa educativa a forma de como pensa, no que pensa e o que o leva a modificar o seu pensamento, de acordo com os valores e crenças que cada um defende, construindo-se ao nível pessoal, profissional e social. Ou seja, neste mundo de educação em que se educa para o futuro, trabalhar em cooperação, saber ouvir o outro, aceitar as suas crenças e opiniões, mostrar aos outros também aquilo que se pensa, que se crê ser correto e mobilizável na vida pessoal e profissional, refletindo e reconstruindo os conhecimentos que são essenciais na melhoria do processo educativo. Cooperar torna-se o elemento essencial para uma gestão democrática e flexível do currículo, dado que, de acordo com Pato (2010) “é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento” (p.9).

Deste modo, segundo Wenger, para que se compreenda todos os pressupostos envolvidos à postura do educador durante o processo educativo, torna-se essencial refletir sobre o conceito de educação, que se define como um “processo para toda a vida” (citado por Maia, 2008, p.9). Contudo, o processo de educação é formado e moldado ao longo da vida, sendo um processo complexo, contínuo, dinâmico, intencional, com vista a ser inclusivo, sendo que, a criança é quem concerne maior relevância durante todo o processo.

1.3. Abordagens pedagógicas sustentadas na ação

Durante todo o percurso educativo de um educador em determinado contexto educativo considera-se que a sua intervenção fundamenta-se em referentes teóricos disponíveis, adotando uma *praxis* sistematicamente refletida. Apesar de tomarem como documento orientador e presente em cada intervenção, sustentando a sua ação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), também adotam e reestruturam modelos curriculares promovendo uma prática pedagógica coerente e adequada ao contexto educativo.

Segundo Formosinho (2007) um modelo curricular refere-se a “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar a teoria e a prática” (p.109). Desta forma, todos os modelos curriculares existentes, entre os quais, Movimento da Escola Moderna, o Modelo de *Reggio Emilia* e o Modelo *High-Scope* são de conhecimento imprescindível para todos os educadores, na medida em que, terão de saber trabalhar e agir segundo as regras dos respetivos movimentos, em qualquer estabelecimento educativo. Porém, também as características da própria instituição, bem como do grupo de crianças por qual o educador é responsável são influenciadas pelas características destes movimentos.

Importa referir também a metodologia de Trabalho de Projeto, uma vez que o educador deve analisar cada instituição e cada grupo de crianças, na medida em que todos os modelos apresentam características que os distinguem e são eleitos pelas instituições pela forma como são exercidos, não só com o grupo de crianças, como na própria instituição. Desta forma, o educador deve analisar e avaliar todos os modelos pedagógicos tentando encontrar um modelo ideal, adaptado ao contexto de crianças.

Importa salientar que durante a prática pedagógica, a formanda observou que a educadora cooperante, bem como os membros da equipa educativa, se regem pelo modelo Curricular *High-Scope*, bem como pela metodologia de trabalho por projeto.

1.3.1. Movimento da Escola Moderna

Em 1966, fundou-se o Movimento da Escola Moderna. Este movimento, segundo Oliveira-Formosinho (2007), surgiu através da fusão de três práticas convergentes, sendo um modelo sociocêntrico pedagógico que estabelece uma prática democrática da gestão das atividades, dos materiais, do tempo e do espaço e pretende, através da ação dos educadores, que dele fazem parte, proporcionar às crianças uma participação democrática ativa na gestão da vida do grupo e da comunidade escolar.

Este Movimento visa uma ação pedagógica com particularidades distintas e únicas, que se foca na realização de práticas inovadoras quer por parte de educadores, quer por parte de toda a comunidade educativa. O Movimento da Escola Moderna busca intervir essencialmente na experiência dos professores/educadores, favorecendo para o fomento científico que a própria profissão exige.

Neste modelo, a aprendizagem democrática tem por base estimular a liberdade de pensamento e de expressão da criança, para que assim, se possam coordenar as aprendizagens que devem ter como princípio os métodos desenvolvidos por cada área cultural ao longo do tempo consoante as capacidades e as necessidades das crianças, sendo que “o grupo se constitui como o local desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças” (Folque, 1999, p.6).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007), no Modelo da Escola Moderna, o educador deve estimular nas crianças a curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o rigor intelectual e ainda procurar criar condições necessárias para o sucesso educativo, apoiando simultaneamente o grupo de crianças no seu processo de desenvolvimento como pessoa e cidadão, promovendo competências de saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser como pessoa.

A gestão dos docentes é baseada em instrumentos que os ajudam a orientar e coordenar o grupo. São realizados registos e avaliação, como por exemplo, os mapas de presença, os mapas de atividades, os mapas de tarefas, as comunicações, os planos semanais, as listas de projetos e os diários de parede.

Há ainda um diário que serve de apoio a registos de ocorrências não só negativas, mas também positivas, de modo a revelar o que mais agradou e entusiasmou as crianças, que dificuldades mostraram, o que gostavam de realizar, o que se realizou ou o que se poderia ter realizado.

No final da semana, o diário é lido, refletido e conversado em grupo, construindo regras de convivência, modos de estar e atitudes a não cometer. O quotidiano na sala é marcado por reuniões, onde há uma planeamento do trabalho a ser realizado, se partilham saberes, se avaliam trabalhos, tarefas e atitudes e se transmitem descobertas e aprendizagens, promovendo a iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade (Niza, 2007).

Segundo o Oliveira-Formosinho (2007), o Modelo de Escola Moderna tem como base um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala, oficinas ou ateliers, e de uma área central polivalente para trabalho coletivo. Nos Jardins de Infância em que não está disponível a área da cozinha, é organizado uma zona para a cultura e educação alimentar.

Os materiais encontram-se ao alcance e à disposição das crianças, para que possam estar nas zonas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequeno grupo.

As áreas básicas desenvolvem-se em espaços como: a biblioteca e documentação; a oficina de escrita e reprodução; o laboratório de ciências e experiências; a carpintaria e construções; as atividades plásticas e outras de expressão artística; o cantinho de brinquedos e jogos. A área polivalente é formada por um conjunto de mesas e cadeiras para todo de encontro: acolhimento, conselho e comunicações.

O ambiente da sala deve proporcionar um clima agradável e estimulante para a produção de atividades utilizando, por exemplo, as paredes como expositores permanentes do trabalho das crianças “onde rotativamente se revêm nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (Niza, 2007, p.133).

Um dos fatores mais marcantes deste modelo pedagógico é a aprendizagem curricular feita nomeadamente através de projetos. Estes projetos visam o interesse das crianças e as interrogações por elas levantadas: o que querem fazer, o que querem saber, o que querem mudar (Oliveira-Formosinho, 2007).

Em suma, no Movimento Escola Moderna, a escola é vista como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e solidariedade de uma vida democrática” (Craveiro & Formosinho, 2002, p.16).

1.3.2. Modelo de Reggio Emilia

O modelo de *Reggio Emilia* surge após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, onde os cidadãos, principalmente as mães, de uma cidade, situada próximo de Reggio Emilia, a Nordeste de Itália, se uniram com a finalidade de construir uma escola, pelas suas próprias mãos, para crianças pequenas, onde se implementou o modelo em questão, sendo atualmente um dos que apresenta maior qualidade em todo o mundo, sendo que o seu “ sistema municipal de

educação para a primeira infância tornou-se reconhecido como um dos melhores sistemas de educação do mundo” (Edwards et al.,1999, p.21) onde impera uma educação promotora de igualdade de oportunidades.

Reggio Emilia é um modelo que defende uma pedagogia de relações, exercidas entre o aluno, educador, os pais e membros da sociedade, onde todos eles têm o papel de educador e educando, pois existe uma troca mútua de conhecimentos e experiências e trabalham em cooperação (Lino, 2007).

Assim, os problemas e as dificuldades encontradas são partilhadas pelo grupo, para mais fácil compreensão e obtenção da solução pretendida.

Neste modelo, o currículo constrói-se continuamente a partir dos interesses e necessidades das crianças, das várias formas de descoberta dos tópicos relacionados com a vivência, relacionados à experiência concreta e aos problemas colocados, sendo uma abordagem que incentiva assim “o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica” (Edwards et al.,1999, p.21).

A aprendizagem é realizada através de projetos comuns, que assentam na troca de culturas, exploração e experimentação de temas, que podem dar origem a projetos, as crianças “podem comunicar suas ideias, seus sentimentos, seu entendimento, sua imaginação e suas observações por meio da representação visual” (*idem*, p.43). Desta forma eliminam o individualismo e a competitividade, promovendo a solidariedade, favorecendo as dinâmicas de auto-organização, que fomentam a negociação e partilha.

A criança é bastante incentivada a passar para o desenho as suas experiências e observações, pois é a forma de relatar acontecimentos mais próxima da expressão escrita, que se encontra ao alcance da criança.

O educador tem um papel ativo no desenvolvimento de projetos, na medida em que apoia a criança nas suas dinâmicas e fornece recursos que proporcione a aprendizagem das crianças. A função do educador passa também por planificar os possíveis caminhos do trabalho de projeto a ser desenvolvido pela

criança devendo também promover a cooperação de toda a comunidade educativa, realizando reuniões para promover a aprendizagem de ambos, convites para que os pais entrem em sala com as crianças realizando com elas atividades, fazendo com que estes sintam confiança no trabalho pedagógico que é exercido sobre os seus educandos.

O educador deve, portanto, estar presente nas atividades das suas crianças, passando despercebido aos olhos das mesmas, para que estas não sintam um “intruso” no seu espaço, e desta forma não interrompam a sua criação.

Deste modo, cabe a este profissional da educação criar um contexto educacional de conforto, confiança, motivação e curiosidade, sendo este um guia para a criança, conseguindo estabelecer uma proximidade e confiança com a mesma, para que esta o procure durante as suas dificuldades. Porém, o educador não fornecerá em caso algum a solução para o problema da criança, mas dar-lhe-á apoio e ajudará a criar hipóteses para estimular a sua curiosidade de procura.

Pelo exposto, a criança de *Reggio Emilia* tem a necessidade de questionar e, desta forma, o educador deve dar oportunidade a momentos de discussão de ideias, não só entre as próprias crianças, como também com os pais e todos os membros da equipa educativa.

A organização do ambiente escolar é de extrema importância para este modelo, pois há a necessidade de proporcionar à criança momentos de interação social e aprendizagem cooperativa. Para isso a criança tem de sentir à sua volta um ambiente agradável e familiar.

Deste modo, a escola de *Reggio Emilia* encontra-se organizada em três salas de atividades, que se dispõem em volta de uma sala comum, a piazza, onde se encontram a área do faz de conta, a área da expressão dramática, grandes caleidoscópios de espelhos, plantas e animais.

O restante espaço interior encontra-se ocupado por cozinha, refeitório, diversas casas de banho e outras salas, são elas o atelier, onde a criança pode

explorar diferentes técnicas de expressão, tipos de materiais, educação e sensibilidade estética, neste local encontra-se um ateliarista que apoia a criança; a biblioteca, onde estão disponíveis livros de histórias, enciclopédias, computadores, que permite à criança ter uma variedade de escolhas; a sala de música que é composta por diversos instrumentos musicais, não só os que são comercializados, como também os que foram construídos pelas crianças e pelos pais; e o arquivo, onde é guardada toda a documentação dos projetos, trabalhos realizados pelas crianças e adultos.

Os materiais são organizados pelo adulto de forma cuidadosa, pois têm de estar inseridos no contexto cultural e interesses da comunidade escolar, estando distribuídos com vista ao fácil acesso dos alunos aos mesmos.

O espaço exterior é planeado para dar continuidade ao espaço interior, de modo a que a criança possa executar atividades e trabalhos. Existem estruturas para brincar e realizar atividades, podem cultivar, criar animais e construir os seus habitats. Este espaço é também utilizado para atividades de sala de aula, como realizar observações para os projetos a desenvolver, construções, entre outros.

Relativamente ao modelo de *Reggio Emilia*, podemos afirmar que

assenta sobre a construção da imagem da criança, que aqui é encarada como sendo um sujeito com direitos, competente, um aprendiz activo que está continuamente a construir e testar teorias sobre si próprio e o mundo que o rodeia (Oliveira-Formosinho, 2007, p.99).

1.3.3. Modelo curricular *High-Scope*

A abordagem de *High-Scope* foi iniciada na década de 60 por David Weikart, presidente da Fundação de Investigação Educacional *High-Scope*, sendo a sua sede em Ypsilanti Michigan. David Weikart foi psicólogo, e por

isso, atendia crianças com necessidades educativas especiais, sendo que a sua experiência profissional o levou a desenvolver um programa de educação pré-escolar que preparasse a entrada destas crianças para o primeiro ciclo do ensino básico. Nasce assim, em 1962 o conhecido Modelo Curricular *High-Scope*, que sofreu várias reestruturações desde a sua fundação (Oliveira-Formosinho et al., 1996).

É um modelo que se centra no processo de planejar-fazer-rever, onde se acentua na prática e partilha de saberes, crenças e culturas de cada criança promovendo a realização de projetos comuns, que assentam na troca de culturas, exploração e experimentação de temas, que podem dar origem a projetos (Hohmann & Weikart, 1997).

Esta abordagem, de acordo com Edwards et al. (1999) “incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica” (p.21). A criança durante todo o processo educativo sustenta-se numa aprendizagem pela ação, dado que as crianças atribuem significado às suas experiências através da reflexão, pois “as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 1997, p.5). O modelo curricular de *High-Scope* fundamenta-se na síntese de trabalho e crenças de Piaget sobre o desenvolvimento infantil da criança, por isso este modelo segue uma perspetiva Piagetiana. Contudo esta aprendizagem que a criança desenvolve depende da relação criança-adulto, uma vez que, os adultos “esforçam-se por ser apoiantes durante as suas conversas e brincadeiras com as crianças” (*idem*, p.6).

Assim, quanto à intervenção do educador, verifica-se que tem um papel ativo no desenvolvimento de projetos com o grupo de crianças, na medida em que apoia a criança nas suas dinâmicas e fornece recursos que proporcionem aprendizagens das crianças. Apesar disso, o educador não fornecerá em caso algum a solução para o problema de cada criança, mas dar-lhe-á apoio e ajudará a criar hipóteses para estimular a sua curiosidade de procura. O grupo é

quem decide o que pretende abordar de acordo com os seus interesses para a realização do projeto curricular de sala e nas restantes atividades pedagógicas, sendo que, é o educador quem orienta essas decisões e escolhas a partir da reflexão que realiza durante todo o processo educativo, tal como defende o currículo *High-Scope*, que define que toda a equipa educativa permanece em “constante reflexão a partir da prática” (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p.60). Por isso, “esta prática tem vindo simultaneamente a reduzir o papel directivo do adulto e a concebê-lo de outras formas que permitem à criança maior acção, maior iniciativa e maior decisão” (*ibidem*). Não se pretende que se minimize a atividade do educador, pois o educador também tem um papel ativo, contudo a atividade do educador é anterior à atividade da criança, de modo a que se sinta competente, segura, confiante e curiosa (Hohmann & Weikart, 1997).

A planificação das atividades realizadas pelo educador parte, essencialmente, da observação da criança na ação, visto que,

a observação da criança individual e o conhecimento de todo o grupo são, a par do conhecimento básico do currículo em que Piaget está presente, a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de atividades (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p.61).

De acordo com o mesmo autor a observação que o educador desenvolve permite ao adulto programar e agir tendo em consideração a criatividade da criança, seguindo uma perspectiva curricular teoricamente fundamentada e um conhecimento real dos interesses, das necessidades, das competências e possibilidades de cada criança.

Ao longo de toda a prática é exercido um papel democrático pelas próprias crianças em todo o processo de aprendizagem, ou seja, as crianças apresentam um papel ativo no seu desenvolvimento e construção de novas aprendizagens. Esta aprendizagem democrática tem por base estimular a liberdade de pensamento e de expressão da criança, para que assim, se possam coordenar as

aprendizagens que devem ter como princípio os métodos desenvolvidos por cada área cultural ao longo do tempo consoante as capacidades e as necessidades de cada criança.

O educador, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007) deve estimular nas suas crianças a curiosidade, o desenvolvimento da autonomia, o rigor intelectual e ainda procurar criar condições necessárias para o sucesso educativo, apoiando-a, simultaneamente no seu processo de desenvolvimento como pessoa e cidadão, promovendo competências de saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser como pessoa.

Quanto à gestão dos materiais, estes são organizados pelo educador de forma cuidadosa, estando distribuídos com vista ao fácil acesso das crianças aos mesmos, encontrando-se ao alcance e à disposição das crianças, para que possam estar nas zonas de trabalho sozinhas, em pares ou em pequeno grupo havendo uma correspondência e bivalência entre o modelo pedagógico de Reggio Emília e o Movimento Escola Moderna. No Modelo Curricular de *High-Scope*, a organização dos espaços e materiais “são já considerados uma área de intervenção curricular do educador” (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p.70). Contudo, as crianças procedem à arrumação dos materiais, de modo a evidenciar a relevância da criança em todo o processo educativo (Hohmann & Weikart, 1997).

No que concerne à gestão do tempo privilegia-se a organização de uma rotina diária, pois é necessário que

o educador encontre uma forma de organizar os tempos de experimentação diversificada com os objectos, as situações e os acontecimentos. (...) Requer-se, assim, a atividade do educador na criação de uma rotina diária (Oliveira-Formosinho et al., 1996, p.71).

1.3.4. Metodologia de Trabalho de Projeto

O desenvolvimento de um Currículo emergente, ou seja, de “um currículo que se vai adaptando progressivamente aos interesses e necessidades das crianças” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.120) promove o envolvimento das crianças, os educadores e as suas famílias em projetos. De acordo com Vasconcelos (2012) esta pedagogia desenvolve-se em diferentes etapas, sendo que inicialmente há a definição do problema, seguida da planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e por fim a sua divulgação e avaliação.

Segundo Oliveira-Formosinho (1996) a concretização do trabalho de projeto apresenta três fases distintas. A primeira fase consiste na discussão de um tópico entre o educador e as crianças sobre o conhecimento e as experiências de cada criança relativamente a esse tópico, com vista à representação dos assuntos abordados, de modo a planificar as atividades seguintes. A segunda fase as crianças planeiam, fazem, refletem e analisam as suas realizações. As crianças observam, registam as observações e partilham as suas experiências. Por último, na terceira fase, os trabalhos acabados são revistos e avaliados. É também nesta fase que as crianças transmitem os conhecimentos adquiridos, ensinam técnicas que aprenderam e pensam em possíveis formas de utilizar esses conhecimentos em novos projetos que possam surgir no futuro.

O trabalho de projeto só se desenvolve em cooperação entre toda a comunidade educativa, as crianças, o educador e a família. Esta metodologia caracteriza-se pelo estudo de um “tópico ou tema de interesse comum” (*idem*, p.122) e “para que a situação se torne educativa deve despertar a curiosidade e o interesse (...) incitando a uma actividade de procura” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.56).

Desta forma, há uma troca de ideias, de modo a promover aprendizagens mais intensas, sendo que as crianças recorrem aos educadores e famílias, para que as ajudem a expor questões e a encontrar respostas adequadas, de modo a resolver problemas (Oliveira-Formosinho, 1996).

Os temas dos projetos podem surgir “de um interesse manifestado pelas crianças, da observação atenta dos educadores que identificam necessidades no grupo de crianças” (*idem*, p.123). Com o desenvolvimento do trabalho de projeto, as crianças compreendem e tomam consciência sobre a orientação do trabalho (Pascal & Bertram, 2009), sendo que a partir da observação sistemática e atenta dos educadores também podem surgir novos projetos, tendo em consideração os interesses do grupo de crianças.

A realização de um projeto pode “durar dias, semanas ou meses, dependendo do nível etário e interesses das crianças” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.123). Assim, com o desenvolvimento do trabalho por projeto as crianças podem mudar de tema, ou realizar diferentes pesquisas de acordo com o envolvimento e os interesses do grupo, sendo que, “A flexibilidade do projeto permite ir adaptando os meios aos fins” (Ministério da Educação, 1998, p.94).

No entanto, na realização do projeto “é importante que todos tenham oportunidade e tempo para observar, investigar, levantar hipóteses, descobrir e tirar conclusões” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.123).

Relativamente à sua concretização “o projeto desenvolve-se nos domínios de liberdade e de poder de decisão de um (...) grupo” (Ministério da Educação, 1998, p.96), sendo que o mais relevante na realização do projeto não é a escolha do tema, mas sim “o processo pela qual as crianças passam, ao pensar, sentir, trabalhar e progredir em conjunto com outras crianças e adultos” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.124). A relevância do projeto enquadra-se no crescimento e desenvolvimento da criança “num contexto de investigação e experimentação em grupo” (*ibidem*). Para tal, é necessário que “a contribuição dos vários intervenientes para a concepção, decisão, execução, e avaliação do

projecto (...) para que se traduza por uma construção colectiva” (Ministério da Educação, 1998, p.96). Assim, o educador tem um papel ativo no desenvolver de projetos, pois “deve ter o cuidado para que a sua intervenção não subverta o que as crianças estão a realizar” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.124).

Todos os aspetos, modelos e metodologias referenciados têm o intuito de flexibilizar o currículo e de auxiliar a formanda para uma *praxis* educativa de qualidade, que vise o desenvolvimento global e particular do grupo de crianças.

CAPÍTULO 2- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De modo a atribuir sentido e lógica à intencionalidade educativa adotada pela formanda ao longo de todo o percurso da prática profissional, torna-se crucial conhecer o contexto educativo, social, psicológico e pessoal, onde a criança cresce e se desenvolve, dado que, “o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Ministério da Educação, 1997b, p.31).

2.1. Caracterização da instituição

A prática pedagógica supervisionada, no âmbito da Educação Pré-Escolar, decorreu numa instituição de carácter particular e cooperativo, em contexto de educação Pré-Escolar, na valência de jardim de infância, com um grupo de crianças de cinco anos de idade, no Infantário Monfortinhos de Real. O infantário encontra-se em funcionamento desde 1 de Setembro de 2005 e está legalizado pelo Ministério da Educação através do alvará nº 154 da DREN, de 23 de Dezembro de 2005, bem como pelo Ministério da Segurança Social através do alvará nº 3, de 23 de Janeiro de 2006 (cf. Anexo B12). A instituição situa-se na Rua de Real, nº 332, na freguesia de Vermoim, com uma área total de 4,21 km², pertencente ao concelho da Maia e ao distrito do Porto. Esta freguesia é uma das dezassete freguesias que constitui o concelho da Maia, sendo a freguesia mais populosa, com cerca de 15.764 habitantes, apresentando uma classe social média alta com grandes zonas de áreas residenciais dedicadas

a esta classe, à qual pertencem as crianças que frequentam o Infantário Monfortinhos de Real. Todavia, existem também alguns bairros camarários, onde prevalecem famílias desfavorecidas.

Esta instituição disponibiliza duas valências educativas, a creche e o jardim-de-infância, sendo que no piso superior funcionam a creche, que é constituída por três salas, uma de um ano e duas de dois anos, a sala dos 2A e a sala dos 2B, sendo que, cada uma delas tem capacidade para doze crianças, e por uma sala do jardim de infância, a sala dos três anos, com capacidade para 25 crianças. As restantes salas do jardim de infância funcionam no piso inferior, sendo constituído por uma sala de quatro anos e uma de cinco anos, cada uma delas com capacidade para vinte e cinco crianças (Projeto Educativo, 2012-2015).

2.2. Organização da instituição

A instituição organiza-se de acordo com o “Modelo Formal”, onde existe um líder orientador de todo o processo educativo e a sua restante equipa educativa. A partir de um modelo de gestão organizacional, o organigrama da instituição (cf. Anexo B1), é definido os limites da ação de todos os atores no processo educativo, definindo o seu grau de autonomia e de participação de cada um na tomada de decisões (Projeto Educativo, 2012-2015). Ao cuidado da educação e desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança, a instituição integra na sua equipa educativa docente, pessoal qualificado que sustente os valores e filosofias de base que defendam as conceções assentes no projeto educativo. Por isso, integram nesta instituição sete educadoras de infância, do sexo feminino, que habitam no concelho da Maia, sendo que duas possuem Bacharelato e cinco a Licenciatura. Há ainda nove elementos da

equipa não docente, sendo sete auxiliares de ação educativa com formação nesta área e os outros dois integram serviços de limpeza e portaria.

O Infantário Monfortinhos de Real tem técnicos especializados, que possuem habilitação ao nível do Ensino Superior e que colaboram com a instituição na área da Saúde, da Psicologia e da Educação. A área da Saúde é composta por uma pediatra e uma terapeuta da fala, a área da Psicologia comporta uma Psicóloga e a área da Educação professores especialistas em áreas como a Música e Educação Física.

2.3. Políticas educativas da instituição

A prática pedagógica desenvolvida pelos docentes do infantário assenta numa perspetiva de construção do conhecimento e de desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, articulando os vários modelos educacionais, regendo-se sobretudo, como a formanda já referiu no primeiro capítulo, pelo Modelo *High-Scope* e a metodologia de Trabalho de Projeto. Este modelo defende que as crianças constroem uma compreensão individual do mundo através do seu envolvimento ativo com pessoas, materiais e ideias. De acordo com esta abordagem, valorizam-se os momentos e materiais facilitadores e enriquecedores de aprendizagem, no sentido de propiciar a manipulação, a exploração e a construção de conhecimento da criança, a partir do que ela própria transforma (Projeto educativo, 2012-2015).

As políticas que norteiam a ação da instituição educativa fundamentam-se em três pressupostos, os objetivos, as estratégias de ação e o plano anual de atividades a desenvolver com as crianças, que se centralizam em objetivos gerais e específicos, evidenciando-se o saber artístico como processo cognitivo que promove a construção do saber. Consideram assim, que as diferentes áreas

de conteúdo não deverão ser consideradas como compartimentos estanques, por isso, não podem ser abordadas separadamente no planeamento e avaliação do processo educativo. Desta forma, a arte deve ser entendida como recurso educativo para a construção do saber e não como um complemento para os tempos livres das crianças (Projeto educativo, 2012-2015).

Assim, os objetivos específicos pretendidos pela instituição que sustentam o Projeto Educativo, e conferindo à arte um lugar relevante na educação pré-escolar, pretendem promover “a sensibilidade e o sentido estético nas crianças; o contacto com meios e materiais diferenciados para a exploração de atividades com vista ao maior enriquecimento pessoal e cultural; a organização de visitas a espaços culturais; a estruturação de atividades que relacionem e valorizem as diferentes formas de arte no processo de aprendizagem global; a enfatização do processo criativo como único e pessoal; através da arte formas das crianças expressarem múltiplas linguagens; o desenvolvimento de todas as formas de expressão pela vivência de emoções de natureza positiva” (Projeto educativo, 2012-2015, p.16).

Enquanto profissionais, adotam uma postura colaborativa em que todo o processo educativo é realizado em cooperação com todos os intervenientes da equipa, para que se possa atingir o sucesso de aprendizagens significativas para a criança. Assim, para a realização do projeto educativo todos os atores implicados na implementação do Projeto participam, desde docentes, auxiliares de ação educativa e restante comunidade educativa. Desta forma, a instituição de Monfortinhos de Real assenta no poder de liberdade da criança na construção das suas aprendizagens que devem ser orientadas pelo educador, o qual busca o envolvimento e motivação da criança em todo o processo educativo.

Em relação ao Projeto Curricular de sala das crianças dos cinco anos, a sua realização surgiu dos interesses e necessidades evidenciados pelo grupo de crianças em investigar e aprofundar o seu conhecimento relativamente a tudo o

que os rodeia e existe. Ou seja, pretende-se partir do geral e chegar até ao particular iniciando a sua abordagem pelo Universo, em seguida, o planeta Terra, seguindo-se dos continentes, alguns países dos diferentes continentes, posteriormente uma abordagem mais pormenorizada sobre Portugal e por último, o estudo do corpo humano, de si próprio. Apresenta uma dinâmica bastante flexível, sendo que as aprendizagens vão sendo construídas pelas crianças, a partir da aprendizagem pela ação, uma vez que, é a criança quem decide o desenrolar do projeto podendo surgir novos conteúdos a abordar.

A temática abordada pelas crianças dos cinco anos centralizou-se, como a formanda referiu, na Descoberta do Universo onde desde a sala dos quatro anos, as crianças estudaram o Universo, o Planeta Terra, os diferentes continentes do nosso planeta, onde se centralizaram no estudo da Europa, evidenciando-se o estudo aprofundado do nosso país, Portugal. As crianças conheceram todas as regiões de Portugal, bem como os principais costumes, as culturas e crenças das diferentes regiões portuguesas.

A nível da Área de Conhecimento do Mundo e da Área de Formação Pessoal e Social é um projeto muito interessante onde se desenvolvem e aprendem novas conceções sobre o mundo que os rodeia, uma vez que, a última área se considera “como área integradora de todo o processo de educação pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997b, p.30).

É também uma forma de articular e flexibilizar o currículo, dada a possível integração curricular que se faculta em qualquer temática abordada neste projeto, já que “também se pretende [dar na educação Pré-Escolar] importância a conteúdos transversais e à abordagem transdisciplinar do ensino e da aprendizagem” (*idem*, p.49). Sendo que, estas áreas de conteúdo não se apresentam “como compartimentos estanques, acentua-se a importância de interligar as diferentes áreas de conteúdo e de as contextualizar num determinado ambiente educativo” (*idem*, p.22) em que o educador deverá investigar quais as estratégias e metodologias educativas a adotar, com vista ao

envolvimento das crianças nas atividades pedagógicas sustentadas na observação e planificação do educador.

2.4. Organização do ambiente educativo

O desenvolvimento curricular constitui-se da responsabilidade do educador e deve ter em consideração a organização do ambiente educativo “no sentido da educação para a cidadania (...) como um contexto de vida democrática em que as crianças participam, onde contactam e aprendem a respeitar diferentes culturas” (Ministério da Educação, 1997b, p.30). A organização do ambiente educativo comporta a interação de diferentes níveis educativos: interações entre os atores; organização e gestão do grupo; organização e gestão dos espaços, tempos e materiais, uma vez que

Esta organização diz respeito às condições de interação entre os diferentes intervenientes (...) e à gestão de recursos humanos e materiais que implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição (*idem*, p.31).

2.4.1. Organização do grupo de crianças

A organização e interação que se promove com o grupo de crianças é “o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997b, p.31).

O grupo de crianças de cinco anos, onde a formanda realizou a prática pedagógica supervisionada, é constituído por dezanove crianças, sendo que dez crianças são do sexo masculino e nove do sexo feminino com idades

compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. O grupo apresenta um nível de desenvolvimento heterogéneo, sendo que se destacam algumas crianças que apresentam um nível de desenvolvimento de aprendizagem bastante elevado para a sua idade e outras que apresentam algumas dificuldades de aprendizagem em determinadas áreas de desenvolvimento. Contudo, a formanda verificou que o grupo apresenta significativas progressões neste sentido, uma vez que, o grupo de crianças defende uma aprendizagem democrática, cooperada e entre pares ou pequenos grupos, o que permite maior significância na construção de novas aprendizagens para as crianças (*idem*). Embora estes vários tipos aprendizagem sejam conquistados de diferentes modos de organização do grupo, em que a sua gestão difere consoante as atividades, defendem o mesmo pressuposto, sendo este “encorajar as crianças a envolverem-se ativamente com materiais, pessoas, ideias e acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2011, p.370). Também as rotinas diárias que as crianças estão habituadas a realizar, como a reflexão diária sobre os comportamentos de cada criança ao longo do dia, o registo diário da presença de cada criança no quadro de presenças e a eleição de uma criança responsável em cada dia, promove situações em que o educador e as crianças planeiem e avaliem a organização e gestão do grupo (Ministério da Educação, 1997b).

2.4.2. Organização do espaço

Relativamente à organização do espaço, dos materiais e equipamentos existentes na instituição, estes condicionam “o que as crianças podem fazer e aprender” (Ministério da Educação, 1997b, p.37), sendo que, é necessário que se desenvolva a autonomia e a responsabilização das crianças e que se criem

diferentes dinâmicas no espaço educativo. É de referir que a gestão dos materiais e de todo o equipamento relativo ao funcionamento das valências de creche e de jardim de infância apresentam ótimas condições de segurança e de higiene. O infantário dos Monfortinhos apresenta infraestruturas bastante recentes, está equipado com materiais de qualidade, variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético, e ainda material didático que permitem o acesso às novas tecnologias, bem como, em algumas áreas apresenta sistema de vídeo vigilância através de câmaras.

A organização da sala de atividades das crianças de cinco anos apresenta uma organização bastante flexível, dado que, são as crianças quem gere a sua estrutura e organização podendo criar ou modificar as áreas da sala de atividades. “Por isso, se acentua a importância de que o ambiente educativo da sala e da instituição — equipamento, materiais, decoração — corresponda a critérios estéticos que favoreçam a educação” (*idem*, p.55). Importa referir também que a sala de atividades do grupo de crianças apresenta mudanças no espaço, que o par pedagógico promoveu. A tabela que se segue apresenta as áreas em que se divide o espaço da sala de atividades e os recursos pedagógicos que existem em cada área.

Tabela 1- Organização da Sala de Atividades por Áreas

Áreas	Recursos Pedagógicos
Área do café	Banca, fogão, pratos, copos, talheres, chávenas, alimentos, panelas, lava-loiça, máquina de café, pacotes de açúcar, grãos de café, chaleira, chás, colheres de café, latas de sumo, garrafas de água, suporte de guardanapos, 2 mesas e 4 bancos.
Área do minimercado de Monfortinhos	Alimentos, máquina registadora, dinheiro, cestas de compras, produtos de cosmética, produtos de higiene, móvel com compartimentos, balança e balcão.

Área da plástica	Cavelele, materiais de desenho e pintura: tinta, pincéis, lápis de cor, lápis de carvão, marcadores, lápis de cera, restos de tecidos, restos de papel coloridos e cartolinas, tesoura, lata de apara-lápis, borrachas, furador, armário com compartimentos: repositório dos desenhos das crianças, repositório das folhas de registros das atividades; folhas de papel brancas A4; capas de argolas, capas de elástico.
Área da biblioteca	Enciclopédia, livros: histórias infantis, revistas, almofadas e um móvel com compartimentos.
Área do quarto	Cama, cômoda com várias gavetas, camiseiro, telefone, guarda-joias, bonecos, pulseiras, óculos e roupas.
Área das construções	Legos, materiais de construção, cones, molas e tubos de diferentes tamanhos.
Área dos jogos	Puzzles, dominós, jogo da memória, berlindes, enfiamentos e tangram.
Área do consultório Médico-Veterinário	Mesa; maleta de enfermagem com estetoscópio, termômetro, luvas e máscara; animais, agenda, caixa com medicamentos (vazios), seringas, ligas e compressas.
Área do salão de cabeleireiro	2 Batas, uma mesa com uma bacia, frascos de perfume, frascos de creme, frascos de champô, tesouras de cortar o cabelo (plástico), rolos, pentes, espelhos, acessório para adorno do cabelo (travessões, fitas) e relógio.
Área da informática	Computador, livros, mapa do mundo, planisfério e globo terrestre
Área do acolhimento	Placar das presenças; molas com o nome de cada criança; placar com a canção dos bons dias; placar das áreas; placar com os meses do ano, com os aniversários e com as estações do ano.
Mesas	Duas mesas e dezanove cadeiras.

2.4.3. Organização do tempo

A organização do tempo na instituição é bastante flexível e estruturada, contudo as crianças seguem rotinas diárias, às quais se vinculam e que lhes permite identificar os diferentes momentos diários, bem como organizar e compreender as diferentes referências temporais. Esta organização e gestão de tempo depende da motivação e envolvimento das crianças na realização de determinada atividade pedagógica, do espaço onde se realizam as atividades pedagógicas, bem como da articulação entre o tempo e o espaço, tendo em consideração cada grupo de crianças (Ministério da Educação, 1997b). O grupo de crianças identifica momentos diários relativos ao projeto curricular de sala e à realização de atividades pedagógicas. Em seguida, a formanda apresenta um quadro representativo da organização das rotinas diárias do grupo de crianças durante uma semana letiva.

Tabela 2- Organização da Rotina Diária por Áreas de Conteúdo

Dia da semana		Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Áreas de conteúdo a abordar	M A N H Ã	Organização do Portefólio de cada criança	Língua estrangeira Inglês	Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Área de Conhecimento do Mundo: Experiência	Domínio da Matemática
	T A R D E	Visualização de um filme	Projeto Curricular de Sala- À descoberta do Universo	Projeto Curricular de Sala- À descoberta do Universo	Projeto Curricular de Sala- À descoberta do Universo	Projeto Curricular de Sala- À descoberta do Universo

Esta organização da rotina diária, característica do Modelo *High-Scope*, permite à criança uma aprendizagem ativa, dado que as crianças podem antecipar o que se passará a seguir, mas também lhes fornece um controlo sobre o que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar, uma vez que, “Através de uma rotina diária comum, focalizada em volta de oportunidades para aprendizagem activa, as crianças e os adultos constroem o sentido de comunidade” (Hohmann & Weikart, 1997, p.8).

2.4.4. Interações entre os atores do processo educativo

Também a interação entre os diversos atores do processo educativo revela “a gestão democrática que se pretende para todo o sistema educativo” (Ministério da Educação, 1997b, p.40). A interação entre todos os atores educativos, bem como com a restante comunidade educativa, onde se salienta a família, “implica a prospecção de meios para melhorar as funções educativas da instituição” (*idem*, p.31). Assim, proporcionam-se momentos facilitadores de desenvolvimento e de aprendizagem para as crianças, dado que, “a organização do ambiente educativo na relação com o meio envolvente constitui o suporte do desenvolvimento curricular” (*idem*, p.22). Importa salientar que a instituição promove um contacto intrínseco com a família de todas as crianças, integrando, sendo que possível, a componente familiar na dinamização de atividades propostas pela instituição.

2.5. Metodologias de investigação: a investigação-ação na prática pedagógica

O educador deverá sustentar-se de investigação praxeológica, de modo a conceder racionalidade às ações educativas, conquistando a sua gradual autonomia profissional. De acordo com Smyth (1989), é através da ação que se adquire a essência para a investigação, sendo que, o educador deverá investigar de forma autorreflexiva, sistemática e colaborativa, remetendo para modos de investigação sobre a ação, com vista a melhorar a ação profissional.

Assim, a investigação-ação encontra fundamentos para a construção de teorias, através da análise reflexiva do saber prático profissional, ou seja, quando se reflete sobre a prática profissional encontra-se sustentabilidade para a estruturação e compreensão diferentes crenças (Ribeiro, 2006).

O que sustenta o desenvolvimento de competências de investigação praxeológica, com vista a demonstrar a construção de saberes de um educador investigador em contexto da ação é o processo de investigação-ação, uma vez que, quando um educador investiga sobre determinado conteúdo, constrói novos conceitos, reformula teorias, articulando as suas práticas educativas.

Deste modo, na instituição Monfortinhos de Real a formanda adotou ao longo de toda a ação, investigação sobre as suas práticas bem como, fundamentação fidedigna para compreender a prática que desenvolveu. Assim, o processo de investigação-ação faz-se acompanhar na prática profissional da formanda.

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

O presente capítulo visa descrever e posteriormente analisar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo par pedagógico ao longo do estágio de formação em contexto de Educação Pré-escolar, bem como apresentar e refletir sobre os resultados obtidos, apresentando ainda eventuais propostas de transformação, referindo o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais mobilizadas no estágio pela formanda.

Durante a prática pedagógica vivenciada no infantário Monfortinhos de Real, a formanda teve sempre em consideração a intrínseca relação entre a teoria e a prática, uma vez que considera que só assim se consegue atingir uma *praxis* crítica e articulada. Também importa referir que ao longo do estágio todas as etapas do processo educativo estiveram evidentes ao longo de todas as práticas, uma vez que, a formanda considera que o processo de investigação-ação é inerente a qualquer prática profissional de educação, sendo uma estratégia de ação reflexiva que permite ao educador avaliar a sua prática de forma indagadora, observando, recolhendo, analisando e articulando a sua *praxis* educativa.

A observação, como a formanda já referenciou no primeiro capítulo, é a primeira etapa para o desenvolvimento da investigação, sendo a base do planeamento e da avaliação de todo o processo educativo (Ministério da Educação, 1997b). É um processo diferenciado, diferenciador e intencional, no qual se pretende adquirir e mobilizar o maior número de conhecimentos sobre cada criança, um pequeno grupo de crianças, bem como o grande grupo de crianças, dado que, é essencial conhecer as características, as capacidades, as dificuldades e os interesses de cada criança, bem como o seu contexto familiar

e o meio onde se desenvolve (*idem*). Assim, o educador poderá adequar a sua prática relativamente ao contexto onde se inclui promovendo intencionalidade educativa no processo interventivo. A formanda considera que, uma vez que o par pedagógico realizou o projeto curricular de grupo, conseguiu aceder várias informações sobre o contexto social, económico e pessoal de cada criança, dado que, teve acesso às fichas individuais de cada criança da instituição. Deste modo, o par pedagógico observou e registou todas as informações necessárias para o desenvolvimento de uma prática coerente relativamente ao contexto de crianças.

Também o tempo de observação que desenvolveu na instituição tornou-se fundamental para compreender o contexto educativo e as estratégias pelas quais a educadora cooperante se regeu, de modo a proporcionar momentos de aprendizagem significativa ao grupo de crianças, dado que a observação “pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30).

Assim, a formanda recorreu a diferentes formas e métodos de observação, onde se destaca a observação participante, participada, intencional e espontânea, dado que, certas observações foram previamente estruturadas e intencionalmente pensadas para determinado contexto, contudo certas vezes o que se tinha estruturado não foi direccionado para determinadas situações. A formanda também recorreu a meios de observação sistemática, armada e desarmada, naturalista e contínua (Estrela, 1994).

O processo de observação foi também conseguido de forma indireta, pois permitiu consolidar informações prévias e conhecer outras que de outra forma não seria possível, uma vez que, muita informação conseguida adveio da análise do projeto educativo da instituição (cf. Anexo B10), do projeto curricular de grupo que o par pedagógico teve de elaborar (cf. Anexo B11), de diálogos informais que o par pedagógico manteve com a equipa educativa de

sala refletindo sobre as observações e interpretações de cada uma e do confronto de diferentes crenças.

Somente através da articulação e assimilação de todos os processos e meios de observação é que a formanda foi capaz de recolher, analisar e interpretar todas as informações significativas em relação ao grupo de crianças, de modo a planificar e adequar o seu processo interventivo ao contexto educativo.

Outra estratégia educativa à qual a formanda recorreu, evidenciando grande relevância no processo de observação, foi a realização de narrativas individuais que constam no diário de formação (cf. Anexo A1), uma vez que, a formanda registou diariamente todos os pontos críticos da sua ação, com vista a melhorar e adequar as suas práticas educativas. Para além disso, registou as observações que realizou de onde emergiram reflexões inerentes a uma investigação sobre a ação que previamente desenvolveu. O diário “conserva a sequência, evolução e actualidade dos dados recolhidos” (Zabalza, 1994, p. 103), sendo que, auxiliou a formanda a descrever a ação, reestruturar o seu pensamento e compreender a sua progressão. As narrativas individuais foram realizadas a partir da análise reflexiva sobre a descrição da tomada de notas de campo que a formanda ia recolhendo ao longo da prática.

Também a realização de narrativas colaborativas (cf. Anexo A2 e cf. Anexo B4) permitiram à formanda uma reflexão crítica e partilhada entre os observadores e a formanda observada, o que permite perspetivar um outro olhar sobre a sua ação, de modo a refletir-se sobre a orientação dessa ação. Desta forma, promove-se uma transformação assente numa epistemologia praxeológica, dado que, “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo” (Hohmann & Weikart, 2011, p.130). Assim a formanda pretende envolver-se numa prática reflexiva, permanecendo sempre de mente aberta, possuindo uma abertura de espírito, de modo a entender determinadas alternativas e identificar e superar

dificuldades, a aceitar novos conceitos, reformulá-los, a aceitar novas sugestões e crenças, abrindo novos horizontes na sua vida pessoal e profissional, de modo a ser um agente responsável. Ou seja, ponderar cuidadosamente as consequências e efeitos de determinada ação, e ser-se empenhado na sua *praxis* para mobilizar atitudes e valores a adaptar-se ao contexto educativo e social onde se inclui em determinado momento.

Desta forma, as constantes observações que a díade realizou sobre o grupo de crianças permitiu-lhes planificar a ação educativa tendo em consideração as características, necessidades e interesses que o grupo evidenciou. Deste modo, a planificação, que foi sempre realizada em tríade, como um instrumento de gestão e orientação, demonstrou um carácter dinâmico, flexível e integrante, em que os objetivos e a avaliação desempenharam um parâmetro relevante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas para as crianças (cf. Anexo A3 e cf. Anexo B3). Contudo, os guiões de pré-observação realizados pela formanda mostraram-se também essenciais, dado que, houve uma explicação da atividade mais detalhada, os objetivos eram mais específicos a cada atividade, dado que a formanda conseguiu analisar e prever a realização da atividade de forma mais consciente (cf. Anexo A4 e cf. Anexo B5).

Ao longo da prática pedagógica, certas vezes, a díade não pôde cumprir a planificação que tinha realizado, como por exemplo, no dia em que houve filmagens na instituição, com o intuito de se reformular e inovar o *site* da instituição. Nesse dia, a díade teve de alterar o que tinha planificado, uma vez que, a atividade teria que ser realizada no interior da sala de atividades, dado que, o grupo de crianças iria alterar a disposição da sala de atividades criando e recriando novas áreas (cf. Anexo B3-2).

De modo a adquirir fundamento na prática, o planeamento da ação educativa sustentou-se nos referentes teóricos e legais por quais a formanda se orientou, destacando-se as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), os referenciais teóricos da licenciatura e do mestrado, e a

adoção de diferentes modelos curriculares, possibilitando uma maior mobilização de saberes sobre a prática, bem como articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e os domínios de aprendizagem. Assim, torna-se importante que o educador articule as diferentes áreas de conteúdo, dado que, a construção de conhecimento se reflete de forma integrada, devendo também evidenciar-se flexibilidade e adaptação do currículo. A flexibilização do currículo tem como princípio a importância das crianças, da inter-relação das áreas do saber, da instituição e dos educadores na construção do currículo, não mencionando, desta forma, uma estrutura organizacional única e compartimentada, apresentando cada área de saber individualizado. O pressuposto da flexibilização do currículo é estabelecer adaptações progressivamente aos interesses e necessidades das crianças, perspectivando uma interação e relação de todas as áreas do saber, tal como ocorre no quotidiano de cada criança. Portanto,

“as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Ministério da Educação, 1997b, p.48).

É importante referir que cabe ao educador organizar o ambiente educativo para a realização das atividades pedagógicas, como a formanda já mencionou no segundo capítulo, bem como saber articular e avaliar cada atividade, de modo, a dar continuidade educativa e propor interdisciplinaridade entre cada uma das atividades. Deste modo, de acordo com Palmade, desenvolve-se um fio condutor lógico e plausível para a realização das mesmas, uma vez que, a interdisciplinaridade define-se como a “integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária (...) do saber” (citado por Pombo et al., 1994, p.10). Assim, a formanda refere que desde sempre teve o cuidado de evidenciar este pressuposto na realização de todas as atividades,

uma vez que, também a educadora cooperante o fez na ação, estereotipando as crianças a um pensamento lógico e contínuo de aprendizagem. Assim, todas as atividades desenvolvidas prosseguiram em relação à atividade anterior salientando-se sempre algum conteúdo que permitisse continuidade educativa na aprendizagem.

Como o grupo de crianças privilegiou na sua aprendizagem o desenvolvimento do Projeto Curricular de Grupo, todas as planificações que o par pedagógico desenvolveu tentaram responder às necessidades e interesses que as crianças mostraram inerentes à concretização do projeto, requerendo uma rotina diária bastante alusiva a esta temática como a formanda já referiu no segundo capítulo. Nas atividades desenvolvidas pela pedagogia de projeto o ponto de partida são os interesses manifestados pelas crianças, apoiados e dirigidos pelo educador de forma integrada e integradora de todos os conteúdos de aprendizagem.

Desta forma, os objetivos centrais a atingir nas planificações realizadas pela díade durante a realização de atividades direcionam-se à Área de Formação Pessoal e Social e à Área de Conhecimento do Mundo, os quais a díade de formação objetivou tendo em consideração a observação dos interesses e das necessidades que o grupo de crianças evidenciou, de modo a envolver e motivar as crianças na realização das atividades. Deste modo, um dos principais objetivos que o par pedagógico delineou em relação ao grupo de crianças, em conjunto com a educadora cooperante, remete para o desenvolvimento da criança em exercitar o saber ser e o saber estar como pessoa e cidadão na sociedade. Grande parte das crianças evidenciou dificuldades de aprendizagem no cumprimento de regras sociais em grupo, e no respeito pelos colegas. Por isso, a díade proporcionou atividades pedagógicas de modo a melhorar estes parâmetros de aprendizagem, no sentido de desenvolver a autonomia, a reflexão e o crescimento pessoal da criança, uma

vez que, estes aspetos eram considerados diariamente, em momentos em que o grupo estava em roda a dialogar e a pensar criticamente sobre as suas ações.

Assim, as atividades que se despoletaram partiram do projeto que o grupo desenvolveu, sendo que, inicialmente, as propostas das crianças não foram significativamente consideradas pelo par pedagógico. Contudo, com a elaboração da planificação semanal, a díade, encontrou facilmente estratégias para integrar os interesses das crianças na realização de atividades. Também com a integração das formandas no grupo de crianças, bem como com o conhecimento que as formandas adquiriram sobre o grupo desenvolveu a construção de aprendizagens significativas com a realização de atividades adaptadas ao contexto educativo. Como exemplo ilustrativo de atividades que partiram do interesse das crianças, a formanda pode evidenciar a atividade relativa à construção de um relógio para a sala de atividades (cf. Anexo B2-1), uma vez que, o grupo de crianças evidenciou grande interesse em saber as horas, perguntando-as constantemente aos adultos. Mesmo sendo uma temática a ser abordada somente no primeiro ciclo do ensino básico, uma vez que as crianças se interessaram por esta abordagem, a díade considerou que esta preocupação em descobrir as horas mostra-se importante para o desenvolvimento de novas aprendizagens, uma vez que as crianças associam as rotinas diárias a diferentes partes do dia, desenvolvendo a noção do decorrer do tempo (Ministério da Educação, 1997b).

Tendo em consideração também a heterogeneidade do grupo de crianças relativamente aos ritmos de aprendizagem de cada criança, o par pedagógico teve em consideração a execução de atividades pedagógicas diferenciadas, sendo que, em determinados registos de atividade algumas crianças foram além do que lhes foi solicitado. Enquanto que com outras crianças foi necessário desenvolver e aprofundar de forma mais pormenorizada certos conteúdos, com o intuito de desenvolver aprendizagens significativas. A formanda pode exemplificar um registo de avaliação relativo ao dia de Carnaval, no Domínio

da Expressão Plástica e da Expressão Motora (cf. Anexo B2-2) em que algumas crianças demonstraram algumas dificuldades na colagem de tiras de serpentina por classes, ou seja, por cores alternadas. As crianças não conseguiram perceber que a tira de serpentina teria de ser recortada, de acordo com o espaço que iria ocupar formando uma sequência.

Outras crianças não conseguiram colar de forma autónoma, a tira de serpentina no espaço. Enquanto que outras crianças recortaram a tira de serpentina no tamanho ideal para o espaço onde era colocado, e posteriormente colaram-na no local sem a ajuda da formanda. Esta dificuldade de aprendizagem relaciona-se com o nível de orientação espacial da criança, bem como no desenvolvimento da motricidade fina de cada uma.

Assim sendo, durante as intervenções seguintes, as formandas desenvolveram atividades pedagógicas com vista ao desenvolvimento desta dificuldade de aprendizagem de modo a tornar-se superada, como por exemplo, com a Dramatização a História “Este livro está a chamar-te (não ouves?)” (cf. Anexo B2-3), bem como com a gincana de atividades que o par pedagógico realizou no exterior e no dia Mundial da Criança (cf. Anexo B2-4). A formanda em situações como esta tentou desenvolver e envolver as crianças que apresentavam maiores dificuldades de desenvolvimento nesta temática e incentivou as que conseguiam a envolverem-se e não se desinteressarem em aprender e desenvolver a tarefa.

Contudo, inicialmente, a formanda realizou os registos de avaliação em grande grupo e em simultâneo, o que prejudicou o acompanhamento da formanda com as crianças, bem como delimitou o tempo com que as crianças ficaram para realizarem atividades em jogo espontâneo. Assim, como mudança de estratégia na organização do grupo, a formanda recorreu com maior frequência à realização de registos de avaliação em pequeno grupo, em pares ou de forma individual, sendo que no que concerne à organização em grande grupo, a formanda recorreu à exploração e realização de atividades, bem como

aos diversos momentos de diálogo e de reflexão na roda. Também por vezes, os registos de avaliação não foram realizados da melhor forma, como por exemplo, o registo de avaliação, no Domínio da Matemática, relativo à construção de imagens a partir do Tangram (cf. Anexo B6-9). O espaço para as crianças realizarem o registo era demasiado pequeno para o tamanho dos palitos que tinham de ser colocados dentro de um retângulo. Contudo, as conversas e reflexões que a tríade, juntamente com a professora supervisora, auxiliaram as formandas a superar estes pequenos erros, que facilmente se superaram.

A formanda recorreu a diversas estratégias de avaliação de atividades, sendo que a avaliação realizou-se muitas vezes em grande grupo, na roda, onde as formandas estabeleciam um diálogo com as crianças, questionando-lhes sobre a temática abordada, uma vez que, o diálogo “facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (*idem*, p.67). Também, como o grupo de crianças avalia a sua aprendizagem com a elaboração do portefólio, grande parte da avaliação realizou-se a partir dos registos, elaborados de acordo com os que a educadora cooperante fazia para o grupo. Desta forma, o par pedagógico recorreu à utilização de registos de avaliação para anexar ao portefólio de cada criança (cf. Anexo A5 e cf. Anexo B6). Todavia o grupo também elaborou materiais peculiares ao desenvolvimento de novas aprendizagens. A formanda pode referir registos de atividades que advieram da realização do Projeto Curricular, relativos ao estudo do Planeta Terra, à abordagem sobre Portugal, bem como ao estudo do Corpo Humano.

Quando a díade iniciou o estágio profissional no infantário, o grupo de crianças dos cinco anos, já havia começado o estudo dos continentes, em relação ao estudo do Planeta Terra, sendo que só restava estudar o Ártico, a Antártida, a Oceania e a Europa. Desta forma, em relação aos dois primeiros continentes, o grupo de crianças construiu uma plataforma de pinguins no gelo em esferovite (cf. Anexo B2-5), enquanto que, relativamente à Oceania o grupo

teve de fazer dois puzzles alusivos a este continente (B2-6 e cf. Anexo B2-7). Para isso, o grupo de crianças foi dividido em dois pequenos grupos e cada um teria de terminar o seu puzzle, sendo que em seguida os pequenos grupos trocaram de puzzle, resolvendo-o. Quanto à Europa, cada criança ficou responsável por estudar um país da Europa de forma aleatória.

Para a apresentação dos continentes as formandas recorreram à leitura de uma história sobre pinguins e à leitura de uma história sobre esquimós, bem como à apresentação de documentários sobre a Antártida (cf. Anexo B8-1), sobre a Oceania (cf. Anexo B8-2), sobre o Carnaval típico transmontano, os Caretos (cf. Anexo B8-3) e também uma reportagem sobre a festividade alegórica (cf. Anexo B8-4).

Relativamente ao conhecimento e descoberta de Portugal a díade optou por diversas estratégias, sendo que, as formandas apresentaram no quadro interativo *PowerPoints* sobre determinada região de Portugal: Barcelos (cf. Anexo B7-1) e o arquipélago dos Açores e da Madeira (cf. Anexo B7-2), bem como ao visionamento de um documentário sobre o 25 de Abril de 1974 (cf. Anexo B8-5). O estudo ao país iniciou-se com uma apresentação em *PowerPoint* (cf. Anexo B7-3), sendo que, também construíram um mapa de Portugal com as suas regiões: o Minho, o Douro, Trás-os-Montes e Alto Douro, Beira interior, Beira Litoral, Estremadura, Lisboa, Alentejo, Algarve e o Arquipélago dos Açores e da Madeira, sendo que o estudo de cada região do país foi realizado pela ordem referida (cf. Anexo B2-8). Também dançaram com o grupo de crianças o folclore do Minho (cf. Anexo B2-9), prepararam uma visita ao museu do Porto imaginativa (cf. Anexo B2-10) e encenaram dramatizações através de um fantocheiro, sobre o estudo do Alentejo e do Algarve (cf. Anexo B2-11).

Como forma de registos das atividades, o grupo de crianças fez Corações de Viana em feltro vermelho (cf. Anexo B2-12), um galo de Barcelos (cf. Anexo B2-13), elaborou um barco de Rabelo (cf. Anexo B2-14), um mural de

azulejos típicos do Porto (cf. Anexo B2-15), a camisola de lã de ovelha da Serra da Estrela (cf. Anexo B2-16), a guitarra portuguesa (cf. Anexo B2-17), uma menina de sete saias (cf. Anexo B2-18) e as flores da Madeira (cf. Anexo B2-19). Esta diversificação de estratégias permitiu que o grupo de crianças contactasse com diferentes estratégias e metodologias de aprendizagem.

Em relação ao estudo do Corpo Humano, a díade desenvolveu uma descoberta pelas crianças do processo de fecundação através da exploração do conto “A mamã pôs um ovo” (cf. Anexo B8-6) para que em seguida iniciasse o estudo dos órgãos do corpo humano. Desta forma, a formanda considera que o uso deste livro auxiliou as crianças a compreenderem o processo real e ilustrativo da fecundação que era representado na história. Em seguida, o par pedagógico, como interativos e interventivos no processo de aprendizagem do grupo, propôs ao grupo de crianças retratar o nascimento da criança que foi retratada no conto da história. Desta forma, o grupo teve de cooperar e negociar entre si para decidirem o sexo do bebé, o nome, o peso, o comprimento, a cor dos olhos e a cor do cabelo. O molde do bebé foi feito pela díade, sendo que todos os seus elementos e todas as suas características foram feitas pelas crianças (cf. Anexo B2-20). Em seguida, para que as crianças compreendessem todos os processos internos ao corpo humano, o par pedagógico convidou uma Enfermeira para abordar os órgãos do corpo humano, bem como as suas principais funções. O grupo com esta abordagem compreendeu e apreendeu facilmente como o ser humano é constituído no interior. Importa referenciar que os recursos que a Enfermeira levou até às crianças foram uma excelente estratégia promotora de aprendizagens significativas (cf. Anexo B9-1, cf. Anexo B9-2, cf. Anexo B9-3 e cf. Anexo B9-4). Também de modo a consolidar as aprendizagens construídas, as formandas leram ao grupo de crianças a história “O Corpo Humano é uma casa” (cf. Anexo B8-7), fazendo questões sobre o que se ia lendo e apresentando na história.

Como registo de avaliação o par pedagógico propôs que as crianças se dividissem em dois grupos e realizassem um corpo humano com os diferentes órgãos abordados, a pele, o cérebro, os pulmões, o coração, os intestinos e o estômago, bem como as veias que circulam pelo corpo (cf. Anexo B2-21) e um outro com as características do ser humano, como o cabelo, os olhos, o nariz, a boca, as orelhas e a cor de pele (cf. Anexo B2-22).

Relativamente ao jogo espontâneo a formanda pode referir que o par pedagógico poderia usufruir e despoletar com as crianças ainda mais estes momentos, uma vez que, se evidenciam como situações em que as crianças constroem imensas aprendizagens. Contudo, quando o grupo estava em atividades de jogo espontâneo, outras crianças encontravam-se a realizar registos de avaliação sobre atividades ou registos para o portefólio preparados pela educadora cooperante, o que influenciava a nossa participação e colaboração com as crianças nestes momentos de aprendizagem.

Subjacente ao processo de observação e de planificação surge a ação, dado que se caracteriza pela concretização na prática das intenções educativas da formanda. Estas intenções partem da observação que realiza e as explana na planificação de atividades, de modo a colocá-las em prática. Contudo, a formanda considera que quando planeia alguma atividade ou conteúdo a ser partilhado com as crianças deve estar apta a alterar, flexibilizar a sua prática pedagógica consoante os interesses e as dificuldades das crianças, de acordo com o que se observa e constata na prática. A prática pedagógica não pode ser então um estanque, mas sim, flexível, capaz de ser moldada sem interferir no processo de ensino e aprendizagem que a formanda desenvolve.

Desta forma, a formanda refere que, em conjunto com a sua díade, reestruturou e dinamizou a criação de novas áreas na sala de atividades, tal como já referiu no segundo capítulo. Contudo, a educadora cooperante já tinha perspetivado esta mudança, pois fá-lo todos os anos letivos, pelo menos uma vez. De acordo com a abordagem defendida pelo Modelo *High-Scope*, a qual a

instituição privilegia, “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano lectivo até ao seu término” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.68), sendo que, “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerer a sua organização e reorganização” (*idem*, p.68). Assim, quando a díade dialogou com o grupo sobre a possibilidade de se alterar a organização do espaço da sala de atividades, o grupo mostrou-se bastante interessado e motivado para o fazer, sendo que, partilharam ideias com o grupo, dando sugestões de como poderia apresentar-se a sala, confrontando as diferentes opiniões e sugerindo diferentes estratégias a utilizar. Assim, o grupo foi dividido por equipas de modo a economizar o tempo e a gerir a ação de cada criança durante a atividade. Enquanto um grupo de crianças limpava os materiais, outro limpava a sala de atividades, de modo a ser possível alterar a localização das diferentes áreas de jogo. O par pedagógico teve o cuidado de deixar as mesas de trabalho perto das janelas da sala de atividades, uma vez que, é uma área que requer muita luminosidade. Também a área da Informática teve de se manter no mesmo local, dado que, necessita de ligação à eletricidade e a sala de atividades só apresenta uma tomada disponível. Anteriormente à ação, o grupo refletiu sobre quais as áreas que pretendiam manter na sala de atividades, quais queriam manter e quais as áreas que pretendiam incluir no espaço. Desta forma manteve-se a área da biblioteca, a área do quarto, a área do minimercado de Monfortinhos, a área de Plástica, a área da Informática, a área das construções e a área de acolhimento, sendo que o grupo criou a área do consultório médico e veterinário (cf. Anexo B2-23), a área do café (cf. Anexo B2-24) e a área do salão de cabeleireiro (cf. Anexo B2-25), uma vez que mostraram grande interesse em construir áreas significativas para a sua aprendizagem, dado que, “num contexto de aprendizagem activa as crianças necessitam de espaços que sejam planeados e equipados de forma a que essa aprendizagem seja efectuada” (Hohmann & Weikart, 2011, p.161). As áreas que foram criadas pelo grupo de crianças tinham materiais do quotidiano,

ou seja, materiais que as crianças tinham em casa e que já não apresentavam funcionalidade, como por exemplo, a máquina de café que estava na área do café, ou materiais recicláveis, como por exemplo, o balde da praia que serviu de lavatório para o salão de cabeleireiro. Estes materiais encontravam-se ao dispor das crianças nas diferentes áreas de jogo, sendo que possuíam uma ordem de classificação, promovendo a autonomia da crianças, para que no final de cada atividade o grupo de crianças os pudesse arrumar, dado que, “a ideia mais importante a respeito da arrumação dos materiais diz respeito à possibilidade das crianças encontrarem e desenvolverem os materiais de que necessitam” (*idem*, p.176).

Durante as atividades propostas pelo par pedagógico para a concretização do projeto foi evidente a estreita interação que a instituição vincula com a família, uma vez que não só em momentos de acolhimento e entrega das crianças, mas também no decorrer das atividades a família mostra grande relevância no processo educativo da criança. Na apresentação de um país que cada criança estudou, houve apresentações em que os pais participaram e cooperaram com a criança durante a respetiva apresentação (cf. Anexo B2-26). Também em momentos desenvolvidos pela instituição, como o dia de Carnaval (cf. Anexo B2-27) e do Baile Popular (cf. Anexo B2-28), a família das crianças participaram ativamente no desenrolar de atividades. A formanda apesar do contacto direto que teve oportunidade de manter com a família, salienta também a circular que enviaram a cada família de cada criança, com um pedido para a realização de uma atividade (cf. Anexo B13).

Deste modo, em jeito de conclusão a formanda considera que tendo em consideração as observações efetuadas e uma reflexão com um caráter contínuo e sistemático sobre a sua ação. A prática pedagógica desenvolvida pela formanda assentou no desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais, de modo a atribuir uma prática pedagógica coerente e fundamentada. Em consideração aos interesses, necessidades e características

do grupo de crianças, o educador promove aprendizagens construtivistas e significativas para o grupo de crianças, dado que a “aprendizagem pela ação é definida como a aprendizagem na qual a criança, através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com as pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (*idem*, p.22).

Todas as semanas, a tríade reunia-se com o intuito de refletirem cooperativamente sobre a ação que tinham desenvolvido. As planificações semanais foram também realizadas em tríade, no sentido em que a educadora cooperante sempre tentou auxiliar as formandas no desenvolvimento das atividades.

Ao longo de toda a prática, procurou-se desenvolver competências nas crianças no âmbito das diferentes áreas de conteúdo, contudo com maior relevância na Área de Formação Pessoal e Social da Criança em saber ser e saber estar. Porém, com a concretização do projeto curricular uma das áreas com enfoque de desenvolvimento é a Área de Conhecimento do Mundo, dado o interesse manifestado pelo grupo em conhecer tudo que a envolve, bem como fenómenos naturais relacionados com o ser humano. Todavia, o par pedagógico em todas as atividades desenvolvidas, desenvolveu todas as áreas de conteúdo dado o cumprimento da rotina diária a que o grupo está intimamente ligado, uma vez que, “os segmentos da estrutura diária ocorrem numa sequência previsível e os adultos fazem planos gerais para cada parte do dia” (*idem*, p.227). As crianças conhecem a rotina de atividades, por isso, se algum dia não a realizarem, por algum motivo, questionam as formandas e a equipa educativa sobre a razão pela qual não o fizeram, dado que “os elementos de uma rotina diária são como marcas de pegadas num caminho” (*idem*, p.224). Assim sendo, como a formanda já referiu no segundo capítulo, em cada dia da semana as crianças abordam as diferentes áreas e domínios de aprendizagem, que consistem em “segmentos de tempo específicos correspondentes a certas actividades” (*ibidem*). Deste modo, o par pedagógico desenvolveu também

atividades no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, como por exemplo, o Comboio do Alfabeto (cf. Anexo B2-29), o jogo dos Sinónimos e Antónimos com a associação a imagens (cf. Anexo B2-30), o jogo das letras maiúsculas e minúsculas; manuscritas e impressas (cf. Anexo B2-31) e o jogo dos Ditongos (cf. Anexo B2-32). Estas abordagens foram feitas com recurso à leitura de histórias, como “Ninguém é sempre Perfeito” (cf. Anexo B8-8) e “Conselhos de Mocho não chegam ao chão” (cf. Anexo B8-9), ou então à audição de canções “ABC do Rock” (cf. Anexo B8-10), “O jogo das Rimas” (cf. Anexo B8-11) e “Os ditongos a cantar” (cf. Anexo B8-12).

No âmbito do Domínio da Matemática a diáde desenvolveu atividades relativas às horas, como a formanda já referiu e o jogo da Glória Humano sobre as Rimas (cf. Anexo B2-33). As formandas também leram uma história para iniciarem uma atividade relativa à construção do Tangram, “A menina feita de Quadrinhos” (cf. Anexo B8-13), bem como a atividade relativa às horas, onde o grupo de crianças ouviu uma história (cf. Anexo B8-14) e em seguida cantaram uma música relativa às horas (cf. Anexo B8-15).

Relativamente ao Domínio das Expressões, este foi diariamente desenvolvido, na medida em que, no desenvolver de determinadas atividades, o par pedagógico teve o cuidado de recorrer à expressão motora, musical, dramática e plástica para a concretização de diversas atividades evidenciado uma metodologia interdisciplinar e um currículo integrado. Em praticamente todas as atividades desenvolvidas houve sempre transversalidade com o Domínio das Expressões. Sendo que também houve a dramatização pelas crianças da história “Este livro está a chamar por ti (não ouves?)” (cf. Anexo B2-3), bem como anteriormente a sua leitura (cf. Anexo B8-1) e ainda a leitura da história “Meninos de todas as cores” (cf. Anexo B8-16) pelas formandas e o seu registo em moldes de gesso (cf. Anexo B2-34).

Quanto à experimentação, o par pedagógico todas as quintas-feiras realizou experiências com o grupo de crianças, entre as quais, a atividade

experimental relativa à espessura e peso de materiais (cf. Anexo B2-35), no qual as formandas realizaram com o grupo um jogo interativo intitulado “Espessura, Largura e Comprimento de Materiais” (cf. Anexo B7-4), uma experiência sobre a comparação de quantidades: Volumes de Líquidos (cf. Anexo B2-36) e a Semeação de sementes que o grupo realizou no exterior (cf. Anexo B2-37).

É de referir que houve também uma preocupação, pela tríade, em dar continuidade educativa, lógica e coerente que atribuísse significado para a criança na realização de cada atividade. Toda a prática dinamizada pelo par pedagógico assumiu uma pedagogia diferenciada tendo em consideração as etapas de desenvolvimento de cada criança.

Pode referir-se que relativamente à organização do espaço da sala de atividades, que este espaço foi reestruturado dado o interesse do grupo de crianças em construir novas áreas, característico do modelo *High-Scope* em que se permite que a criança construa diferentes aprendizagens curriculares (Oliveira-Formosinho et al., 1996). Esta alteração foi realizada em cooperação com toda a equipa educativa, bem como com as famílias.

Deve referir-se também a participação ativa da família, bem como da comunidade educativa, onde a formanda salienta a visita da enfermeira à instituição. Durante todo o processo educativo esta relação e interação mais eficaz com a instituição, desenvolve um ambiente com qualidade pedagógica e estética (Decreto-Lei n.º147/2007). A instituição cria um clima tanto peculiar como apoiante ao envolvimento familiar, tentando “conseguir sentir-se bem com as famílias das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.104).

Toda a ação que as formandas desenvolveram deu resposta ao projeto curricular que o grupo estava a desenvolver desde a sala dos quatro anos, uma vez que, as crianças eram muito ativas e prescindiam da metodologia por projeto na realização de todas as atividades.

O desenvolvimento da ação pedagógica foi condicionado pela ausência de crianças na realização de atividades, o que levou a uma reformulação de atividades das mesmas, contudo, o educador deve estar preparado para reformular a sua ação de caráter flexível.

Todas as etapas do processo educativo, observar, planejar, agir, avaliar e comunicar e articular, durante toda a ação da formanda evidenciaram-se na prática, uma vez que, todas elas são consequentes e integram-se na ação consciente e reflexiva do educador.

A formanda considera que as aprendizagens que promoveu em todas as atividades pedagógicas para e com as crianças têm fortes implicações para o futuro, sendo que ao longo das atividades, desenvolveram-se competências de formação pessoal e social da criança, de conhecimento e descoberta do mundo que a envolve e também de expressão e comunicação. Estas aprendizagens contribuíram para o desenvolvimento de aprendizagens do grupo de crianças e para o saber profissional e pessoal da formanda, refletindo-se um crescimento individual de ambas as partes.

Houve então um contributo das estratégias de formação e de aprendizagem do saber profissional que contribuíram para esta evidência de resultados por parte das crianças e da formanda ao longo da prática, como a formanda já descreveu.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão, de natureza científico-pedagógica, tem como intuito sintetizar de forma integrada e consciente todo o percurso de formação da formanda, evidenciando as potencialidades e constrangimentos que surgiram durante a prática educativa.

A Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada revelou grande interesse académico para uma futura prática profissional, visto que, de acordo com o Decreto Lei n.º240/2001, artigo n.º4, um educador/professor assume-se como “um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”, o que possibilitou à formanda desenvolver competências pessoais e profissionais através das experiências de aprendizagem vividas em contexto.

A formanda salienta a importância do desenvolvimento curricular que a tem acompanhado na Escola Superior de Educação (ESE) e que tão profícuo se revelou no âmbito do estágio profissional, uma vez que defende uma prática educativa e pedagógica fundamentada e reflexiva nas ações que a envolvem, de modo a mobilizar os quadros conceituais e metodológicos de formação, de ensino e de aprendizagem pela investigação sobre a prática. A prática educativa complementa-se em articulação com a teoria, sendo que, com o auxílio da educadora cooperante a díade de formação progrediu bastante neste sentido. Os diálogos e reflexões constantes que mantinham com a educadora cooperante revelou uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva que contribuiu para o seu progresso (Sá-Chaves, 2000). A formanda pensa que este contributo enriqueceu e desenvolveu o seu crescimento profissional, pessoal e coletivo, no sentido em que houve a oportunidade de se construir e reconstruir

saberes profissionais pela análise reflexiva sobre as práticas de educação e pela construção de discursos pedagógicos consistentes.

Importa salientar também a relevância do estágio profissional se constituir por pares pedagógicos, mostrando uma dinâmica muito enriquecedora para ambas as formandas, na medida em que se trocaram várias crenças, houve um auxílio e aprendizagem mútua, no sentido de melhorarem a construção e desenvolvimento de competências e de conhecimentos profissionais, e de os adequarem ao contexto e ao grupo de crianças, em consonância com as crenças de cada uma.

A cooperação e a partilha são fundamentais na prática pedagógica supervisionada, uma vez que, as formandas, o terão de realizar no futuro como profissionais de educação. Neste processo trabalhar em cooperação, saber ouvir o outro, aceitar as suas crenças e opiniões, partilhar também o que se pensa, o que se julga ser correto e aplicável na vida pessoal e profissional de cada um, refletindo e reconstruindo os seus conhecimentos são essenciais na melhoria do ensino e da educação.

Deste modo, a realização de narrativas em grupo auxiliou a formanda a ter a perceção do que ela própria defende, como também o que a educadora cooperante e o par pedagógico pensam e de facilitar todo o processo de cooperação e reflexão no processo educativo. Também, as narrativas individuais, presentes nos diários de formação, que a formanda realizou auxiliaram-na bastante, no sentido em que, assim, refletiu sobre as suas próprias inquietações, dificuldades e clarificou conceitos, de modo a torná-los perceptíveis, como forma de construção e desenvolvimento dos seus conhecimentos prévios.

De referir também as ótimas condições físicas que a instituição apresenta para as crianças se desenvolverem, sendo um espaço onde a formanda se sentiu completamente incluída e integrada no percurso profissional de toda a equipa educativa, salientando-se a interação com todos os intervenientes da

instituição. O par pedagógico também teve oportunidade de participar na rotina do grupo de crianças, preparar e promover atividades pedagógicas centradas nos seus interesses e necessidades, com vista a proporcionar aprendizagens significativas. Tendo em consideração a heterogeneidade do grupo de crianças, os ritmos de aprendizagem de cada uma e as suas capacidades e dificuldades de aprendizagem, o par pedagógico promoveu a diferenciação pedagógica, não esquecendo as individualidades de cada criança.

Importa mencionar também que a formanda ao longo da realização do estágio de qualificação profissional procurou sintetizar e salientar os aspetos consideravelmente mais significativos para a realização da Prática Pedagógica Supervisionada. Por isso, a formanda considera que todas as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo par pedagógico se fundamentaram nos interesses e necessidades que as crianças evidenciaram e, por esse motivo, a formanda as abordou ao longo do presente relatório, de acordo com a intencionalidade educativa proposta na realização das mesmas.

Relativamente à importância da Supervisão, a formanda considera que a partir das sugestões, das recomendações e dos diálogos que a professora supervisora proferiu pôde progredir e sentir quais as fragilidades e potencialidades da sua ação sobre as quais deveria reflectir, de modo a melhorá-las. Assim, a formanda conseguiu evoluir gradualmente a sua prática educativa sustentada na ação, reflexão e investigação, de modo a construir aprendizagens significativas.

Contudo, apesar das diversas potencialidades que concernem a realização do estágio profissional, a formanda refere, em seguida, alguns constrangimentos sentidos ao longo da prática pedagógica.

Efetivamente, apenas um semestre para o desenvolvimento de um estágio no nível educativo de Educação Pré-escolar, representa um período relativamente curto de aprendizagem, tendo em consideração aquilo que se poderia ter feito, melhorado, aprendido e desenvolvido neste contexto.

Outro aspeto a salientar é a realização das reuniões de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica se realizarem demasiado próximas, pois a reunião intermédia realizou-se em Maio (cf. Anexo A6) e a reunião final em Junho (cf. Anexo A7). Claramente a reunião intermédia realizada, contribuiu para uma evolução da díade de formação, em aspetos evidenciados pela educadora cooperante e/ou pela professora supervisora, contudo a formanda considera que se o par pedagógico tivesse mais tempo de estágio e se as reuniões fossem realizadas entre um maior espaço de tempo, a formanda conseguiria evoluir ainda mais durante a prática pedagógica.

Também as poucas oportunidades de uma ligação mais profícua na relação com a família revelou-se um obstáculo na dinâmica da realização de atividades pedagógicas, sendo que, enquanto par pedagógico, a formanda pensa que deveriam fomentar ainda mais o contacto e a importância da interação do educador e da instituição com a família. Todavia, o projeto institucional demonstra grande valorização e pertinência à inclusão da família no processo educativo, dado que organiza e realiza diversos momentos em relação e colaboração com a família, sendo que, desde que o par pedagógico iniciou o estágio na instituição participou em todas as atividades propostas pelos membros da instituição.

Relativamente à organização e gestão do tempo, a formanda considera que, pelo facto das crianças desenvolverem atividades pedagógicas centradas na metodologia de projeto e, por isso, procederem a diversos registos de avaliação, não houve grande possibilidade da díade de formação participar e integrar os diversos momentos de atividade espontânea. Contudo, de acordo com Vigotsky (1995), os momentos de brincadeira e de atividade espontânea podem estimular o desenvolvimento da criança através da criação de zonas de desenvolvimento próximo, sendo designado pelo “nível em que a criança quase que pode realizar uma tarefa por si só e que [com a devida estimulação], pode efetivamente realizá-la” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.36). Nesses momentos eram

realizados os registos de avaliação individualmente, sendo que a formanda auxiliava a criança no desenvolvimento do mesmo.

Em suma, ao longo de toda a prática educativa a formanda procurou alcançar todos os objetivos estipulados na ficha da Unidade Curricular despoletando o processo de investigação-ação associado ao processo de observação, reflexão e cooperação. Ou seja, todas as etapas do processo educativo mostram grande relevância na consistência das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, bem como na ação que o educador desempenha, sendo que a ação se tornou cada vez mais consciente durante a realização do estágio, integrando uma *praxis* crítica e sistematizada. A formanda pensa também que durante todo o processo interventivo, o educador deve sustentar as suas ações em teoria concetual, bem como em modelos curriculares. Assim, o educador deve tentar sempre reunir as melhores características de cada modelo curricular, criando e adotando um modelo adequado ao contexto educativo de crianças.

Na perspetiva da formanda, o educador deve ao longo de toda a prática educativa sustentar a sua ação a partir da consulta e da reflexão sobre os conteúdos abordados em normativos legais e em fontes teóricas fidedignas, de modo a assumir uma *praxis* de carácter investigativo e por isso, em constante reformulação e inovação. Certamente que a ação do educador deverá ser colaborativa e democrática entre todos os membros da equipa educativa para que a sua ação seja integrada e integradora entre as diversas áreas do saber. Em todo o processo educativo a criança é o elemento fundamental, por isso, todas as ações pedagógicas devem ser tomadas tendo em consideração o bem-estar, a segurança e o desenvolvimento da criança. Deste modo, toda a consciencialização sobre todas as etapas do processo educativo permitem que o educador adote uma prática com intencionalidade educativa promotora de desenvolvimento de aprendizagens pela criança.

A formanda considera também que desenvolveu uma panóplia de conhecimentos, sentindo que durante o presente estágio de formação aprendeu vários conteúdos, desenvolveu diversas competências pessoais e profissionais, contudo, defende que a formação deve ser contínua e progressiva ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D.Schön e os Programas de Formação de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Castro, C. (2007). *Administração e Organização Escolar: O direito Administrativo da Escola*. Porto Editora.
- Craveiro, M. & Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar e identidade profissional dos educadores de infância*. Saber e Educar. N.º 7
- Diogo, F. (n.d). *Desenvolvimento Curricular – Manual para a formação de professores da República de Angola*. S.e.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editora, Coleção Universidade -Ciências da Educação.
- Edwards, C. et al. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – Uma abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4.^a Edição. Porto: Porto Editora.

- Folque, M. A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Escola Moderna Nº5. 5.ª série.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp. 93-122). Coleção Infância. 3.ª edição. Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim de Infância à escola*. Coleção Panorama, Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1995). *Sistema Educativo Português: Situação e Tendências 1992*. Lisboa.
- Ministério da Educação (1997a). *A evolução do Sistema Educativo e o PRODEP - Volume II*. Lisboa.

- Ministério da Educação. (1997b). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (2007). *O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora, 3.^a edição.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. 3.^a edição. Coleção Infância. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). *A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante*. In L. Máximo-Esteves. *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da criança*. 8.^a Edição. McGraw-Hill.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Departamento da Educação Básica. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: ME.
- Pombo, Olga (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexões e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Pires, E. (1987) *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Edições ASA. Porto.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-Acção na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributo na área da formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir – Da investigação-ação à educação inclusiva* (nº. 5, pp. 127-142). Lisboa: Revista Lusófona de Educação.

Smyth, J. (1989). *Developing and sustaining critical reflection in teacher education*. Journal of Teacher Education, XXX (2).

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa.

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

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 147/1997, de 11 de Junho (1997). *Regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar e define o respectivo sistema de organização e financiamento*. Diário da República I, Série-A.

Decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República I, 79 Série I, *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundários*.

Lei nº46/86, de 14 de outubro - Lei de bases do sistema educativo.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A- SUPORTE PAPEL

Anexo A1

Planificação Semanal de 02 de Junho de
2014 a 06 de Junho de 2014

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 02 DE JUNHO A 06 DE JUNHO DE 2014

Instituição: Infantário Monfortinhos de Real

Sala 5 anos

Equipa Educativa:

Educadora: Joana Pinto

Assistente Técnica: Sofia Ribeiro

Estagiárias: Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas

Área de formação pessoal e social

- O grupo evidencia dificuldade em respeitar e valorizar as normas de postura em grande grupo, nomeadamente em situação de diálogo na roda e na mesa de trabalhos;
- O JR e o AM revelam alguma dificuldade em saber esperar

Interesses evidenciados

Área do Conhecimento do Mundo

- As crianças apresentam grande curiosidade e interesse em conhecer o corpo humano;
- O grupo revela interesse em saber como se fazem os bebés

Domínio da expressão musical

- O grupo de crianças adora dançar e cantar diferentes músicas para crianças

Domínio da expressão motora

- O grupo revela grande interesse em realizar jogos em grande grupo

Resultados de aprendizagem evidenciados

Área de formação pessoal e social

- As crianças revelam interesse e gosto por aprenderem, usando no quotidiano as novas aprendizagens que vão realizando
- O grupo reconhece a sua identidade pessoal, cultural através do património nacional e local

Domínio da expressão motora

- O JR evidencia melhorias ao nível da coordenação global, designadamente nas formas de locomoção, bem como apresenta resultados no controlo dos movimentos voluntários (parar e seguir vários ritmos)

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita

- O grupo evidencia grande facilidade em segmentar silabicamente palavras

Objetivos de desenvolvimento:

- Proporcionar à criança momentos que envolvam contacto com o meio natural;
- Diversificar formas de utilizar e de sentir o corpo poderá dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento — iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções;
- Desenvolver a motricidade grossa, global;
- Reconhecer as diferenças e as semelhanças anatómicas entre os dois sexos (feminino e masculino);
- Produzir composições plásticas a partir de temas reais, utilizando os elementos da comunicação visual em conjunto ou de per si;
- Manifestar ideias, para criar e recriar atividades, materiais e situações do quotidiano, de forma a encontrar novas soluções para problemas que se colocam;
- Desenvolver a sensibilidade estética e o prazer da leitura;

- Identificar e reconhecer os órgãos do corpo humano;
- Reconhecer as modificações do corpo humano;
- Conhecer fenómenos relacionadas com algumas das funções vitais: digestão, circulação e respiração

PLANO DE AÇÃO

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
M A N H Ã	<i>Área de formação pessoal e social</i> - Celebração do Dia Mundial da Criança: criação de diversos jogos, por quatro estações, no espaço exterior da instituição: - jogos tradicionais em pequeno grupo - jogos em grande	<i>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</i> - Leitura do livro <i>A sopa queima</i>, pela diretora da instituição a todos os grupos de crianças (GG-E) <i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i>	<i>Área de formação pessoal e social e Área de Conhecimento do Mundo</i> - O Corpo Humano: Iniciação ao estudo do Corpo Humano- a Reprodução: - Leitura do livro <i>A mamã pôs um ovo</i>, de Babette Cole, no quadro interativo, de modo a desenvolver-se o tema da reprodução com as crianças:	<i>Área de formação pessoal e social e Área de Conhecimento do Mundo</i> - O Corpo Humano Visita à instituição da enfermeira Tânia Oliveira, que mostrará ao grupo de crianças dos 4 e dos 5 anos, uma apresentação em Power-Point, no quadro interativo, sobre o Corpo	<i>Área do Conhecimento do Mundo</i> - A Salada Saudável e Divertida: - O grupo de crianças fará uma sala divertida para as restantes salas: a sala dos 2, dos 3 e dos 4 anos. Durante a presente semana, em cada dia da

	grupo - Modelagem de Balões Esta atividade desenvolve-se em cooperação com o outro par pedagógico da instituição, por isso, a atividade será realizada entre o grupo de crianças de 4 anos e dos 5 anos. Serão formadas equipes mistas (com crianças das duas salas), para que se possam entreajudar e conhecer melhor outras crianças. Serão por isso,	- Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades	- Como surge o ser humano? - Será que são semeados como as sementes? Para dar resposta a esta questão, será explorada a história deste livro, com o intuito de desmistificar este conceito envolto à reprodução. No final será estabelecido um diálogo com o grupo (GG- B) Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social - Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades	Humano. Abordará: - os ossos; - o esqueleto; - o Cérebro; E ainda os órgãos: - do sistema respiratório; - do sistema digestivo; - do sistema reprodutor; - do sistema circulatório; - do sistema urinário; - a pele; No final da apresentação será realizado um jogo de adivinhas com os grupos de crianças (GG- F) Domínio da expressão motora	semana um grupo de crianças cria hábitos de uma alimentação saudável para as restantes salas: A sala dos cinco anos fica responsável por realizar saladas divertidas com tomate, alface, pepino, cenoura e azeitonas. As crianças farão três diferentes pratos de salada para cada sala de atividades e irá distribuí-las por cada grupo de crianças (GG- A,B,C)
--	--	---	--	---	---

	formados quatro grupos de crianças, sendo três grupos constituídos por 10 crianças e um grupo por 11. Dentro de cada grupo serão feitas duas equipas com 5 crianças cada uma (GG-A,B).			- Atividade física	<i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i> - Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades
	ALMOÇO				
	Higiene <i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i> - Visionamento de um filme escolhido pelas crianças (GG)--	Higiene <i>Área da expressão e Comunicação</i> -Elaboração de alguns registos de atividades em atraso (I-C)	Higiene <i>Área de formação pessoal e social e Área de Conhecimento do Mundo</i> - O Corpo Humano: O grupo de crianças, depois de conhecerem o livro <i>A mamã pôs um ovo</i>, a partir de um boneco em	Higiene <i>Área de formação pessoal e social e Área do conhecimento do mundo</i> - O Corpo Humano: A enfermeira Tânia Oliveira fará, ao bebé criado no dia anterior, todos os	Higiene <i>Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social</i> - Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da

T A R D E	Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades - Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor no semáforo (GG e I) - Dramatização do livro <i>A lua conta-me histórias</i> pelo grupo de pais <i>Papás em Palco</i>, dedicada à celebração do Dia Mundial da Crianças (GG- D)	Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social - Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades - Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor, no semáforo (GG e I)	tecido, irão decorá-lo e identificar as suas características, tendo em consideração: - o sexo do bebé - a data de nascimento - o peso e o comprimento - o nome - a cor dos olhos - a cor do cabelo As crianças colocarão a fralda ao bebé, as meias, o body, a touca e ainda escolherão a roupa que irá vestir o bebé (GG- A) Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social - Atividades de jogo espontâneo	processos de vacinação e peso do bebé nos primeiros dias de vida. Dará algumas recomendações de como cuidar de um bebé (GG- F) Área de expressão e comunicação e Área de formação pessoal e social - Atividades de jogo espontâneo nos diferentes cantinhos da sala de atividades - Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e	sala de atividades - Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia (I e GG- A)
-----------------------	--	---	---	---	---

			nos diferentes cantinhos da sala de atividades - Reflexão em grande grupo sobre o comportamento de cada criança ao longo do dia e atribuição de uma cor, no semáforo (GG e I)	atribuição de uma cor, no semáforo. Avaliação de todos os dias da semana para sabermos quem poderá trazer brinquedo na sexta-feira (GG e I)	
	Recursos pedagógicos: • Gestão do grupo: - Grande Grupo (GG) - Pequeno Grupo (PG) - Individual (I) • Gestão do espaço: - Todos os cantinhos da sala de atividades - Mesas de trabalho - Espaço polivalente • Gestão dos materiais: - livro <i>A mamã pôs um ovo</i>, de Babette Cole - boneco em tecido				

	- Materiais para a decoração do boneco: botões e lã de diferentes cores, roupa para ambos os sexos, meias, body, fraldas, chupeta - salada divertida: tomate, alface, pepino, cenoura e azeitonas
	Responsável pela dinamização das atividades: - Ana Isabel Oliveira (A) - Angelina Pacheco (B) - Joana Pinto (C) - Pais das Crianças que pertencem ao teatro (D) - Diretora da Instituição- Manuela Monforte (E) - Enfermeira Tânia Oliveira (F)

Anexo A2
Narrativa Reflexiva Individual- 02 de Junho
de 2014

“A melhor maneira de tornar as crianças boas, é torná-las felizes”. - Oscar Wilde

Hoje, segunda-feira, exceccionalmente fomos para o Infantário Monfortinhos de Real, uma vez que se comemora o dia Mundial da Criança e o par pedagógico pretende participar ativamente neste dia tão especial para todas as crianças.

Quando chegámos à sala de atividades, o grupo de crianças estava sentado na roda, por isso, procedemos ao acolhimento, cantando os “Bons Dias” e enviando o habitual beijinho de força aos anjinhos, para ajudar quem mais precisa, sendo que, a criança responsável é que escolhe para quem vai o nosso beijo de Bom Dia. Nesta fase do estágio profissional, eu e a Angelina já desenvolvemos algumas competências profissionais, sendo que, já sinto que sou autónoma na realização do acolhimento, bem como na orientação das atividades pedagógicas. Considero que isto se deve também à relação entre a teoria e a prática que tenho vindo a realizar ao longo da ação.

Em seguida, dialogámos com o grupo de crianças e procedemos à explicação da razão pela qual hoje estamos na instituição. Assim, explicámos ao grupo que como ontem, dia 1 de Junho, se comemorou o dia da Criança, então hoje iríamos tentar celebrar da melhor forma este dia, dedicado a todos eles.

Deste modo, os dois pares pedagógicos do estágio prepararam em conjunto, atividades para os dois grupos de crianças pelos quais são responsáveis em dinamizar atividades durante o período de intervenção. Assim, preparamos ao ar livre, no exterior da instituição, uma gincana com quatro atividades, sendo que, cada formanda ficou responsável por uma estação de atividades “O contacto com o meio envolvente, com a natureza (...) permitirão às crianças apreciar a beleza em diferentes contextos e situações” (Ministério da Educação, 1997, p.55), sendo também “um meio de educação estética” (idem, p.84).

Em cada estação desenvolveu-se uma atividade com dois grupos de crianças, cada um constituído por aproximadamente cinco crianças. É de referir que a constituição dos grupos foi realizada pelas estagiárias, aleatoriamente, sendo que, em cada equipa havia crianças da sala dos quatro e dos cinco anos misturadas, sendo que, a “As vantagens dos contactos e do trabalho em comum de crianças em momentos diferentes do desenvolvimento, com saberes e competências diversos, implicam que o educador organize o processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando a sua evolução no grupo” (idem, p.87).

Eu fiquei responsável por dinamizar uma atividade, intitulada por “O tradicional jogo dos sacos”, no parque superior do exterior da instituição, na parte onde tem relva, para que se alguma criança caísse ao saltar dentro do saco não se magoasse, uma vez que, “O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de actividades informais (...) com particular atenção às condições de segurança (idem, p.39). Sendo também “essencial para o crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas (...) brincar num recreio exterior seguro” (Hohmann & Weikart, 2011, p.212).

Deste modo, durante a realização de todas as atividades as crianças mostraram-se muito felizes e envolvidas, sendo que, foi possível observar um contacto mais próximo de cada criança com cada estagiária, sendo que, na minha perspetiva eu fiquei a conhecer algumas crianças da sala dos quatro anos que nunca tinha observado com a devida atenção, até então, bem como conhecer as suas características de forma mais individual e promonorizada. As crianças adoraram esta dinâmica de atividades, de andarem a percorrer todas as estações, em pequenos grupos, de forma mais informal, contudo a desenvolverem novas aprendizagens. As atividades desenvolvidas durante este dia, permitiram que as crianças desenvolvessem as várias áreas do saber e os diferentes domínios de aprendizagem, sendo que, com maior relevância

desenvolveram o domínio da expressão motora, dado que, todas as atividades desenvolvidas se enfocaram neste domínio. Mas também desenvolveram a Área de Formação Pessoal e Social, ao se relacionarem com o outro, ouvirem os colegas, brincarem e aprenderem com eles. É importante também que as crianças aprendam de forma informal, mas com a mesma qualidade, sendo uma aprendizagem integrada e integradora.

Quando os grupos de crianças passaram por todas as estações, recolheram à sala de atividades, sendo que, o grupo de crianças dos cinco anos tiveram expressão musical, com uma professora.

Em seguida fomos almoçar para o refeitório e no final do almoço, as crianças voltaram para a sala de atividades, onde visualizaram um filme, como de habitual.

Posteriormente, as crianças e as estagiárias fizeram modelação de balões, sendo que, cada criança teve a oportunidade de escolher qual o formato do seu balão. Posto isto, as crianças brincaram livremente pela sala de atividades sob a nossa orientação e em grande grupo, dado que as “Interações proporcionadas pela vida em grupo (...) constituem ocasiões de comunicação diferentes” (Ministério da Educação, p.67). No final, o lanche desenvolveu-se na sala de atividades, dado que, posteriormente assistimos à dramatização da história “A lua conta-me histórias” pelo grupo de pais “Papás em Palco” que ficou responsável por encenar no refeitório.

Penso que, apesar de tudo, as crianças divertiram-se, brincaram, gritaram, sujaram-se, caíram, levantaram-se e gostaram, sendo essencial o desenvolvimento ativo da criança em todas as atividades realizadas. Foi um dia diferente, mas muito agradável para o grupo de crianças.

Referências Bibliográficas:

Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. 6ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.

Anexo A3
Narrativa Reflexiva Colaborativa- 08 de
Maio de 2014

3.^a Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Semeação de sementes: a Alfazema, o Feijão e a Melancia

Data: 08 de Maio de 2014

Comentário da Observada Ana Isabel Oliveira	Comentário da Observadora Angelina Pacheco	Comentário da Educadora Cooperante Joana Pinto
A atividade pedagógica que o grupo de crianças desenvolveu, realizou-se no âmbito da Área de Conhecimento do Mundo, onde o grupo realizou a seguinte experiência <i>Todas as sementes germinam e crescem de igual forma?</i>, com o intuito de verificar o processo de germinação e crescimento das sementes, de modo a <i>fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental</i> (Ministério da Educação, 1997, p.82). Desta forma, o grupo semeou na horta pedagógica do	Concordo com tudo o que foi mencionado pela Ana Isabel, designadamente quando expressa que a presente atividade despertou a curiosidade das crianças e despertou para o uso dos sentidos (tato, olfato e a visão). Esta atividade surgiu no desencadeamento do semear alfazema para a prenda do dia da mãe. Como algumas crianças pensavam que a semente iria rapidamente germinar a Ana Isabel partiu desta conceção das crianças para verificar se na realidade as sementes iriam crescer rapidamente e se todas germinariam ao mesmo tempo e do	A Atividade desenvolvida, tal como, já foi referido pelas estagiárias, foi planificada a pensar numa vertente científica e de experimentação. Uma vez que, uma das nossas metas é desenvolver nas crianças um espírito crítico que lhe permita planear-fazer-rever, isto é articular as suas intenções e refletir sobre as

infantário, diferentes sementes, entre as quais, a alfazema, o feijão e a melancia, sendo que, o objetivo central da realização da atividade será observar e registrar o diferente processo de germinação de cada semente. A atividade iniciou-se com um diálogo em grande grupo, na roda, onde a responsável pela dinamização da atividade questionou o grupo sobre qual a principal temática abordada para a celebração do dia da Mãe – a alfazema. Assim, como o grupo de crianças semeou alfazema num vaso decorado por cada criança, para entregar à sua mãe, foi proposto às crianças semearem também alfazema na horta pedagógica, destinada aos cinco anos no exterior do infantário, para que pudéssemos observar todo o processo de germinação e crescimento da semente. De modo, a possuir um atributo de comparação entre a germinação da semente, foi proposto ao grupo	mesmo modo. Desta forma, a Ana decidiu desenvolver uma atividade onde as crianças pudessem semear sementes de várias espécies e, onde pudessem também observar o crescimento das sementes e, posteriormente, da planta. Segundo Borrás (2001) as crianças chegam ao jardim-de-infância <i>com um determinado nível de conhecimento, adquiridos através da própria experiência, em casa (...) O meio social não lhes é desconhecido, apenas é necessário que lhes abramos novas fronteiras</i> (p.396). Recorrendo às palavras proferidas por Borrás, considero que a Ana Isabel teve em conta, que torna-se fundamental nestas idades onde <i>a curiosidade natural da crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento (...)</i> (OCEPE, 1997, p. 79), partir do que a criança vivencia e sabe para desenvolver atividades onde a criança possa aprofundar o seu intelecto e o seu conhecimento sobre o mundo que a	suas ações com responsabilidade. Considero que, atividades que envolvam um processo experimental são desde logo uma mais-valia. A Ana deu início à atividade com um diálogo em grande grupo sobre o processo de sementeira. Houve a preocupação de contextualizar a atividade com experiências vividas pelo grupo, nomeadamente, toda a temática da festa do dia da mãe e a elaboração da prenda “vaso com sementes de Alfazema”. A Ana mostrou-se preocupada em envolver as crianças no diálogo, havendo momentos de partilha de opiniões e saberes. O papel do
--	--	--

semear outras sementes para observarmos e registarmos o processo de crescimento de cada uma delas. Então, o grupo deslocou-se até ao exterior, onde cada uma das crianças semeou, cavou e regou as diferentes sementes. No final, cada criança escreveu numa placa em madeira a identificação de cada semente: a semente da alfazema, do feijão e da melancia, bem como a identificação do grupo de crianças que desenvolveu a experimentação. Esta placa foi colocada, respetivamente, no local onde se semeou cada semente. A atividade pedagógica proposta foi desenvolvida pelas crianças de forma efusiva, que desde logo evidenciaram o seu interesse e motivação envolvidos em todo o processo. Penso que o desenvolvimento desde tipo de atividades pedagógicas são essenciais desde a	rodeia. Para iniciar a atividade a Ana Isabel começou por desenvolver um diálogo em grande grupo, para assim planejar- fazer-rever e desenvolver novos vocábulos referentes à área do Conhecimento do Mundo, designadamente termos como semear e germinar. De seguida, questionou as crianças sobre o que teriam de fazer para que as sementes pudessem germinar, apresentando, posteriormente, as sementes às crianças para que estas as pudessem observar o tamanho de cada semente e ainda constatar que nem todas as sementes têm o mesmo tamanho e são iguais, tanto no tamanho, como na forma e aspeto. De acordo com o pedagogo Kilpatrick <i>aprendemos melhor aquilo que experimentamos</i> (apoud Borrás et al 2001, p.85), deste modo, todas as atividades que são propostas na sala de atividades devem ser ricas em espaços, objetivos e conteúdos de forma a corresponder aos interesses e	educador é ensinar, mas também observar e saber ouvir. Pois em concordância com a reflexão da Angelina, cada criança possui uma bagagem fruto da sua experiência familiar e social e cabe ao educador partir dessas experiências para novas conquistas. De seguida, a Ana sugeriu ao grupo, uma ida à Horta para semearem diferentes sementes (alfazema, melancia e feijão), de forma a responderem à questão base da atividade experimental: “Todas as sementes germinam e crescem de igual forma?”. Esta mudança de espaço, o contato com a natureza, a possibilidade de
--	---	--

educação Pré-escolar, dada a importância das crianças usufruírem da oportunidade de estarem ao ar livre, respirarem o ar puro, desenvolverem contacto com a natureza e com a terra preta e húmida, vivenciarem momentos em que se possam sujar, manusear e sentir tudo que o envolve. A meu ver, esta atividade despertou o uso dos sentidos por parte da criança e a sua curiosidade para a compreensão do mundo, uma vez que, mexeram, cheiraram, observaram e sentiram a terra e cada uma das sementes, tal como referencia o Ministério da Educação (1997) <i>a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo</i> (p.79). Inicialmente, realizámos um primeiro registo da experiência, onde as crianças desenharam cada semente, de acordo com o seu tamanho e textura e realizaram uma previsão dos resultados esperados,	necessidades das crianças, <i>devemos procurar sempre o significado e a utilidade imediata da aprendizagem</i> (Borrás, 2001, p. 85). Considerando a experimentação um processo fundamental na significação das aprendizagens a Ana Isabel solicitou, às crianças do grupo, uma ida à horta biológica para aí semear as respetivas sementes de alfazema, melancia e feijão. As crianças estavam muito entusiasmadas, queriam todas colocar as sementes na terra e experimentar este contato mais direto com natureza, <i>torna-se muito estimulante criar um espaço em que [as crianças] (...) observem pormenorizadamente</i> (Borrás, 2001, p. 397) o mundo que as rodeia. <i>A natureza é um mundo vivo, que muda e se transforma continuamente e no qual os seus diferentes componentes e elementos estão estreitamente inter-relacionados</i> (Borrás, 2001, p. 397). Assim, ao mesmo tempo que a criança recebe estímulos do mundo exterior, estímulos que o vão afetando de forma crucial, a criança também passa a ser uma protagonista	experienciar o que haviam dialogado em grupo, constituiu um momento de grande entusiasmo e satisfação. No espaço exterior, a Ana conseguiu manter o grupo focado na atividade, embora o espaço envolvente apele à brincadeira, penso que o fato da Ana ter solicitado constantemente a ajuda das crianças nas mais diversas tarefas (mexer a terra, semear, regar e identificar as sementes) foi uma estratégia bem conseguida. As crianças gostam sobretudo de ser intervenientes ativos no processo ensino-aprendizagem e de se sentirem valorizadas.
---	--	--

onde assinalaram a ordem de germinação e crescimento de cada semente, dado que, <i>esta atitude significa seguir o processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica. (...) as crianças terão oportunidade de propôr explicações e de confrontar as suas perspectivas da realidade</i> (Ministério da Educação, 1997, p.82). Em seguida, será realizado um segundo registo, dado que, <i>Importa depois verificar as "hipóteses" construídas, através da observação e/ou experiência, de forma a organizar e sistematizar os conhecimentos recolhidos</i> (Ministério da Educação, 1997, p.83). Este registo será realizado quinzenalmente, através de registo fotográfico ou de desenho, conforme a decisão do grupo de crianças, dado que, sendo que, <i>a organização destes dados levará provavelmente à necessidade de usar formas</i>	ativa, capaz de intervir no desenvolvimento de múltiplos processos. Depois de semearem as sementes na horta, a Ana solicitou que as crianças realizassem um registo para o portefólio, de forma a identificarem características que já tinham observado, nomeadamente o tamanho e a forma de cada semente e, também onde pudessem prever os resultados esperados para a germinação de cada semente. Considero que este género de registo torna-se importante para que a criança perceba que aquilo que pensa pode acontecer ou não, e que entenda o porquê daquilo não acontecer daquela forma. A Ana Isabel, na minha opinião aproveitou a curiosidade inata <i>das crianças para adquirirem e consolidarem técnicas de aprendizagem tais como a observação, comparação e verificação de dados</i> (Borrás, 2001, p. 397). Por fim, considero que a Ana alcançou todos os	Terminada esta tarefa, as crianças regressaram à sala e fizeram um registo onde lhes foi sugerido que após alguma reflexão desenhassem as sementes, evidenciando os diferentes tamanhos e formas e fizessem uma previsão relativamente ao processo de germinação de cada uma delas. Considero que a atividade foi pensada e estruturada de um modo bastante aliciante, promovendo a observação, a experimentação e a reflexão. A Ana conseguiu assentar a sua prática no grau de envolvimento adulto/criança, procurou valorizar a experiência inicial das crianças e
---	--	--

<i>de registo que permitam classificá-los e ordená-los — desenhos, gráficos, descrição escrita do processo.</i> (Ministério da Educação, 1997, p.83). O objetivo primordial desenvolvido durante esta atividade pedagógica sustenta-se com a construção e desenvolvimento de aprendizagens para as crianças, como <i>a capacidade de observar, o desejo de experimentar, a curiosidade de saber, a atitude crítica</i> (Ministério da Educação, 1997, p.85).	objetivos propostos para a presente atividade, considerando que <i>no processo de aprendizagem é tão importante a aquisição de conhecimentos (desenvolvimento intelectual) como a aquisição de experiências (desenvolvimento emocional [e social])</i>. (Borrás, 2001, p. 397). Em todas as atividades orientadas devem ser proporcionadas diversas situações de aprendizagem, trabalho individual e em grupo e atividades dentro e fora da sala de atividades, fomentando, desta forma, a curiosidade de todo o meio que envolve a criança.	promoveu a participação ativa. Em jeito de conclusão, considero que esta atividade, bem como a atitude mediadora que a Ana assumiu, ajudou a que o grupo de crianças se interrogasse sobre a realidade, colocasse problemas, mas sobretudo procurasse soluções, o que, segundo as Orientações Curriculares, constitui a base do método científico.
--	---	--

Referências Bibliográficas

Borrás, L. (2001). *Áreas Curriculares I*. Setúbal : Marina Editores.

Documentos legais orientadores:

Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997). Lisboa. (1.^a Ed).

Anexo A4
Guião de Pré-Observação Individual- 16 de
Maio de 2014

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante : Infantário Monfortinhos de Real

Orientador Cooperante : Joana Pinto

Sala: 5 anos

Díade Ana Isabel Oliveira e Angelina Pacheco

Data da observação: 16-05-2014

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

A realização desta atividade pedagógica advém do projeto curricular de sala que têm vindo a desenvolver-se desde a sala dos quatro anos de idade e sobretudo dos interesses e necessidades evidenciados pelo grupo relativamente ao conhecimento dos vários e diferentes costumes representativos de cada cidade portuguesa. O grupo de crianças mostrou grande interesse em conhecer as danças, a música típica de cada região, o vestuário, bem como as lendas associadas à antiguidade. Por isso, considerámos importante, uma vez que, estamos a abordar o norte de Portugal, conhecer um pouco a cidade de Barcelos. Desta forma, o grupo de crianças irá conhecer todos os costumes envoltos à cidade de Barcelos. Começarei por apresentar-lhes a Lenda do Galo de Barcelos e no final será proposto ao grupo, a construção e decoração de um galo de Barcelos para cada criança.

Atividade pedagógica

A lenda do Galo de Barcelos

Para a realização da presente atividade pedagógica, questionarei o grupo de crianças se conhecem o objeto que em simultâneo lhes apresento, o galo de Barcelos. Assim, perguntar-lhes-ei se sabem de que cidade é tipicamente

conhecido e qual a sua importante simbologia quer para a cidade, quer para todo o país.

Em seguida, apresentarei ao grupo, um powerpoint sobre a lenda do galo de Barcelos, evidenciado a sua origem, bem como todos os mistérios envoltos a esta lenda. Será também apresentado às crianças a imensa panóplia de diversos tipos de decoração de galos de Barcelos que existem em todo o país representativos desta cidade, pois todos eles têm a mesma forma e tamanho, contudo existem em diferentes cores, feitios, texturas e decoração personalizada.

Posteriormente a esta apresentação será criado um diálogo com as crianças, com o intuito de estimular o pensamento crítico e reflexivo da criança sobre a lenda que conheceram.

Desta forma, as crianças escolherão o símbolo típico de Barcelos para colocarmos no mapa de Portugal e farão a decoração desse símbolo com a utilização de tintas, se necessário, e a sua decoração com papel crepe. Todas as crianças utilizarão os mesmos materiais, todavia, cada criança decorará o seu símbolo como pretender, proporcionando à criança a liberdade para escolher e seleccionar, de acordo com as suas crenças pessoais, a forma de como deseja decorá-lo.

Posteriormente, uma vez que, terminámos a abordagem ao Minho neste dia, questionarei o grupo de crianças se sabem que género musical é característico desta região. Falaremos então sobre o folclore minhoto e proporei às crianças a realização de uma festa sobre o folclore, onde as crianças terão que utilizar o Galo de Barcelos como acessório para a roupa.

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

- Área de conhecimento do mundo

- Área da formação pessoal e social
- Área da expressão e comunicação:
 - Domínio da expressão plástica

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

A lenda do Galo de Barcelos

- Compreender o que é uma lenda;
- Controlar a motricidade fina ao decorar o galo de Barcelos;
- Contactar com a escultura, de modo a constituir um momento privilegiado de acesso à arte e à cultura;
- Ampliar o conhecimento do mundo e desenvolver o seu sentido estético;
- Produzir plasticamente de modo mediado um padrão, utilizando a pintura como modo de expressão;

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Estratégias pedagógicas:

A lenda do Galo de Barcelos: Para a realização desta atividade pedagógica a principal estratégia pedagógica pela qual optarei será o diálogo com o grupo, dando oportunidade, sempre que se justifique e que contribua com informações relevantes para o desenvolver da atividade e ainda que a criança participe ativamente e de forma construtiva na realização da mesma.

Para a decoração do galo de Barcelos, o grupo de crianças será dividido em pequenos grupos e enquanto algumas crianças realizam a atividade pedagógica, outras realizam atividades em jogo espontâneo pela sala de

atividades.

Recursos pedagógicos:

A lenda do Galo de Barcelos: apresentação em powerpoint sobre a lenda do Galo de Barcelos; 20 Galos de Barcelos em cartão; 1 Galo de Barcelos; marcadores; pedaços de jornal; tintas; papel crepe

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

A maior dificuldade que prevejo para a realização da presente atividade pedagógica será a gestão do tempo para a realização da atividade. Sei que *o tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade* (OCEPE,1997, p.40), por isso, de acordo com as características do grupo, terei de ser breve e concisa na assimilação das informações captadas e nos diálogos criados com o grupo. De resto, não prevejo grandes dificuldades para o desenvolvimento da atividade, uma vez que, as crianças gostam e envolvem-se, habitualmente, em todas as atividades propostas relativas à descoberta de Portugal, será é importante saber quando devo observar que a conversa que as crianças têm em grande grupo se torna desinteressante e inapropriada para a realização da atividade, dado o elevado envolvimento das crianças na realização da mesma. Quanto à criação do galo de Barcelos as crianças não demonstrarão grandes dificuldades, uma vez que, exploram muito e de diversas formas a expressão plástica de materiais.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Na realização da presente atividade considero relevante observar-se a minha capacidade de comunicação, de esclarecimento e síntese de informação

para/com o grupo de crianças, bem como o envolvimento e motivação de cada criança no desenvolver de toda a atividade pedagógica. Penso que, na realização de qualquer atividade pedagógica é essencial captar a atenção e curiosidade da criança para o desenrolar da mesma. É a criança que será o centro das atenções e todos os momentos de aprendizagem proporcionados e de participação e comunicação em grupo são direcionados para ela e para o seu bem estar, já que *a capacidade do educador escutar cada criança, de valorizar a sua contribuição para o grupo, de comunicar com cada criança e com o grupo, de modo a dar espaço a que cada um fale, fomentando o diálogo entre crianças, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar* (OCEPE, 1997, pp.66/67). É importante envolver e salientar a motivação e a participação da criança na atividade, mas sem que ela seja forçada a fazê-lo ou sem demonstrar em demasia o que pretendo com a realização da atividade, a minha intencionalidade educativa. Considero também relevante observar-se a minha capacidade de organização e de gestão do espaço e dos materiais para o sucesso do desenvolvimento da atividade.

Um dos aspetos que a meu ver, se torna imprescindível um educador reter é o sentido de autonomia, domínio, gestão, responsabilidade e modelo para o desenvolvimento da criança, por isso, espero desenvolver e melhorar cada vez mais neste domínio de aprendizagem.

Referências bibliográficas

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo A5
Registo de Avaliação – 08 de Maio de
2014



Registo de Portefólio:

"Todas as sementes germinam e crescem da igual forma?"

Competências:

- Prever, experimentar, observar e comparar o processo de germinação de sementes e o crescimento de plantas;
- Identificar a existência da diversidade de sementes;
- Reconhecer que as sementes germinam e crescem de maneiras diferentes.

Desenha a semente de cada planta:

Alfazema	Feijão	Melancia



Assinala com um x a semente que pensas que germinará primeiro.

Semente de...	Qual germina primeiro
Alfazema	
Feijão	
Melancia	



O que aconteceu às diferentes sementes:

- Achar que germinarão todas ao mesmo tempo?

☐

Não

☐

Sim

- O tamanho da semente irá interferir no tamanho da planta? Porque?

☐

Não

☐

Sim

- As sementes irão originar plantas iguais?

☐

Não

☐

Sim

Equipa Pedagógica: Joana Pinto e Sofia Ribeiro

Alunas estagiárias: Ana Isabel Oliveira e Angélica Pacheco

Sala 5 anos



Agora que já semeaste as sementes, podias observá-las um dia por semana e registar as observações do seu crescimento através do desenho ou fotografias, nesta tabela:

Semente	Registo n.º1 Data ____/____/____	Registo n.º2 Data ____/____/____	Registo n.º3 Data ____/____/____	Registo n.º4 Data ____/____/____	Registo n.º5 Data ____/____/____
	Fotografia / Desenho				
Alfazema					
Feijão					
Melancia					

Anexo A6
Grelha de Avaliação Intermédia - 09 de
Maio de 2014

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
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	
	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).			X	
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.		X		
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	Saber para a comunidade da criança.	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	
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	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 perspectiva 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 2013

Ana Isabel Oliveira

Formando/a

Joana Pinto

Educador/a cooperante

Paulo Gomes

Supervisor/a da ESE

Ana Isabel Oliveira

Equipa de estagiários/as

Angela Pacheco
Daniela Carvalho
Gustana Caldas

Anexo A7
Grelha de Avaliação Final- 16 de Junho
de 2014

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		
	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).			X		
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	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		
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	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		
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 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 perspectiva 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 2013

Ana Isabel Cláudio

Formando/a

Joana Pinto

Educador/a cooperante

Porto Primário

Supervisor/a da ESE

Ana Isabel Cláudio

Equipa de estagiários/as

Daniela Carvalho
Cristiana Caldas
Angelina Pacheco

ANEXOS TIPO B- SUPORTE DIGITAL