

Marlene Patrícia da Silva Gomes

Relatório de Estágio de Qualificação Profissional

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

julho

20**14**

MM

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

julho 2014

Marlene Patrícia da Silva Gomes

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 ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Orientação

Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação

Mestre Carlos Jorge De Sá Pinto Correia

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

AGRADECIMENTOS

À minha avó, que embora ausente esteve sempre presente.

Aos meus pais, José Rocha e Deolinda Rocha, pelo amor, pelo apoio e pela confiança que sempre tiveram em mim, desde o primeiro dia.

Ao Moisés, pelo companheirismo, pela confiança, pela dedicação, pela paciência e pela compreensão. Acima de tudo, por sempre me mostrar que com empenho e determinação tudo é possível.

Aos meus irmãos e cunhados, que sempre acreditaram que era possível.

Aos meus afilhados, Gonçalo e Letícia, que continuam a cultivar o gosto por esta profissão.

À Sílvia, um agradecimento especial, pela amizade, dedicação, apoio incondicional e pelas aprendizagens que me proporcionou ao longo dos três anos de licenciatura.

Ao meu par pedagógico, Sara Silva, pelo companheirismo, amizade e por todas as aprendizagens que construímos ao longo deste percurso.

Aos meus amigos pela amizade e apoio incondicional.

A todos os Professores que me acompanharam neste caminho e me ajudaram a crescer, em especial à coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Doutora Deolinda Ribeiro e ao supervisor e coorientador, Mestre Carlos Jorge Correia, por todo apoio e disponibilidade e por todas as aprendizagens que me ajudaram a evoluir quer a nível pessoal como profissional.

Agradeço à orientadora cooperante, Educadora Isabel Tavares e às auxiliares por todo o apoio, disponibilidade e pelo carinho com que me receberam desde o primeiro dia de estágio.

Agradeço a todas as crianças com que me deparei, em especial ao grupo de crianças da Sala D da EB1/JI do Falcão onde desenvolvi estágio, pelo carinho com que me receberam e por marcarem o meu percurso académico.

Um bem-haja a todos os que me ajudaram a ultrapassar cada obstáculo com que me deparei neste caminho!

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho foi reflexo de um percurso de formação profissional, pautado por uma constante análise reflexiva, realizado em contexto de educação pré-escolar.

Os conteúdos abordados nas aulas desta unidade curricular bem como o estágio desenvolvido, permitiram ter um conhecimento mais aprofundado deste contexto e desenvolver e construir saberes profissionais adequados a este nível de ensino. Assim, este relatório evidencia as competências desenvolvidas pela estagiária, nomeadamente: a mobilização de saberes adquiridos nas diversas unidades curriculares do curso; o saber pensar e agir nos contextos educativos; a atitude profissional reflexiva e investigativa; a problematização das exigências inerentes à prática profissional; e a coconstrução de saberes profissionais e a cooperação entre diferentes intervenientes do contexto educativo (adaptado Ribeiro, 2013).

O caminho percorrido pela mestranda teve por base a metodologia de investigação-ação: observação, planificação, ação e reflexão. Estas etapas foram fundamentais para a construção de planificações, que fossem ao encontro das exigências da realidade e das necessidades e interesses evidenciadas pelo grupo.

As reflexões críticas realizadas com o par, com a educadora cooperante e com o supervisor revelaram-se fundamentais, pois permitiu desenvolver competências essenciais para a futura profissão.

Palavras-chave: Educação Pré-escolar, investigação-ação, socioconstrutivismo, desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

The present report stage qualification was developed within the course of Supervised Pedagogical Practice, integrated on Masters in Preschool Education and Teaching 1.º Cycle of Basic Education. This work represents a course of vocational training, guided by a constant reflective analysis, performed at context of preschool education.

The issues discussed in the lessons of this course as well as the developed stage, have allowed a better understanding of this context and build appropriate knowledge to this grade level professional. So, this report highlights the skills developed by the trainee, such as: application knowledge acquired in the various courses of the course; the ability to know how to think and act in educational contexts; professional attitude when reflective and investigative was needed; know to face the demands of professional practice; and build professional knowledge and cooperate between various stakeholders in the educational context (adapted Ribeiro, 2013).

The way taken by the trainee was based the methodology of action research: observation, planning, action and reflection. These steps were essential to build unfolds, because they allowed to reach the demands of reality and the needs and interests discovered by the group.

The critical thoughts performed with the pair, with the cooperating teacher and the supervisor were essential, as it allowed to develop essential skills for the future profession.

Keywords: Preschool Education, action research, social constructivism, professional development.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Lista de Anexos	VIII
Lista de Figuras.....	X
Lista de abreviações	XI
Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico-legal.....	3
1.1. Breve contextualização da Educação Pré-Escolar em Portugal	3
1.2. A criança e a importância do educador de infância na sua aprendizagem.....	5
1.3. Modelos Curriculares da Educação Pré-Escolar	10
1.4. Documentos legais/normativos reguladores das práticas	15
1.5. O ciclo de investigação-ação.....	18
Capítulo 2. Caracterização Geral da Instituição e Metodologia de Investigação	25
2.1. Caracterização geral da instituição	25
2.2. Metodologia de investigação.....	35
Capítulo 3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	39
Reflexão Final.....	57
Referências	63
Legais.....	68
Documentais	69
Sitográficas	69
Anexos.....	71
Anexos do Tipo A	73
Anexos do Tipo B	107

LISTA DE ANEXOS

Anexos do Tipo A

- Anexo A1:** Narrativa Individual
- Anexo A2:** Exemplar de Planificação semanal
- Anexo A3:** Exemplar de Guião de Pré-Observação
- Anexo A4:** Exemplar de Narrativa Colaborativa
- Anexo A5:** Avaliação intermédia
- Anexo A6:** Avaliação final

Anexos do Tipo B

- Anexo B1:** Planta do concelho do Porto
- Anexo B2:** Ciclo de investigação-ação
- Anexo B3:** Logotipo do Agrupamento de Escolas do Cerco
- Anexo B4:** Planta do concelho do Porto
- Anexo B5:** Quadro da população residente no concelho do Porto
- Anexo B6:** Quadro com número de famílias residentes na freguesia de Campanhã
- Anexo B7:** Taxa de atividade do concelho do Porto
- Anexo B8:** População residente empregada com profissão do grupo 9
- Anexo B9:** Constituição do Agrupamento de Escolas do Cerco
- Anexo B10:** Organograma do Agrupamento de Escolas do Cerco
- Anexo B11:** Planta da instituição
- Anexo B12:** Legenda da planta da instituição
- Anexo B13:** Quadro do pessoal docente e não docente
- Anexo B14:** Quadro da rotina diária
- Anexo B15:** Parcerias estabelecidas com o Agrupamento de Escolas do Cerco
- Anexo B16:** Planificações
- Anexo B17:** Guiões de Pré-Observação
- Anexo B18:** Narrativas Colaborativas
- Anexo B19:** Esquema-síntese das atividades
- Anexo B20:** Primeira forma de avaliação
- Anexo B21:** Tabela de comportamento
- Anexo B22:** Flor contente

Anexo B23: Flor triste

Anexo B24: Medalha

Anexo B25: Crianças com as medalhas

Anexo B26: Visualização do vídeo “A Maior Flor do Mundo”

Anexo B27: Momento de diálogo

Anexo B28: “Caixa mágica”

Anexo B29: Dramatização da “Carochinha” (crianças)

Anexo B30: Dramatização da “Carochinha” (equipa educativa)

Anexo B31: Dramatização da “Os três Porquinhos” (crianças)

Anexo B32: Dramatização da “Os três Porquinhos” (equipa educativa)

Anexo B33: Teatro de fantoches “Cinderela”

Anexo B34: Manta de retalhos

Anexo B35: Cartas

Anexo B36: Jogo *Twister*

Anexo B37: Instrumentos musicais

Anexo B38: Planta da sala de atividades

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estádios de desenvolvimento dos Educadores de Infância.....	9
Figura 2: Eixos definidos no Projeto Educativo	29

LISTA DE ABREVIACOES

AEC – Agrupamento de Escolas do Cerco

EPE – Educação Pré-Escolar

JI- Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio de qualificação profissional surge no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), integrada no segundo ciclo de estudos, nomeadamente no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Esta unidade curricular tem como principal objetivo a construção de saberes referentes à profissionalidade docente.

Este ciclo de estudos visa a obtenção de grau Mestre, habilitando para a docência em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tal como está definido no Decreto-lei n.º43/2007, a fundamentação da prática na investigação bem como a iniciação à prática profissional constituem momentos privilegiados, onde a mobilização de várias competências, conhecimentos e capacidades, adquiridas nas outras áreas, refletem-se em práticas pedagógicas adequadas ao grupo e ao contexto em que desenvolve a sua ação.

O estágio desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) iniciou em fevereiro e terminou no mês de junho. Este foi realizado na Escola Básica/Jardim de Infância do Falcão, integrado no Agrupamento de Escolas do Cerco (AEC).

O ciclo de investigação-ação traçou o caminho percorrido pela mestranda na sua prática pedagógica, bem como a importância atribuída ao papel da criança como sendo um agente ativo, construtor da sua própria aprendizagem. Com efeito, o socioconstrutivismo foi uma perspetiva transversal a todo o processo, que implicou uma constante atitude reflexiva, investigativa e crítica por parte da mestranda, com vista à construção de práticas intencionais, que respondessem aos reais interesses e necessidades das crianças.

O presente relatório encontra-se organizado em capítulos: enquadramento teórico-legal; caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação; e descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. Por fim, faz parte integrante deste corpo de texto, uma reflexão final sobre todo o processo educativo.

No capítulo um evidencia-se os referenciais teóricos que sustentaram as práticas da mestranda bem como o quadro teórico desenvolvido nas diversas unidades curriculares e que foi mobilizado ao longo do estágio.

No segundo capítulo é caracterizada a instituição onde foi realizado o estágio bem como o ambiente educativo da sala de atividades. Será também explicitado as estratégias usadas no decorrer da investigação-ação.

No terceiro capítulo, é descrito algumas atividades que marcaram este percurso formativo e que proporcionou a construção de aprendizagens tanto para a mestranda como para as crianças.

Na Reflexão final, salienta-se a importância da prática pedagógica no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. As dificuldades e potencialidades com que se deparou ao longo das práticas serão evidenciadas neste capítulo.

É ainda de referir a presença da listagem das referências bibliográficas, legais, documentais e sitográficas que sustentaram o corpo deste relatório, umas efetuadas em pesquisa autónoma e outras apresentadas nas unidades curriculares deste curso bem como na Licenciatura em Educação Básica.

Neste trabalho constam ainda os anexos que pretendem ser um complemento ao documento escrito. Estes apresentam-se divididos em anexos do tipo A – que constituem os anexos impressos e anexos do tipo B – que engloba os documentos que se encontram em suporte digital.

A elaboração do presente relatório só foi possível através de uma pesquisa constante por parte da mestranda, tanto ao longo do estágio como para a construção deste relatório. Ao longo do estágio, foram várias as pesquisas efetuadas tanto autónomas como sugeridas pelos professores do Mestrado. Foram ainda mobilizados os referentes teóricos aconselhados pelos professores da Licenciatura em Educação Básica. O confronto com várias obras de diferentes autores foi uma metodologia utilizada para uma sustentação cada vez mais crítica. Autores como Júlia Oliveira-Formosinho, Albano Estrela, Donald Schön, Isabel Alarcão, Lídia Máximo-Esteves, Mary Hohmann, David Weikart, Dalila Lino e Sérgio Niza, contribuíram para uma fundamentação crítica cada vez mais consistente.

O presente relatório espelha o caminho percorrido pela mestranda e explicita as competências desenvolvidas que contribuíram para a edificação de um perfil de desempenho profissional.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Este capítulo inicia-se fazendo uma contextualização sócio histórica da EPE em Portugal, com vista a uma melhor compreensão da sua origem e o caminho percorrido ao longo de vários anos até à atualidade, ainda que de forma breve.

Neste espaço, far-se-á uma abordagem aos principais referenciais teóricos e legais que apoiaram e sustentaram as práticas pedagógicas supervisionadas.

A imagem da criança e a importância do educador de infância para a construção de aprendizagens é uma das temáticas que será abordada neste capítulo, tendo por base a conceção de alguns autores. Serão ainda referenciados aspetos essenciais de modelos curriculares para a EPE que orientaram todo o processo educativo.

O ciclo de investigação-ação será um aspeto a ser abordado, uma vez que, norteou a ação da mestranda. Os aspetos abordados ao longo de todo o capítulo foram fulcrais para o desenvolvimento das práticas da estagiária.

1.1. Breve contextualização da Educação Pré-Escolar em Portugal

Refletir sobre a evolução histórica da educação de infância permite uma melhor compreensão da atual realidade bem como da atitude que o poder político tem tido face à educação de infância (Cardona, 1997).

Em Portugal, só a partir do final dos anos 70 é que foi visível um elevado desenvolvimento da educação de infância, contrariamente ao que se verificou nos restantes países da Europa Ocidental (*idem*).

Embora a primeira instituição fosse construída durante o período da monarquia (1834), foi necessário percorrer mais de um século para que fosse criada uma rede pública de jardins de infância dependentes do Ministério da Educação. Este atraso foi originado pela elevada desvalorização deste nível de ensino, durante o regime político do Estado Novo (*ibidem*).

No início da 1ª República, embora tivessem sido publicadas várias medidas legislativas que valorizavam a necessidade de desenvolvimento do ensino infantil, a sua concretização foi quase inexistente. Assim, o movimento republicano tinha estabelecido como prioridade ultrapassar o grande atraso que se fazia sentir relativamente aos outros

países da Europa, definindo assim a educação como “meio privilegiado para fomentar o desenvolvimento socioeconómico do país” (Cardona, 1997, p.34). Em menos de um mês, após a implantação da República foi criado um jardim de infância na cidade de Lisboa. A agitação política bem como a crise económica presente neste período não potenciaram a realização de outras concretizações (Cardona, 1997).

No regime político do Estado Novo, a educação das crianças pequenas estava a cargo das mães de família, devendo estas permanecer em casa para cuidar dos seus filhos. Nesta fase, as únicas instituições em funcionamento prestavam serviços essencialmente de cariz assistencial, sendo menosprezado a função educativa (*idem*).

Embora permanecesse este regime político, o período dos anos 60 foi marcado por uma nova mudança. Surge uma maior abertura política e, cumulativamente, uma evolução da estrutura social implicando a criação de mais instituições, sendo dado cada vez mais importância a este nível de ensino (*ibidem*).

Mais tarde, no seguimento da Revolução de abril de 1974, surge um novo período onde se defende a necessidade de definir uma política socioeducativa que sirva de apoio à infância. É ainda visível uma nova forma de olhar e conceber a educação de infância: continua a defender-se a importância da educação ter sempre em consideração as características psicológicas das crianças e começa a ser mais valorizada a importância das características sociológicas, enfatizando as vivências familiares e a necessidade de estas fazerem parte integrante dos conteúdos fundamentais das práticas educativas (*ibidem*).

A criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, ocorre no ano 1978. As constantes tentativas de definição de uma política socioeducativa, articulada com os diferentes serviços responsáveis, acabaram por não ser bem sucedidas, iniciando neste período o funcionamento de duas redes oficiais: uma sob dependência do Ministério da Educação e outra dependente da Segurança Social, situação presente ainda nos nossos dias. Na primeira, eram incluídas as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos onde era valorizado a função educativa e, na segunda, englobava também as crianças com menos de três anos, dando primazia à função social (*ibidem*).

Em 1979, surge o decreto-lei n.º 542/79 de 31 de dezembro que consagra um conjunto de medidas que têm como objetivo a clarificação do subsistema da EPE, determinando o estatuto dos jardins de infância. De acordo com o que foi referido anteriormente, este decreto define como medidas tendenciais de política no domínio da educação pré-escolar: i) o papel atribuído à família como agente fulcral no processo educativo; ii) a articulação entre o sistema público e privado; iii) a criação de condições

que sirvam de suporte e apoio a uma participação ativa da comunidade; iv) e a institucionalização de mecanismos que possibilitem a articulação entre a educação pré-escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-lei n.º 542/79 de 31 de dezembro).

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo e inicia a Reforma do Sistema Educativo. Neste período, a educação de infância começa a ser valorizada principalmente a sua função de pré-escolarização, revelando-se fundamental para o combate do insucesso escolar (Cardona, 1997).

A Lei de Bases do Sistema Educativo define o quadro geral do sistema educativo. Este envolve um conjunto de meios pela qual se concretiza o direito à educação, que se traduz pela garantia de uma permanente ação formativa com vista ao desenvolvimento global da personalidade, ao progresso social e à democratização da sociedade.

Neste documento é relevado o direito à educação e à cultura para todos os portugueses. O Estado deve ainda promover a democratização do ensino, garantindo assim a igualdade de oportunidades, no acesso e sucesso escolar.

É de referir que a Lei de Bases do Sistema Educativo vigora até aos nossos dias.

Em 1997, define-se a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar que consagra a EPE como a primeira etapa da educação básica. É definido ainda, no despacho n.º 5220/97, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) que servem como guia e orientação das práticas pedagógicas dos educadores de infância. As Metas de Aprendizagem para a EPE surgem mais tarde, no ano de 2010, e servem como complemento ao que está definido nas OCEPE. Estes documentos e decretos serão referidos *à posteriori*, neste capítulo, bem como outros decretos que surgiram depois de 1997 e que fazem parte da história da EPE.

1.2. A criança e a importância do educador de infância na sua aprendizagem

A educação pode ser encarada como um processo para toda a vida e que deve apontar, em primeiro lugar, “para questões de identidade e modos de pertença e, somente em segundo lugar, para questões de capacidades e informação” (Wenger, citado por Maia, 2008, p.10).

Neste sentido, segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, todas as crianças têm direito à educação, sem qualquer exceção, tendo em vista a preparação das mesmas para assumirem “responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena” (UNICEF, 1989, p.21).

A EPE assume-se como a primeira etapa da educação da criança, ao longo da vida. Deve desenvolver o seu trabalho em estreita relação com a família, de forma a promover uma “formação e [um] desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, Capítulo II, Artigo 2.º, p.670), estando assim em consonância com o declarado na Convenção sobre os direitos da Criança.

Esta etapa destina-se a todas as crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade em que a criança ingressa no ensino básico, sendo a sua frequência facultativa, uma vez que, reconhece-se, em primeiro lugar, à família, a educação dos filhos (Lei nº 5/97, Capítulo II, Artigo 3.º).

Segundo a Lei-Quadro para a EPE, as instituições educativas devem prestar serviços direcionados para o desenvolvimento da criança, nomeadamente a promoção de atividades educativas e atividades de apoio à família que tenham em conta as necessidades e interesses das crianças (Lei nº 5/97, Capítulo II, Artigo 3.º).

A estagiária orientou as suas práticas tendo sempre presente a criança, com o objetivo de a tornar “construtora de conhecimento, com competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.19). É importante referir que as crianças têm um papel ativo na sua aprendizagem, construindo o seu próprio conhecimento onde o educador assume um papel de orientador no processo educativo. A criança é vista como uma pessoa que integra e participa na vida da família, da comunidade e, também, da escola. Este perfil da criança, presente nos modelos pedagógicos participativos, reflete-se na afirmação de David Elkind (citado por Marques, 1988):

as crianças pequenas não aprendem bem sentadas a uma mesa, estando quietas e ouvindo a lição do professor... As crianças pequenas aprendem melhor a partir da sua própria experiência. Elas aprendem a partir da actividade, da exploração de objectos, conversando com as pessoas e resolvendo problemas reais (Marques, 1988, p.23).

A criança desempenha um papel ativo tanto na construção do seu desenvolvimento como da sua aprendizagem. De acordo com as afirmações supramencionadas, a criança é vista como um sujeito e não como um objeto do processo educativo, onde se parte daquilo que a criança já sabe, da sua cultura e dos seus saberes próprios para a aquisição de novas aprendizagens. A criança não deve ser vista como uma “tábua rasa”, que parte do zero, e que os conhecimentos vão sendo adquiridos passivamente. Aspetos presentes nas pedagogias transmissivas (Oliveira-Formosinho, 2013; Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011).

Todos os aspetos mencionados evidenciam o quão fundamental é o papel do educador de infância no processo educativo.

Neste sentido, um dos aspetos a ter em conta nas práticas é o ambiente educativo. É imprescindível que o profissional de educação crie um ambiente democrático na sala de atividades, onde crie situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro, de tal forma que todas as crianças tenham oportunidade de dar a sua opinião, de se identificarem no espaço em causa, para que o educador perceba aquilo que elas sentem e pensam e, a partir daí, seja possível perceber também as suas necessidades e interesses. Todos estes aspetos permitirão ao educador atuar ao nível da zona de desenvolvimento próximo (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011; Wieder & Greenspan, 2002). Segundo Maia (2008) a zona de desenvolvimento próximo traduz a “distância que separa o que o indivíduo (criança ou adulto) é capaz de fazer sozinho e o que consegue com a ajuda do outro mais conhecedor do que ele” (p.25).

O educador deve apoiar as crianças, dia após dia, constituindo assim um auxílio para a construção das suas próprias aprendizagens.

A estagiária desenvolveu as suas práticas com base neste pressuposto defendido por Rogoff (citado por Vasconcelos, 1997): o educador estimula a criança a “resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (p.37). A ajuda do educador não passa pela simplificação da tarefa, pois a dificuldade é mantida, no entanto, o papel da criança é simplificado pela intervenção do adulto (Vasconcelos, 1997).

A diferenciação pedagógica é um aspeto que deve estar sempre presente no quotidiano de um JI. Ao educador cabe a função de observar atentamente cada criança, tentar obter um conhecimento aprofundado de cada uma, através da observação mas também junto das suas famílias, de forma a desenvolver atividades que tenham em conta as suas limitações e dificuldades. Porque cada criança é um ser único, com necessidades,

interesses e expectativas diferentes, estes aspetos devem estar sempre presentes nas práticas da estagiária. Este aspeto é referido no Decreto-lei nº 240/2001, no qual o educador

desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos (Anexo III, p.5571).

Neste mesmo decreto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, determina que qualquer profissional de educação deve desenvolver as suas práticas tendo em conta o que emerge do “saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (Decreto-lei nº 240/2001, Anexo II). A prática da estagiária teve em conta o que está definido na dimensão profissional, social e ética presente neste Decreto.

É imprescindível que um educador não se limite à observação das crianças. Deve sustentar as suas práticas em referenciais teóricos, deve investigar e refletir sobre o que observa com a restante equipa educativa mas também com a comunidade mais próxima da criança, uma vez que, o seu desenvolvimento depende do meio em que está inserida: “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” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.31).

Tal como já foi referido, o papel do educador de infância é crucial para a construção de aprendizagens por parte das crianças. No entanto, o momento da carreira docente em que o educador de infância se encontra, está intimamente ligado com a forma como desenvolve as suas práticas. Neste sentido, no decorrer da sua carreira, os educadores de infância passam por várias etapas e demonstram atitudes distintas face à sua profissão. Estes aspetos podem afetar as práticas do profissional de educação e, conseqüentemente, a edificação de conhecimentos e capacidades por parte das crianças. Katz (1972, citado por Oliveira, 2012) definiu quatro estádios de desenvolvimento dos educadores de infância: i) Sobrevivência (1.º ao 2.º ano de serviço); Consolidação (final do 1.º ano até ao 3.º/4.º ano de serviço; iii) Renovação (a partir do 3.º ou 4.º ano de serviço); iv) e maturidade (a partir do 5.º ou 7.º ano de serviço) (cf. figura 1).

Sobrevivência	Ao longo do primeiro ano de docência o educador verifica que existe uma discrepância entre a realidade e o que idealizou relativamente ao seu próprio trabalho. Este aspeto pode provocar sentimentos de falta de preparação para exercer a profissão. A principal preocupação do educador é saber se consegue sobreviver a esta nova realidade profissional.
Consolidação	O educador consolida os conhecimentos e a experiência adquiridos e pensasse capaz de sobreviver aos problemas que surjam nas práticas. Com um maior controlo sobre o grupo, o ângulo incide na situação educativa, possuindo um olhar mais atento para situações específicas das crianças, nomeadamente as suas necessidades e problemas. Focando a sua atenção em alguns casos mais específicos que ainda não consegue dar resposta, procura especialistas complementares à sua profissão ou recorre a colegas mais experientes. A necessidade de formação e de procura de informação pode surgir neste estágio.
Renovação	O educador começa a perceber o seu trabalho como uma rotina, receando a entrada numa monotonia e, conseqüentemente, pouca estimulação intelectual. Neste sentido, parte em busca de novos interesses através de novas experiências e de conhecimentos teóricos. Nesta fase, encontra-se receptivo a trocar ideias com os colegas da profissão e mesmo com profissionais de outras áreas de educação.
Maturidade	O profissional de educação, depois de ter passado pelas etapas anteriores, assume-se como profissional, consolidando e ampliando a sua visão da profissão. É uma fase marcada por questões de natureza educativa e pela procura de estratégias que consigam dar resposta às mesmas. Neste momento, vê-se como um educador detentor de um nível de confiança no que respeita às suas competências.

Figura 1: Estádios de desenvolvimento dos Educadores de Infância (adaptado de Oliveira, 2012)

É de salientar, que cada fase de desenvolvimento não é estanque (Oliveira, 2012). O educador deve tentar ultrapassar estas etapas sem interferir na aprendizagem das crianças. Ao longo da sua carreira, este deve tentar aprimorar cada vez mais as suas práticas e não criar uma monotonia das mesmas. O profissional de educação deve continuar ativo, procurando novas estratégias, novas aprendizagens e não estagnar a sua formação. Só assim o educador de infância poderá dar resposta aos desafios com que se depara no decurso da sua profissão, respondendo às necessidades, expectativas e interesses das crianças com vista à promoção de aprendizagens significativas.

1.3. Modelos Curriculares da Educação Pré-Escolar

Para que o educador consiga adaptar as suas práticas ao grupo, tem de possuir um conhecimento aprofundado das suas necessidades bem como dos seus interesses. É fundamental que construa esse mesmo conhecimento tendo por base os saberes teóricos próprios da profissão. Se não os tiver adquirido não conseguirá compreender os comportamentos e atitudes das crianças, motivo pelo qual a mestranda reconhece a importância da relação que deve existir num profissional nesta área específica: a trílogia entre o conhecimento científico, o conhecimento curricular e o conhecimento didático. Assim, após um processo de observação e reflexão ao longo do estágio, a estagiária adotou alguns aspetos defendidos por determinados modelos curriculares para a EPE, com os quais mais se identificou.

As práticas da estagiária tiveram por base algumas conceções presentes nos modelos pedagógicos construtivistas: o modelo *High Scope*, o modelo *Reggio Emilia* e o Movimento da Escola Moderna (MEM).

É de referir que um modelo curricular pode ser compreendido como um conjunto de teorias que servem de base a diversas práticas de ensino-aprendizagem de crianças em idade pré-escolar (Bairrão e Vasconcelos, 1997, citado por Serra, 2004).

Um educador deve seguir, como linha orientadora, um modelo (na íntegra ou não) para poder intervir na prática. O maior desafio será adaptá-lo ao grupo de crianças com que trabalha, de forma criativa e personalizada (Serra, 2004).

O desenvolvimento curricular é um processo complexo, na medida em que requer que o educador tenha, em simultâneo, um conhecimento sobre o crescimento e desenvolvimento humano, experiência prática com crianças e que compreenda os interesses das mesmas e que tenha capacidade de consolidar e interpretar informações presentes nas áreas de ensino e aprendizagem (Hohmann & Weikart, 2011).

O educador de infância deve ser flexível, conhecendo primeiro as características do grupo e do meio envolvente e, assim, adotar algumas conceções de diferentes modelos que melhor se adequem ao grupo em questão (Hohmann & Weikart, 2011). “Cada escola, cada professor, deve construir e usar uma filosofia da educação” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.75), pelo que, durante o estágio, a mestranda não teve por base apenas um modelo curricular,

Relativamente ao modelo *High Scope*, este está pensado de forma a realizar a grande finalidade piagetiana, isto é, “a construção da autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.81), tal como podemos analisar na citação seguinte, que define o papel do adulto e da criança:

na abordagem que a *High Scope* propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. (...) O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção (Hohmann & Weikart, 2011, p.1).

A organização do ambiente físico é um aspeto referenciado neste modelo. A definição do espaço é importante, dividido por áreas, pois consideram que é uma condição fundamental para a criança ser independente do adulto. Esta independência representa sobretudo para a criança em idade pré-escolar um caminho para a autonomia. A organização do ambiente educativo em áreas também permite à criança uma vivência plural da realidade e uma diversidade de experiências. Assim, nas diferentes áreas, a criança é capaz de assumir diferentes papéis sociais e criar relações interpessoais específicas, permitindo o desenvolvimento do “faz de conta”. Cumulativamente, o espaço deve ser dividido com base nos interesses das crianças, de forma a criar um ambiente educativo onde a criança se sinta bem: “os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças de idade pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2011, p.8).

Relativamente aos materiais, devem estar devidamente identificados e acessíveis a todas as crianças, para que estas possam utilizá-los de forma autónoma, tanto ao nível da escolha como da arrumação dos mesmos (Hohmann & Weikart, 2011).

Esta gestão do espaço e dos materiais permite “à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85). O educador tem um papel ativo e decisivo nesta organização, uma vez que, só possuindo conhecimento da cultura envolvente, do jogo das crianças, das necessidades e interesses do grupo e das necessidades do desenvolvimento da criança em geral, é possível construir um projeto educacional para as crianças tendo em conta todos os aspetos referidos.

A dimensão temporal tem também um papel fundamental neste modelo. É necessário que o educador organize o tempo de forma a promover diferentes tipos de interação (adulto-criança; criança-criança; momentos de trabalho individual; momentos de pequenos grupos e momentos de grande grupo), de forma a promover aprendizagens ricas e diversificadas. É necessário o papel do educador nesta gestão do tempo, nomeadamente na criação de rotinas diárias. Estas são cruciais no desenvolvimento da autonomia da criança. No dia-a-dia da sala de atividades, existe uma sucessão de atividades que se repetem diariamente permitindo que as crianças consigam prever o que vai acontecer. Tendo em conta esta previsão, as crianças conseguem gerir o seu dia, de forma autónoma e sentem-se seguras (Hohmann & Weikart, 2011), pois a rotina é constante, estável e, assim, previsível para a criança (Oliveira-Formosinho, 2013).

Relativamente à interação adulto-criança, o papel do adulto será o de criar momentos que desafiem o pensamento intelectual da criança, estimulando desta forma o empenhamento ativo e individual e constituindo assim o motor da construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013).

O MEM define a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 2013, p.144).

A estagiária adotou nas suas práticas uma postura democrática, permitindo que as crianças manifestassem as suas opiniões, aceitando as suas sugestões, desde a planificação até à avaliação (Niza, 2013). Promoveu também uma aprendizagem cooperada onde se possibilita a troca de opiniões entre as crianças e faz com que estas saibam ouvir e respeitar a opinião dos outros, aprendendo desta forma a viver em sociedade. Desta forma, neste processo de cooperação e de interajuda todos ensinam e aprendem.

A necessidade de se manter um clima onde a criança tem liberdade de expressão, onde se valoriza as suas experiências de vida, opiniões e ideias, está também patente neste modelo e vai ao encontro da perspetiva da estagiária. Esta atitude está visível quando o educador regista o que é dito pelas crianças, estimula a sua fala, valoriza as suas produções, enfatizando assim o ato de expor e comunicar (Niza, 2013).

Neste modelo curricular a constituição dos grupos segue um critério peculiar. São estruturados não por níveis etários mas de uma forma vertical, onde se integra, preferencialmente, as várias idades, de forma a assegurar a heterogeneidade tanto geracional como cultural, que melhor desenvolva o respeito pelas diferenças individuais (Niza, 2013).

A interação com as famílias e com a comunidade é o último aspeto que refiro deste modelo. É essencial que se criem momentos que propiciem esta interação, de forma a ser possível um conhecimento mais aprofundado de cada criança. O envolvimento das famílias em reuniões promovidas pelo JI permite às famílias dinamizarem atividades semanalmente com as crianças. São fundamentais para que se possa garantir um desenvolvimento educativo das crianças, onde os pais têm um papel ativo. Além disso, o educador deve ter em conta as potencialidades que a comunidade oferece, de forma a desenvolver atividades que promovam aprendizagens significativas para as crianças e cumprindo assim o seu papel de mediador na interação JI-família(Niza, 2013).

Relativamente à abordagem *Reggio Emilia*, desenvolve-se em torno da imagem de criança como “um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2013, p.114).

Esta abordagem defende também uma pedagogia baseada na escuta das crianças, que permite ao educador “interpretar, dar sentido e significado às mensagens dos outros” (Lino, 2013, p.127). Neste caso, o educador deve ouvir cada criança individualmente para que possa interpretar e perceber quais os interesses e necessidades da mesma.

O trabalho de projeto assume um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem: “em *Reggio Emilia*, em cada ano, cada escola planifica os seus projetos a curto e longo prazo. Parte-se dos conhecimentos prévios sobre as crianças, a sua comunidade cultural e social de origem, os seus valores, as suas crenças” (Lino, 2013, p.129). Esta metodologia resulta de um processo colaborativo entre as crianças, a equipa educativa e os pais.

O trabalho de colaboração e reflexão em grupo, é um aspeto fulcral durante a ação de um educador, uma vez que, “permite a aprendizagem cooperativa e a emergência de verdadeiras zonas de desenvolvimento próximo (Vigotsky, 1979), onde os adultos menos experientes são desafiados e aprendem com o apoio de outros mais competentes e experientes” (Lino, 2013, p.131).

Em *Reggio Emilia*, no desenrolar dos projetos, o educador assume um papel ativo, apoiando nas dinâmicas e é responsável por providenciar os recursos para a aprendizagem das crianças. As crianças são responsáveis por todo o trabalho que se desenvolve (Lino, 2013).

A abordagem de projeto é também uma metodologia de ensino e aprendizagem. Um projeto “é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p.3). Segundo Kilpatrick (2007), o termo

projeto designa um “acto verdadeiramente intencional” (p.12). O desenvolvimento de um projeto pode surgir de forma inesperada devido a algum acontecimento que tenha surgido e que a criança ou o grupo tenha verdadeiramente interesse em investigar (Katz & Chard, 1997), para que seja possível construir conhecimento que seja significativo para a criança. Pode-se também atribuir esta denominação a uma metodologia que é “assumida em grupo, que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique e Santos, citado por Vasconcelos, 2012, p.10). Neste sentido, um projeto promove o desenvolvimento intelectual das crianças. A melhor forma de desenvolver o intelecto é envolvê-las em processos de investigação, colocando-lhes questões, problemas e a possibilidade de diversas escolhas, não se limitando apenas a soluções uniformizadas e estandardizadas (Vasconcelos, 2012, p.10).

A utilização desta metodologia permite integrar várias áreas de conteúdo, o que se revela uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem, uma vez que facilita a construção de conhecimentos integrados e possibilita uma melhor compreensão da realidade.

O trabalho de projeto, segundo Katz & Chard (1997) implica três fases (cf. anexo B1). A primeira fase, planeamento e arranque, deve surgir de uma curiosidade/dúvida das crianças sobre algum tema. Nesta fase, um dos pontos principais é estabelecer uma base comum a todas as crianças, partilhando assim informações, ideias e experiências que a criança já possui acerca do tema em questão. Assim, as crianças partem para esta investigação com o mesmo nível de conhecimento acerca do tema. As crianças planeiam aquilo que querem fazer para recolher informação e o professor tem o papel de conselheiro, dando sugestões que ajudem o grupo a prosseguir no seu projeto. A segunda fase consiste no desenvolvimento do projeto, onde a “principal ênfase é dada à apresentação de informações novas” (Katz & Chard, 1997, p.173). Na terceira e última fase – Reflexões e conclusões, o objetivo primordial é ajudar a concluir o projeto através do trabalho de grupo e individual, sintetizando assim o que se aprendeu (Katz & Chard, 1997).

Através da abordagem de projeto, podemos desenvolver uma aprendizagem em espiral: “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (Bruner, citado por Vasconcelos, 2012).

Esta abordagem permite o desenvolvimento da autonomia das crianças, uma vez que todas as atividades e o caminho a percorrer será determinado pelos interesses das mesmas, assim como o tema em estudo será determinado pelas experiências e vontade da criança/grupo.

A perspectiva socioconstrutivista está presente em toda a ação da estagiária. Tal como já foi referido e defendido pelos modelos pedagógicos participativos, coloca a criança no centro da aprendizagem, onde o educador assume um papel de mediador na construção de conhecimento. Desta forma, o educador consegue que a criança seja agente ativo na construção do seu próprio conhecimento, promovendo aprendizagens significativas. “A *aprendizagem significativa*, um dos conceitos centrais do construtivismo, constitui um momento pertinente em todo o modo de produção pedagógico do trabalho de projeto” (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.70). Com o intuito de promover nas crianças aprendizagens significativas, a estagiária adotou também o trabalho de projeto, mencionado anteriormente.

1.4. Documentos legais/normativos reguladores das práticas

Para além dos modelos curriculares supramencionados, as práticas da mestranda também foram orientadas por documentos legais/normativos nacionais que regulam a prática pedagógica de um educador de infância.

Um dos documentos de referência foram as OCEPE que constituem uma referência que é comum a todos os educadores, de forma a auxiliá-los nas suas decisões referentes à prática, conduzindo o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Este documento deverá “contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para *todas as crianças* portuguesas e não apenas para algumas” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.7). Neste sentido, as OCEPE deverão constituir um auxílio para o educador orientar as suas práticas, sendo a base de uma educação que se vai desenvolvendo ao longo da vida. Este documento deve assumir um papel fulcral na prática de um educador de infância, pois as orientações “vinculam a intencionalidade do processo educativo neste nível de educação”. Além disso, referem alguns aspetos que devem ser considerados pelos educadores: “os objetivos gerais

enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar; a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo definidas nas OCEPE; a continuidade e a intencionalidade educativas” (Circular nº17/2007, p.2). É de ressaltar que o educador é o construtor e gestor do currículo, devendo apropriar-se de aspetos presentes nas OCEPE e adequá-los de acordo com o grupo em questão. Este currículo deve ser construído juntamente com a equipa educativa, mas tendo sempre em conta os saberes das crianças e escutando as famílias (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Relativamente às áreas de conteúdo, embora estejam definidas com denominações distintas: área do Conhecimento do Mundo; área de Formação Pessoal e Social e área da Expressão e Comunicação, estas devem ser trabalhadas de forma integrada: “as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.14). O educador deve planificar atividades com vista a promover aprendizagens que integrem as três áreas de conteúdo.

De forma a complementar este documento orientador, foram definidas Metas de Aprendizagem que enfatizam a ideia anterior: “na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas” (Ministério da Educação, 2010, p.1).

Estas Metas são também uma referência imprescindível para os educadores de infância para quando planificarem atividades, planearem estratégias e modos de progressão, fazendo com que, ao entrarem para o ensino básico, todas as crianças possam ter desenvolvido as aprendizagens que são fulcrais para dar continuidade ao seu percurso educativo (Ministério da Educação, 2010).

O Decreto-lei nº 240/2001, tal como já foi referido, também orientou a prática da estagiária. Este Decreto define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário, enquanto que o Decreto-lei nº 241/2001 aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico.

No que concerne ao Decreto-lei nº 240/2001, além da dimensão profissional, social e ética, que esteve presente ao longo da prática e que já foi abordada anteriormente, é importante porque dá ênfase à dimensão de participação na escola e na relação com a comunidade. Esta premissa pressupõe que o educador exerça as suas práticas de forma integrada com as “diferentes dimensões de escola como instituição educativa e no contexto

da comunidade em que esta se insere” (Anexo IV). O agente educativo confere relevância educativa aos saberes e práticas sociais da comunidade em que a criança está inserida e proporciona momentos de interação com as famílias. Estes momentos revelam-se fundamentais, uma vez que, a criança é um sujeito em desenvolvimento que se encontra em constante interação com diferentes sistemas, por isso tanto o meio como os intervenientes que envolvem a criança têm um papel preponderante no seu desenvolvimento (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Ainda referente ao mesmo Decreto, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, é sem dúvida um aspeto que os profissionais de educação devem relevar, uma vez que devem tentar manter-se sempre atualizados, pesquisando e investigando sobre as suas práticas.

O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-lei nº 240/2001, Anexo V).

Neste sentido, a formação contínua deve ser tida em conta por estes profissionais, pois só assim conseguirão adaptar-se a novas situações e dar resposta, de forma sustentada, aos interesses e necessidades de cada criança.

Relativamente ao Decreto-lei nº 241/2001, este preconiza que na

educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas (Anexo II).

O currículo deve ser concebido tendo em conta a observação, a planificação e a avaliação. Ao nível da planificação, o educador deve observar cada criança de forma individual, em pequenos grupos ou grande grupo, para que possa adequar as atividades às necessidades e aos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem. No que respeita à avaliação, o educador reflete sobre a sua intervenção no desenvolvimento das atividades, as estratégias adotadas assim como as aprendizagens realizadas pelas crianças (Decreto-lei nº 241/2001, Anexo II). A observação é a base da planificação assim como da avaliação.

Em relação à interação e à ação educativa o educador deve criar um clima relacional que transmita segurança afetiva para a criança e que promova a autonomia da mesma; proporcionar o envolvimento da criança em projetos e atividades; fomentar a cooperação entre crianças, por forma a que as crianças se sintam integradas e valorizadas. A integração das famílias e a comunidade nos projetos estimula a curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia (Decreto-lei nº 241/2001, Anexo II).

Quanto à avaliação, o educador de infância é o responsável, tal como está descrito no Decreto-lei n.º75/2008

em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com os alunos e a articulação entre a escola e as famílias é assegurada:

a) Pelos educadores de infância, na educação pré-escolar (Capítulo IV, Secção I, Artigo n.º 44, p.2351).

A avaliação na EPE, descrita de forma mais específica na Circular nº 4/2011, “assume uma dimensão marcadamente formativa, desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (p.1). A avaliação é um elemento fundamental que promove a integração de cada criança no contexto. Esta difere de educador para educador, uma vez que está dependente das suas conceções e opções pedagógicas.

1.5. O ciclo de investigação-ação

A investigação é “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2012, p.47).

Esta dimensão faz parte da ação de um educador, tal como podemos ler no Decreto-lei nº 240/2001, o educador “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional” (Anexo V).

Neste sentido, “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, esta

metodologia compromete-se com a melhoria da educação, uma vez que o investigador procura saberes para conhecer a realidade, com vista à sua transformação. O ciclo de investigação-ação “constitui o fundamento da construção de teorias do saber prático” (Silva, 1996).

Esta metodologia remete-nos para os diferentes modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus intervenientes e a construção de novos conhecimentos. Este ciclo adota “uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa” (Ribeiro, 2006), uma vez que o pesquisador reflete sobre as suas próprias práticas de forma contínua. Esta reflexão deve ainda integrar os pares para que o investigador não se limite a uma visão isolada.

A investigação-ação parte de um pressuposto de que o educador é competente para formar questões que sejam relevantes na prática, identificando objetivos a desenvolver e definir as estratégias mais adequadas para monitorizar os processos, com vista à melhoria das práticas (Máximo-Esteves, 2008). Assim, o rumo da ação é baseado em questões que fazem com que o educador reflita as suas práticas, tornando a mesma informada e intencional.

Segundo Máximo-Esteves (2008), esta metodologia forma, transforma e informa.

Informa através da produção de conhecimento sobre a realidade em transformação; transforma ao sustentar a produção da mudança praxiológica através da participação vivida, significada e negociada no processo de mudança; forma, pois produzir a mudança e construir conhecimento sobre ela é uma aprendizagem experiencial e contextual, reflexiva e colaborativa (p.11).

A investigação-ação pretende apoiar o educador a enfrentar os desafios e os problemas com que se depara na sua prática, de forma a que este investigue e adote estratégias de uma forma refletida. Esta metodologia é fundamental na ação de um profissional de educação, uma vez que contribuem para melhorar o trabalho desenvolvido mas também amplia e aprofunda os conhecimentos e as competências profissionais através das pesquisas que efetuam (Altrichter, 1996, citado por Máximo-Esteves, 2008). Entende-se por competência a capacidade de um educador atuar eficazmente em determinada situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles (Perrenoud, 2000).

É importante termos presente que a investigação sobre a prática não serve para construir leis gerais relacionadas com a prática educacional, e não tem como finalidade dar resposta a um problema. Contrariamente, os resultados que advêm da investigação

“sugerem novas formas de olhar o contexto e o problema e/ou possibilidades de mudanças na prática” (Ponte, 2002, p.9).

A investigação-ação assume-se como uma estratégia de desenvolvimento profissional que se desenvolve através da espiral de ciclos da investigação-ação que envolve vários processos: “planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Carr e Kemmis, 1986, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.57; Lewin, citado por Máximo-Esteves, 2008) (cf. anexo B2), tal como já foi anteriormente referido e a mestranda considera pertinente reforçar. Surgem de forma interligada, influenciando-se mutuamente.

A observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da actividade do professor e dos alunos, constituindo a base da avaliação de diagnóstico e formação (Dias, 2009, p.175).

Um profissional de educação através da observação poderá ter um conhecimento mais aprofundado das crianças, das suas necessidades, dos seus interesses, das suas características, para depois agir na sua prática com base nesses dados.

A observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como acontecem nas práticas (Máximo-Esteves, 2008). Esta fase pressupõe um olhar crítico e intencional para determinado aspeto. Por isso, é necessário que o educador antes de iniciar a prática, questione com que intenção irá observar, quem vai observar e de que forma irá registar essa observação.

Quando um educador está na prática e baseia-se apenas nas teorias de autores pode ser limitador. O profissional de educação deve fazer uma ponte entre a teoria e a prática. A atitude investigativa do educador deve estar sempre presente pois este só poderá atuar com intencionalidade se recolher dados. No entanto, este aspeto só é possível através da observação e da reflexão. Estas etapas são fundamentais nas práticas de um educador pois só assim poderá compreender o grupo com que trabalha, o seu contexto e assim definir prioridades de acordo com esses mesmos dados.

O tipo de observação que se pratica é importante, uma vez que levará a uma avaliação fidedigna das necessidades, prioridades e formas de realizar uma atividade.

Independentemente da forma como realiza a observação, esta deve ajudar o profissional de educação a desenvolver alguns dos seus deveres profissionais na relação com os educandos: ser “sensível às reacções dos alunos”; colocar “problemas e verificar soluções”; “reconhecer e identificar fenómenos” (Dias, 2009, p.182).

Segundo Estrela (1994), “em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p.56). Mais uma vez se conclui que a observação continua a ser uma etapa fundamental na formação de professores, e que permite mostrar, através da investigação, que não existe um modelo único que defina o que é ser “bom professor”.

De acordo com o que está descrito nas OCEPE,

observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (Despacho 5220/97, Anexo III, p.9379).

Só possuindo um conhecimento aprofundado de cada criança é que é possível ao educador planificar atividades tendo em conta as suas necessidades e interesses, promovendo assim diferenciação pedagógica. Este conhecimento é resultado de uma observação sistemática e contínua (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Para tal, é fundamental que o educador adote uma atitude reflexiva, uma vez que, “não se concebe alguém que faça investigação sobre a prática e que não seja um profissional reflexivo” (Ponte, 2002, p.8).

A reflexão permite a construção de conhecimentos e torna o educador consciente dos seus modos de agir, proporcionando “oportunidades para voltar atrás e rever acontecimentos e práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.1).

Refletir implica prever, questionar, analisar, interpretar com vista à transformação de práticas (Oliveira & Serrazina, 2002). A mestrande deve refletir na ação (interativa), sobre a ação (retrospectiva) e sobre a reflexão na ação (meta reflexão) (Oliveira & Serrazina, 2002), tendo-o feito ao longo de toda a prática, com consciência de que, com o decorrer do tempo e do apoio do supervisor e da educadora cooperante foi aprimorando a sua prática.

Relativamente à reflexão na ação é fundamental que o educador, mesmo depois de refletir e planificar, não se restrinja apenas à planificação como sendo algo inalterável. Deve ter um olhar crítico sobre a ação e adaptar, sempre que necessário, de forma a promover aprendizagens mais significativas. Esta reflexão implica reformularmos o que

estamos a desenvolver, no decorrer da própria ação, sem a interrompermos (Alarcão, 1996).

A reflexão sobre a ação tem também um importante papel no desenvolvimento profissional de um docente. É fundamental que tenha um olhar crítico sobre o que aconteceu no decorrer das atividades bem como o que poderia ser alterado, com vista à melhoria das práticas e, conseqüentemente, à reformulação do pensamento. Quando se reflete sobre as intervenções de forma retrospectiva, o educador consegue fazer uma reconstrução mental da ação desenvolvida (Alarcão, 1996). Assim, permite ao profissional de educação avaliar objetiva e criticamente o que foi realizado e perceber até que ponto as práticas se adequaram a determinado grupo.

A reflexão sobre a reflexão na ação é essencial para o educador progredir no seu desenvolvimento mas também “construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996, p.3). A mestranda realizou esta reflexão e construiu pensamentos, saberes e atitudes que foram fulcrais para utilizar em futuras práticas. As práticas da estagiária terão de ser o espelho daquilo que já vivenciou e sobre as quais teve a oportunidade de refletir. Segundo Alarcão (1996), “é a reflexão orientada para a acção futura, é uma reflexão proactiva, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras” (p.3/4).

É de salientar que “a reflexividade crítica cooperada assume-se como uma estratégia potenciadora da orientação e transformação de práticas, e também das condições que influenciam decisivamente os processos de formação profissional” (Imbérnon, citado por Ribeiro & Moreira, 2007, p.44). O profissional de educação deve perfilhar um perfil reflexivo e crítico, bem como investigativo, de forma a alterar as suas estratégias e as suas práticas, com vista à “sua transformação, na procura de maior justiça, participação e igualdade de oportunidades para todos” (Hobson & Imbernón, citados por Ribeiro & Moreira, 2007, p.44).

É importante termos presente que a reflexão não acontece apenas durante e depois das práticas. A reflexão é transversal a todo o processo educativo. Um educador reflete mesmo antes da ação, servindo-se dos seus conhecimentos teóricos bem como das suas experiências para planificar as práticas.

“Planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e

organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.26).

Neste sentido planejar implica prever. O educador deve refletir sobre como vai, à partida, decorrer a ação que irá desenvolver. Assim, a planificação é um instrumento imprescindível pois orienta a prática futura. Este instrumento também pressupõe optar, escolher entre diversas possibilidades e estabelecer prioridades (Diogo, 2010).

Este processo envolve várias fases, nomeadamente: avaliar as necessidades; analisar a situação e definir prioridades; selecionar os objetivos; organizar os conteúdos; determinar estratégias de ação e definir um plano para avaliar (Diogo, 2010).

A planificação também está prevista no Decreto-lei nº 241/2001. O educador observa o grupo com um olhar crítico e reflexivo com “vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Anexo II). A planificação deve ter por base os interesses evidenciados de forma implícita ou explícita pelas crianças bem como as situações imprevistas que surgem e que são previsíveis pelo educador através da observação das suas próprias práticas.

Relativamente à ação, o educador desenvolve as suas intenções educativas previstas na planificação. As planificações devem assegurar sempre um carácter de flexibilidade para que admitam as propostas das crianças. O educador deve procurar tirar partido das situações imprevistas e transformá-las num momento de aprendizagem. É de realçar a importância de envolver as famílias e auxiliares de ação educativa nas atividades planificadas pelo educador. Desta forma, as interações das crianças são alargadas e enriquece o processo de ensino e aprendizagem (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

A avaliação em educação assume-se como reguladora das práticas educativas. Contudo, os procedimentos utilizados têm que ser ajustados às especificidades do nível de ensino em questão.

Na EPE, a avaliação é essencialmente formativa, “desenvolvendo-se num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular nº 4/2011, p.1). Este tipo de avaliação permite que o docente defina estratégias pedagógicas, que se adequem às características de cada criança e do grupo. A avaliação formativa espelha-se essencialmente em processos de construção progressiva de aprendizagens. É um instrumento que apoia e sustenta a ação educativa ao

nível da planificação bem como ao nível da tomada de decisão do educador (Circular nº 4/2011).

A avaliação deve ser realizada com a equipa educativa, mas também com os pais, uma vez que,

se o trabalho de profissionais em equipa constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação da criança, a troca de opiniões com os pais permite um melhor conhecimento da criança e de outros contextos que influenciam a sua educação: família e comunidade (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.27).

Assim, tal como está referido na citação, para se construir um conhecimento mais aprofundado das crianças, é fundamental aceder ao pensamento dos pais.

Não se deve esquecer o papel das crianças neste processo de avaliação. Segundo as OCEPE, a avaliação realizada com as crianças constitui uma atividade educativa e serve como base de avaliação para o educador. A avaliação constitui assim uma ferramenta essencial para o planeamento das atividades (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Os pressupostos teóricos referenciados ao longo deste capítulo foram essenciais para o desenvolvimento das práticas da estagiária, uma vez que orientaram e sustentaram a sua ação. As pesquisas efetuadas permitiram uma melhor compreensão deste nível de ensino e de certos comportamentos das crianças, podendo, desta forma, adequar as suas práticas às especificidades do grupo.

No capítulo seguinte será caracterizada a instituição de estágio e as metodologias de investigação utilizadas, onde a mestranda realizou a sua prática profissional.

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo será destinado à caracterização geral da instituição onde a mestranda realizou a prática pedagógica no contexto de EPE e às dinâmicas a ela inerente. A metodologia de investigação utilizada no decorrer das práticas com vista a uma melhor compreensão do grupo será também explanada.

2.1. Caracterização geral da instituição

Quando um educador de infância realiza a sua prática não conseguirá ter um conhecimento aprofundado das crianças com quem partilha o seu dia-a-dia, se não observar com atenção cada uma delas e conhecer os contextos em que a criança está inserida. Através do conhecimento da “interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Portugal, 1992, p.33), uma vez que o meio influencia o desenvolvimento do indivíduo. “A abordagem sistémica mostra (...) que um dos factores determinantes é uma melhor inserção da situação educacional no seu ambiente próximo” (Unesco, 1980, p.329). A adoção de conteúdos e métodos de acordo com a psicologia e a sociologia de cada grupo é condição fundamental para obter sucesso educativo (Unesco, 1980).

A EB1/JI do Falcão está integrada no AEC (cf. anexo B3) e situa-se na freguesia de Campanhã, no concelho e distrito do Porto. Esta freguesia faz fronteira a oeste com as freguesias de Bonfim e Paranhos, a este e a nordeste com o concelho de Gondomar (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017; Junta de Freguesia de Campanhã, s.d. a) (cf. anexo B4). Esta freguesia abrange uma área de 8,13km² e alberga cerca de 32.652 pessoas (cf. anexo B5), sendo a terceira freguesia mais numerosa a nível populacional do concelho a que pertence.

De acordo com os Censos de 2011 (citado por Junta de Freguesia de Campanhã, s.d. b), residem nesta freguesia 13013 famílias, estando institucionalizadas dezoito, mais cinco relativamente aos Censos de 2001 (cf. anexo B6).

Esta freguesia é uma das zonas preferenciais para a construção de bairros camarários, com o objetivo de albergarem famílias mais carenciadas. Podemos destacar os

bairros: S. João de Deus, S. Roque da Lameira, Cerco do Porto, S. Vicente de Paulo e Falcão. O realojamento de outros bairros do concelho são efetuados nesta freguesia, tal como aconteceu com a população do Bairro do Aleixo. Existe ainda uma grande concentração de indivíduos de etnia cigana que, anualmente, integram as escolas do Agrupamento. Este aspeto ocorreu devido à demolição do Bairro de S. João de Deus e, conseqüentemente, ao realojamento da maioria dos habitantes no Bairro do Cerco (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

Desde 1994, Campanhã é vista como sendo a área urbana mais desfavorecida da cidade do Porto. Uma área marcada pela forte degradação sociourbanística, de decréscimo das indústrias, de forte desintegração dos ativos que se encontram no mundo de trabalho, de depósito de bairros sociais e de problemas sociais, de grande concentração de pessoas, desencadeando a produção e reprodução de problemas sociais e, por fim, uma área onde a população oriunda de bairros se afirmam negativamente, demonstrando dificuldades em adaptar-se à escola e em integrarem-se, de forma ativa e construtiva no mundo de trabalho (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

Nos últimos anos, devido à crise económica registada a nível nacional, os problemas sociais têm vindo a aumentar. A maioria da população que integra a área referida anteriormente vive em situações económicas e sociais precárias. A maioria dos agregados familiares vive em condições instáveis, sem emprego ou com empregos onde o rendimento é abaixo do salário mínimo nacional, conduzindo à procura e dependência de subsídios, nomeadamente o Rendimento Social de Inserção (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

No que respeita à faixa etária da população, é notória uma tendência para o envelhecimento da população. Curiosamente, nos bairros sociais a tendência é contrária. No geral, a população que reside nos bairros municipais é mais jovem que a média da freguesia de Campanhã e também que a média do concelho (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

Em relação à escolaridade, verificam-se baixos níveis de adesão à escolaridade na população residente em Campanhã, acentuando-se nos Bairros Sociais e Camarários. Aproximadamente 20% da população não possui qualquer grau de ensino, perto de 30% concluiu o 1.º ciclo do ensino básico e menos de 10% da população tem o 3.º ciclo do ensino básico (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

Relativamente a este contexto são visíveis os elevados índices de exclusão tanto do sistema educativo como do mercado de trabalho, condições fundamentais para o

desenvolvimento sustentável de uma sociedade (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017). Face ao exposto, é facilmente entendível que esta freguesia apresente uma taxa de desemprego de 13,7%, correspondendo assim à maior do concelho do Porto (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

Em 2001, a freguesia de Campanhã apresentava, juntamente com a área do centro histórico, a taxa de atividade menor do concelho do Porto (cf. anexo B7) (Instituto Nacional de Estatística, 2009).

Na freguesia de Campanhã, a profissão do grupo 9 da Classificação Nacional de Profissões – trabalhadores não qualificados - é a mais significativa (cf. anexo B8) e a população de Campanhã destaca-se como sendo a que detém os valores mais baixos na profissão do grupo 1 – “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas” (Martins, 2008, p.37) e do grupo 2 - “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” (Martins, 2008, p.37).

No que concerne a instituições ao nível da saúde, a população tem ao seu dispor o Centro de Saúde de Campanhã com as especialidades de estomatologia e pediatria (Martins, 2008), e ainda a extensão de Saúde Azevedo e a extensão de Saúde Ilheu (Azevedo & Baptista, s. d.).

Relativamente a instituições sociais, é de salientar os lares de infância e juventude e os centros de acolhimento temporário destinados a crianças e jovens em situação de perigo. Para as crianças e jovens com deficiência é de realçar a presença de lares de apoio. Em relação aos idosos, existem centros de dia e de convívio. Por fim, estão consignados, nesta freguesia, centros de atividades ocupacionais e lares residenciais para as pessoas adultas com deficiência (Martins, 2008). É de referir ainda a presença de património arquitetónico religioso, nomeadamente a Igreja Paroquial, a Capela de S. Roque, a Capela do Forte e a Capela de S. Pedro (Junta de Freguesia de Campanhã, s.d. b).

Em relação aos estabelecimentos escolares, a população dispõe de uma extensa rede escolar, onde estão representados os vários graus de ensino. Existem vários jardins-de-infância da rede pública e da rede privada, escolas de ensino básico e secundário, Centro de Formação Profissional do Porto e a presença de um dos pólos da Universidade Lusíada (Junta de Freguesia de Campanhã, s.d. b).

Quanto aos espaços culturais e de lazer da referida freguesia destaca-se a Quinta da Bonjóia, a Praça da Corujeira, o Palácio do Freixo e a Casa e Quinta de Villar D'Allen. Ao nível de espaços desportivos, a presença do Estádio do Dragão constituiu um marco muito

importante nesta área geográfica e ainda o respetivo museu (Junta de Freguesia de Campanhã).

Tal como já foi referido, a instituição de estágio está integrada no AEC assim como a EB/JI Sra. de Campanhã, a EB/JI S. Roque da Lameira, a EB/JI Corujeira, a EB/JI do Lagarteiro, a EB/JI do Cerco e a EB 2/3 e Secundária do Cerco (cf. anexo B9). O agrupamento de escolas “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-lei n.º 137/2012, Artigo 6.º, p.3341). Este agrupamento integra a rede pública e tem como tutela o Ministério da Educação e Ciência.

A maioria dos alunos reside nos bairros sociais e camarários (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017), mas existem ainda muitas crianças a frequentar este agrupamento que são provenientes de outros locais externos a esta freguesia. A frequência em instituições de Atividades de Tempos Livres desta freguesia é elevada. Um dos motivos deve-se ao facto de a instituição educativa estar localizada num local estratégico, nomeadamente a EB1/JI do Falcão que se encontra perto da Via de Cintura Interna (VCI), (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

De forma a tornar as práticas mais adequadas a cada contexto de acordo com as necessidades e interesses de cada grupo e não se orientar as práticas apenas pelas orientações e Metas de Aprendizagem construídas para a EPE a nível nacional, foi construído o Projeto Educativo (PE). De acordo com o Decreto-lei nº75/2008, esse documento é um dos instrumentos que estabelece o regime de autonomia da escola:

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (Decreto-lei n.º 75/2008, Artigo 9.º).

O PE do AEC foi elaborado em 2013 e vigorará até 2017. Será o “espelho da escola que temos e da que queremos ter” (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017, p.3). Este documento assume-se como um orientador da ação pedagógica das escolas e dos jardins de infância que dele fazem parte, sendo flexível para integrar novas propostas que se enquadrem nos objetivos deste Agrupamento. Além disso, “define as estratégias de

desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola ou de Agrupamento” (Circular n.º17/2007, s. p.).

De acordo com este documento, o agrupamento definiu como missão “cumprir o serviço público de educação em articulação com o M. E. C. [Ministério da Educação e Ciência] e a colaboração com a autarquia mas também parceiros otimizando um modelo pedagógico centrado na melhoria da aprendizagem dos alunos” (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017, p.6).

Este agrupamento integra o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração (TEIP3) (Área Territorial de Inspeção do Norte, 2013, p.2). Este programa (TEIP3) desenvolveu-se no ano letivo 2012/2013 e consiste na “apresentação e desenvolvimento de planos de melhoria, visando, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a prossecução dos seguintes objetivos gerais” (Despacho 20/2012, p.33344): a qualidade de ensino-aprendizagem e dos resultados escolares, a diminuição de abandono mas também de insucesso escolar, a passagem da escola para a vida ativa e, por fim, a intervenção da escola como agente educativo e cultural presente na vida da sociedade em que está inserida (Despacho n.º20/2012, Artigo 3.º). O PE define ações de intervenção a desenvolver nas escolas mas também na comunidade.

Tendo em conta estes objetivos, foram definidos ainda quatro grandes eixos (cf. figura 2):

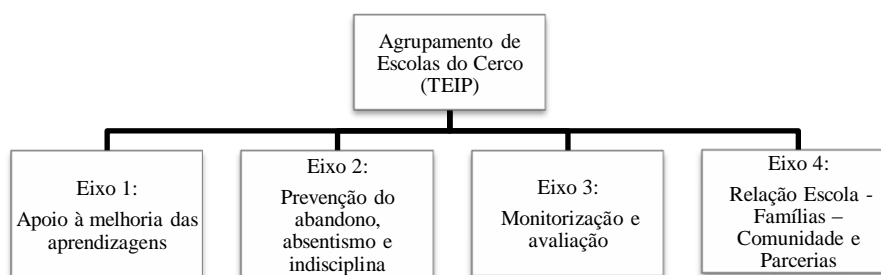


Figura 2: Eixos definidos no Projeto Educativo¹

De forma a tornar a prática mais ajustada ao grupo em questão e em consonância com o PE, a elaboração do Projeto Curricular de Grupo (PCG) teve por base o Eixo 1, 2 e 4, sendo que o Eixo 3 é transversal a todos os outros. Conjuntamente com estes eixos, a educadora de infância teve por base as aprendizagens que as crianças devem desenvolver

¹Adaptado de: Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017, p. 30

em cada área de conteúdo que estão preconizados nas Metas de Aprendizagem da EPE (Tavares, 2013/2014).

Embora no Eixo 4 conste a relação entre a escola e a família-comunidade, por motivos estabelecidos pelo agrupamento, não existe muito contacto entre estes contextos. Este aspeto foi verificado pela díade de formação no decorrer das práticas. É relevante clarificar que a díade de formação envolve a mestranda e o seu par pedagógico, que realizaram estágio na mesma sala de atividades, desenvolvendo um trabalho em equipa e uma reflexão crítica partilhada, com vista à melhoria das práticas e à construção de aprendizagens significativas.

Tal como preconizado na Circular n.º17/2007, o PCG “define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma” (s.p.).

No que respeita ao regulamento interno, este é construído por órgãos pertencentes ao agrupamento e nele constam não só os elementos que fazem parte do organograma (cf. anexo B10) deste agrupamento e os respetivos papéis, como também algumas normas que regulam o funcionamento de todas as escolas e jardins de infância deste agrupamento (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013/2014).

A EB1/JI do Falcão é uma escola da rede pública, porque está “a funcionar na directa dependência da administração central, das Regiões Autónomas e das autarquias locais” (Lei nº 5/97, Capítulo V, Artigo 13.º).

No presente ano letivo, a instituição de estágio, denominada anteriormente por JI do Falcão II, agregou-se à EB1/JI do Falcão, passando a designar-se por este último nome. Esta instituição está organizada em dois edifícios distintos. O edifício da EB1/JI do Falcão (edifício designado sempre com este nome) foi construído em 1975. O outro edifício (cf. anexos B11 e B12) foi construído três anos depois (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017).

Relativamente aos espaços físicos interiores da EB1/JI do Falcão, podemos encontrar quatro salas de atividades, sete salas para o 1.º ciclo do Ensino Básico, uma biblioteca, uma sala para apoio especializado de crianças com multideficiência e surdocegueira congénita, um ginásio, uma sala de professores, um gabinete da coordenação, um gabinete médico, dois refeitórios, uma cozinha, uma lavandaria, quatro instalações sanitárias (duas para adultos e duas para crianças), uma despensa e uma

arrecadação onde era possível encontrar diversos materiais para desenvolver atividades de Expressão Motora.

No espaço exterior existem dois recreios distintos. Um recreio não apresenta nenhuma característica a mencionar. No outro está localizado um escorrega e as hortas pedagógicas. Este recreio faz parte do edifício onde estão presentes as três salas de atividades, onde numa delas a mestranda realizou o estágio.

Ao nível dos recursos humanos existe uma equipa pedagógica constituída por quatro educadoras de infância, seis professores do 1º ciclo do Ensino Básico, três professores de educação especial (dois dos quais responsáveis pela Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência) e uma coordenadora - nomeada pelo diretor do agrupamento que tem como função assegurar a coordenação desta instituição (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013/2014). Fazem parte também quatro estagiárias que desenvolvem a PPS em duas salas de atividades distintas, sala C e sala D. Em relação ao pessoal não docente destacam-se quatro assistentes operacionais, duas assistentes técnicas, três auxiliares de ação educativa, uma tarefaira, uma cozinheira e uma ajudante de cozinha (cf. anexo B13).

Segundo o PCG, todos os elementos desempenham funções nos vários domínios a que estão afetos nomeadamente, atividade letiva, espaço físico, apoio à atividade letiva e apoio às atividades de enriquecimento curricular (Tavares, 2013/2014).

Este ano letivo frequentam esta instituição 85 crianças na EPE e 146 alunos no 1.º ciclo do Ensino Básico. Este estabelecimento educativo funciona das 8:00h às 18:30h. A componente letiva funciona das 9:00h às 12:00h e das 13:30h às 15:30h.

As atividades desenvolvidas na sala onde a mestranda realizou a PPS seguem uma rotina diária (cf. anexo B14). Assim, atividades como o acolhimento, atividades orientadas pela Educadora de Infância ou atividades de jogo espontâneo, rotinas de almoço, de lanche e higiene pessoal, estão presentes no dia-a-dia das crianças. Durante o dia, surgem momentos de interação em grande e pequeno grupo e atividades realizadas de forma individual.

Ao longo do estágio, foi perceptível a valorização do desenvolvimento de atividades em grande grupo. Estes momentos são fundamentais, uma vez que, “as perspetivas *sociocolaborativas* sublinham a ideia do grupo-turma ou da classe (e do centro educativo) como comunidade de aprendizagem onde as interações e relações são centrais” (Oliveira-Formosinho citado por Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011, p.31). Neste sentido, são desenvolvidas competências que possibilitam às crianças viverem em sociedade.

Embora o educador de infância deva promover atividades que envolva o grande grupo, deve também dar espaço a momentos de pequenos grupos e de trabalho individual. Esta organização do grupo permite ao educador de infância uma observação mais focada e individualizada de cada criança. O tempo de pequenos grupos “apoia-se nas capacidades das crianças, introduz-lhes materiais e experiências que elas poderiam de outra forma não manipular nem vivenciar, e proporciona aos adultos, a um ritmo diário, um contexto de observação e aprendizagem sobre cada uma das crianças individualmente” (Hohmann & Weikart, 2009, p.375). Assim, o educador poderá ter uma melhor perceção das necessidades, das capacidades e dos interesses de cada criança. Além disso, o trabalho em pequenos grupos “permite o alargamento das experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 92).

Os momentos de trabalho individual devem ser promovidos, uma vez que,

quando os adultos são calorosos, amigos, encorajantes e atentos a cada criança individualmente e aos pequenos grupos, e quando estimulam as crianças a tomar decisões, as crianças com quem trabalham muito provavelmente irão exibir elevados níveis de “envolvimento nas tarefas, compreensão da linguagem, participação social, uso criativo de materiais, espontaneidade, criatividade, simpatia e interdependência” (Phyfe-Perkins e Shoemaker citado por Hohmann & Weikart, 2011, p. 307).

Os restantes momentos integram a Componente de Apoio à Família que são da responsabilidade das educadoras, sendo a dinamização das atividades a cargo de uma assistente técnica e de uma professora de música (dois dias por semana).

O grupo no qual a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica é constituído por quinze crianças, seis crianças do sexo masculino e as restantes do sexo feminino. Catorze fazem quatro anos no presente ano e uma completou este ano três anos de idade. De acordo com os estádios de desenvolvimento definidos por Piaget, estas crianças enquadram-se no estágio pré-operatório: “neste segundo grande estágio do desenvolvimento cognitivo, que se estende aproximadamente entre os 2 e os 7 anos, as crianças tornam-se gradualmente mais sofisticadas no uso do pensamento simbólico” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 312). Neste grupo, existe uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (R.), mais especificamente com perturbações do espectro de autismo. Uma outra criança (S.) está sinalizada mas o seu diagnóstico ainda não está definido.

De acordo com o PCG e em consonância com o que foi observado, a sala de atividades apresenta um espaço amplo com entrada de luz natural num dos lados da sala, por ser todo envidraçado e com saída direta para o exterior. A área da sala de atividades é de 49,50m² (cf. anexo B11). Tal como está consignado no Despacho Conjunto n.º 268/97, a área/criança deve ser de 2m², podendo-se inferir que a sala de atividades onde o par pedagógico desenvolveu estágio estava adequada ao número de crianças. Esta está organizada em diferentes áreas de interesse denominadas por: área da casinha, área dos jogos, área das construções, área da expressão plástica, área da leitura e área da manta. Os materiais estão distribuídos pelas diferentes áreas e arrumados de forma a que as crianças consigam aceder facilmente aos mesmos, promovendo a autonomia das mesmas (Tavares, 2013/2014). Quando se adquire novos equipamentos para a sala, é de extrema relevância ter em atenção tanto às necessidades e interesses do grupo bem como satisfazer um conjunto de requisitos de qualidade, nomeadamente: “qualidade estética; adequação ao nível etário; resistência adequada; normas de segurança; multiplicidade de utilizações; valorização de materiais naturais, evitando materiais sintéticos e utilização de materiais de desperdício” (Despacho Conjunto n.º258/97, Ponto 1, p. 10245). Todos estes aspetos são tidos em consideração na maioria dos equipamentos presentes na sala de atividades, bem como os que a díade de formação construiu para a sala de atividades. Os materiais de desperdício são os mais utilizados no desenvolvimento de atividades tanto orientadas como de jogo espontâneo.

O grupo é muito recetivo ao desenvolvimento de atividades dinamizadas pelos adultos e aprecia o facto dos mesmos integrarem as suas atividades. Manifestam um contentamento acrescido quer se trate de jogo espontâneo, de um jogo simbólico, dramatizações, canções ou audição de histórias. Todas estas atividades motivam as crianças.

As regras da sala de atividades são reconhecidas por todas as crianças, no entanto, algumas (L., D. e a M.) nem sempre as respeitam. A díade de formação foi desenvolvendo atividades que tinham como objetivo ultrapassar esta questão que se torna fulcral para o crescimento em sociedade destas crianças. Serve de exemplo a explicação através do diálogo com as mesmas e exemplos do quão representativo poderá ser numa questão simples do dia-a-dia, como a simples tarefa de arrumar materiais.

O currículo em EPE deve ser concebido e desenvolvido pelo educador de infância “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das

actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Circular n.º4/2011, p.1).

De acordo com o PCG e tal como foi possível verificar através das observações por parte das mestrandas, as práticas desenvolvidas tanto pela Educadora como pela díade de formação não seguem um único modelo curricular, pois um educador de infância deve ser flexível e adotar as ideias de cada modelo que melhor se adequem ao grupo em questão. Assim, o modelo curricular *High Scope*, o MEM e o Modelo *Reggio Emilia*, são metodologias adotadas que orientam e sustentam as práticas pedagógicas. A perspetiva socioconstrutivista está também presente, uma vez que as crianças são agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento, promovendo assim aprendizagens significativas (Oliveira-Formosinho & Gâmbua, 2011).

“O ambiente que é considerado relevante para o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato mas, engloba inter-relações entre vários contextos” (Portugal, 1992, p.37).

Tal como já foi referido, um dos eixos a desenvolver é a relação entre escola-família-comunidades e parcerias. A planificação de atividades que envolvam estas relações foi um dos aspetos refletidos pelas mestrandas. Pela experiência no terreno ficou claro que tal objetivo nem sempre é possível alcançar.

No que respeita às parcerias, estas propiciam “articulações favoráveis a uma melhor integração do Agrupamento na Comunidade Educativa” (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017, p.24). Foi possível constatar algumas parcerias, nomeadamente com a Escola Superior de Educação do Porto, no âmbito de estágios em EPE e no 1.º ciclo de Ensino Básico; com a Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, onde uma professora de música desenvolve um projeto “Crescer com a Música” na Componente de Apoio à Família e com a Câmara Municipal do Porto, mais concretamente com o Departamento de Educação, que apoia e desenvolve projetos nesta instituição (Agrupamento de Escolas do Cerco, 2013-2017). No entanto, existem ainda mais parcerias estabelecidas com o Agrupamento mas não foi possível observar pela mestranda no decurso das suas práticas e também não foram referidas nas conversas que estabeleceu com a orientadora, mas que constam no PE do Agrupamento de Escolas do Cerco (cf. anexo B15).

2.2. Metodologia de investigação

O conhecimento profissional prático permite ao educador uma melhor compreensão e adequação da prática profissional. É construído em contextos culturais, educacionais e sociais específicos e possui características coletivas que o educador vai experienciando ao longo da sua vida. O conhecimento prático é de caráter evolutivo, estando assim aberto à mudança. Mudar este conhecimento requer uma ampla reflexão e investigação (Máximo-Esteves, 2008).

A investigação em educação é um processo sistemático, flexível e objeto de indagação, que permite explicar e compreender determinados fenómenos educativos. O educador, através da investigação, reflete e problematiza o processo de ensino e aprendizagem, surgindo, desta forma, o debate e as ideias inovadoras (Pacheco, 1995).

No processo educativo, devido às características próprias e necessidades de cada criança, é necessário desenvolver práticas que deem resposta a essas mesmas diversidades. Cada criança é única, possuindo características, interesses, necessidades e expectativas que lhe são próprias e que o educador deve ter em consideração quando planifica a sua ação. No entanto, para um conhecimento mais aprofundado de cada criança, de forma a desenvolver estratégias que vão ao encontro do perfil do grupo, a mestranda orientou a sua prática tendo em conta o ciclo de investigação-ação.

A metodologia de investigação-ação é “um *processo em espiral* de planificação, ação, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p.21). Todas estas etapas já foram desenvolvidas, de forma pormenorizada, no Capítulo I. Importa, neste capítulo, descrever a que meios a estagiária recorreu para recolher dados, com o intuito de conhecer melhor o grupo com o qual desenvolveu o seu estágio.

A observação afigura-se ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica, uma vez que é um suporte que permite ao educador conferir intencionalidade à ação (Estrela, 1994). É essencial que o educador defina os objetivos e delimite o campo de observação, para não ser levado “a *olhar* a sua classe e não a ver” (Estrela, 1992 citado por Dias, 2009, p.176). É fundamental a mestranda ter em conta o tipo de observação que realiza.

Ao longo das práticas, a mestranda esteve integrada tanto emocional como racionalmente na atividade das crianças, constituindo assim uma observação participante (Estrela, 1994; Dias, 2009). Contudo, a estagiária não descurava o seu papel, pois

intervinha mas não esquecia o seu propósito (Dias, 2009). Através da observação direta, realizada durante períodos de tempo prolongados enquanto as crianças estavam a desenvolver atividades, é possível recolher dados sobre aquilo que a criança já consegue fazer e o que ainda não consegue. Esta observação permitirá recolher informações sobre as necessidades e interesses das crianças e só assim se conseguirá obter dados precisos e significativos, que dão conta ao educador sobre as necessárias alterações a implementar (Oliveira-Formosinho, 2002). Esta observação foi uma constante na prática da mestranda.

A observação armada também esteve presente, uma vez que a mestranda foi para o terreno munida de alguns instrumentos de registo da observação, nomeadamente o diário de formação e a máquina fotográfica. O diário constitui o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que é nele que são registados “os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo o que rodeia o professor-investigador” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89). É a partir destes registos da prática que o educador analisa, avalia, constrói e reconstrói as suas visões, com vista à melhoria das atividades e do desenvolvimento profissional (Hobson, 2001; Cochran-Smith e Lytle, 2002, citados por Máximo-Esteves, 2008). Segundo Walker (1989, citado por Pacheco, 1995) é um diálogo individual que possibilita uma reflexão crítica pessoal. Também pode ser considerado como um “instrumento de análise do pensamento do professor” (Zabalza, 1994, citado por Pacheco, 1995, p.96). O diário é um instrumento que deve acompanhar o profissional de educação nas suas práticas, devido às potencialidades que este possui, relativamente à riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, ao longo de todo o estágio, a mestranda registava diariamente o que se ia desenvolvendo, destacando os aspetos que achasse pertinentes para refletir e investigar. Além disso, eram registados interesses e necessidades evidenciadas pela criança e, sempre que possível, a mestranda transcrevia algumas falas das crianças que achasse importantes para reflexão. As fragilidades decorrentes das práticas também eram registadas para, num momento posterior, refletir sobre o que aconteceu, como aconteceu e o que poderia ser melhorado numa ação futura. Pelo exposto se conclui que os diários de formação constituem um instrumento de avaliação regulador das práticas da mestranda.

O registo fotográfico é uma ferramenta importante para, de forma muito fiel, traduzir alguns aspetos físicos que denunciam por parte da criança o seu nível de envolvimento nas atividades, motivação ou desagrado. Tudo isto é perceptível no rosto de uma criança ou mesmo na sua postura. Este material deve estar presente nas práticas do profissional de educação. As fotografias devem também ser organizadas por datas e

referenciadas espacialmente (Máximo-Esteves, 2008). Estas permitem ao educador perceber as mudanças que efetua ao longo do ano, bem como registar as atividades desenvolvidas. Através das fotografias, o educador consegue lembrar e refletir sobre pormenores que poderiam ser descurados se não tivesse presente a imagem fotográfica (Bogdan & Biklen, 1994). Os registos fotográficos foram também utilizados como forma de divulgação aos pais, das atividades desenvolvidas no jardim de infância (JI). Para tal, as fotografias tiradas na sala de atividades eram colocadas num *blog*, permitindo aos pais visualizarem o que estava a ser desenvolvido e darem continuidade a esse trabalho ou mesmo emitirem opiniões e fazerem sugestões para valorização das respetivas atividades.

Todas as formas de registo supramencionadas não se limitam apenas ao processo de observação. Estas são transversais a todo o ciclo de investigação-ação.

A análise documental é um método que tem como finalidade a recolha de dados (Pacheco, 1995). Esta análise pode incidir sobre materiais produzidos pelos intervenientes ou então referentes à instituição e ao contexto escolar (Ponte, 2004). Quando a mestranda iniciou a prática, não tinha conhecimento das necessidades e interesses do grupo, nem do contexto em que este estava inserido. Para um melhor entendimento, a estagiária recorreu à análise documental, uma vez que, sem esta não era possível ter um conhecimento tão aprofundado do grupo. A análise do PCG permitiu aceder ao pensamento da educadora, perceber quais as suas conceções, quais as necessidades e interesses do grupo e conhecer algumas características da comunidade mais próxima mas também mais alargada da criança. A análise do PE permitiu conhecer os valores, crenças e também as prioridades educativas definidas pelo Agrupamento. A análise do PCG e do PE do Agrupamento revelaram-se assim fundamentais uma vez que foram documentos imprescindíveis e orientadores das práticas da mestranda. Além disso, permitiu ter um conhecimento mais aprofundado do contexto em que o grupo está inserido e assim compreender alguns problemas com que a mestranda se deparou na prática, nomeadamente a resistência à integração das famílias nas atividades desenvolvidas no JI.

É de salientar que para complementar informações que tinham sido recolhidas através da observação e da análise documental, foram ainda estabelecidas conversas informais com a educadora cooperante.

No próximo capítulo, serão descritas algumas atividades que marcaram o percurso da mestranda, no contexto em EPE.

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

Neste capítulo será feita a descrição e análise reflexiva sobre momentos que ocorreram na PPS, articulando com alguns dos pressupostos teóricos que foram referidos nos capítulos anteriores do presente relatório.

Tal como está descrito nas OCEPE, “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (Silva, M. Isabel Ramos Lopes & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.25). A observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação, tal como foi referido nos capítulos anteriores, constituíram as etapas que traçaram todo o percurso da prática pedagógica da mestranda. Gradualmente foi tomando consciência da importância de cada uma destas fases ao longo das semanas, com a necessidade de conhecer melhor o grupo, para que proporcionasse atividades que tivessem uma determinada intencionalidade e significado para o mesmo.

Ao longo das práticas, a observação constituiu uma etapa essencial para o desenvolvimento de todo o processo educativo. Segundo Serafini & Pacheco (1990, citado por Pacheco, 1995), a observação é uma “operação de levantamento e de estruturação dos dados de modo a fazer aparecer um conjunto de significações” (p.90). Com efeito, a constante observação permitiu a recolha de informações relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, a realidade a investigar não se consegue compreender na sua totalidade se não definirmos estratégias. A mestranda utilizou como instrumento de registo de observação, o diário de formação. As anotações efetuadas constituíram um suporte às narrativas individuais (cf. anexo A1). Estes instrumentos apresentam um elevado potencial formativo no desenvolvimento de práticas reflexivas. Escrever é uma forma de “estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão” (Vieira & Moreira, 2011). Quando a mestranda registava as suas experiências, revivia as atividades e, à luz do que foi vivenciado, refletia sobre as mesmas, com vista à melhoria de práticas futuras.

Através destes registos, foi possível refletir sobre as práticas e interpretar as informações, atribuindo-lhes significado. Posteriormente, o processo de planificação era construído tendo por base essas mesmas interpretações e assim era possível desenvolver práticas com a referida intencionalidade pedagógica. É de salientar a constante

preocupação do par de formação e da educadora cooperante, em planificar atividades que fossem ao encontro das necessidades e interesses demonstrados pelas crianças.

As reuniões semanais realizadas entre o par de formação e a educadora cooperante, destinadas à preparação das planificações (cf. anexos A2 e B16) para a semana seguinte, revelaram-se momentos basilares de todo o processo educativo. Este era o momento onde se fazia uma análise do que tinha sido desenvolvido durante a semana e era exposto o que tinha sido observado, para servir como fatores de reflexão para as planificações seguintes. Neste momento, era feita uma previsão do que iria acontecer quando fossem desenvolvidas as próximas atividades. Em conjunto, tentavam perceber se as atividades eram realizáveis por todas as crianças ou se era necessário pensar em estratégias diversificadas com vista a promover o sucesso e a realização por parte de cada criança (Decreto-lei nº 240/2001, Anexo III). A planificação só pode ser concretizada após um conhecimento das prioridades, das necessidades e dos interesses do grupo. Depois de obter este conhecimento, é então possível definir objetivos, estabelecer estratégias e selecionar recursos e materiais a utilizar (Diogo, 2010).

As reuniões tiveram um impacto acrescido no início do estágio uma vez que a mestrandia não possuía conhecimentos suficientes sobre as crianças para propor atividades que permitissem o envolvimento e entusiasmo de todo o grupo. A educadora cooperante auxiliou o par pedagógico neste processo, transmitindo as suas experiências e facultando informações sobre as crianças para permitir a construção de uma planificação que promovesse aprendizagens significativas. Outro aspeto que inicialmente causou alguma tensão por parte da mestrandia foi a presença da criança com espectro de autismo. Para ultrapassar as inseguranças sentidas, a mestrandia fez várias pesquisas sobre este assunto, nomeadamente na *Internet*, em livros e assistindo a uma tertúlia: “Autismo na 1.ª pessoa”. A mestrandia teve conhecimento da realização da tertúlia num seminário da unidade curricular de PPS. Além disso, foi necessário adotar uma atitude reflexiva contínua e um olhar atento para o comportamento daquela criança, de forma a ter uma melhor perceção das suas dificuldades e dos seus interesses, para conseguir promover atividades que a integrassem. As informações concebidas pela educadora cooperante foram fulcrais para um melhor conhecimento desta criança.

Um dos instrumentos que serviram de suporte para o desenvolvimento de atividades foi o guião de pré-observação (cf. anexos A3 e B17). Depois da planificação era preciso construir este guião. A valorização do mesmo foi um processo gradual. Inicialmente, não compreendia a real importância do mesmo mas com o desenvolver das

atividades apercebeu-se que havia alguns aspetos que se não os tivesse refletido não era possível desenvolver atividades que correspondessem às expectativas do grupo. É de salientar as dificuldades encontradas no início do estágio para o preenchimento do mesmo. A falta de conhecimento do grupo contribuiu para esta angústia sentida, que era colmatada com a ajuda da educadora cooperante. A importância atribuída ao mesmo foi ainda mais visível quando a mestranda começou a aperceber-se das dificuldades de cada criança e tornou-se indispensável a criação de alternativas que fossem de encontro dos reais interesses e necessidades de cada uma. Este documento contribuiu significativamente para o enriquecimento das práticas e, agora, considera um elemento essencial das práticas de um profissional de educação.

A reflexão, tal como é visível ao longo de todo o relatório, é transversal a todas as etapas de desenvolvimento no complexo processo de ensino e aprendizagem. O conceito de prática reflexiva surge como um modo possível dos educadores interrogarem as suas práticas desenvolvidas na sala de atividades e fornece oportunidades para voltar atrás, rever e alterar acontecimentos e práticas. Aquilo que muitas vezes nos parece estar bem (mesmo depois de refletir), quando executado na sala de atividades pode não estar, e ser necessário proceder a alterações (Oliveira & Serrazina, 2002).

Distinguem-se três momentos essenciais para a prática profissional: a reflexão na ação – uma visão construtivista da realidade que nos leva a observar cada vez mais com intencionalidade educativa, de forma eficaz e capaz, com vista a melhorar a nossa prática como profissionais de educação (Schön, 2000); a reflexão sobre a ação – como refere Alarcão (1996, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), esta reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural quando percecionada e, por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação – ajuda o profissional a prosperar na prática profissional, a nível pessoal e a construir o seu próprio conhecimento (Schön, 1983; Vieira, 1995, citados por Oliveira & Serrazina, 2002).

A reflexão sobre a ação tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional de um educador, uma vez que é uma das competências preconizadas no Decreto-lei 240/2001 (dimensões II e V), bem como a reflexão partilhada da prática educativa. Estas são de extrema importância para o leque de competências que um educador de infância deve possuir.

Tal como já foi mencionado, as narrativas individuais constituíram um instrumento de reflexão. Além disso, foram realizadas narrativas colaborativas (cf. anexos A4 e B18) que proporcionaram a construção de saberes de forma colaborativa. Foram realizadas pela

educadora cooperante, pela aluna observada e pela aluna observadora, permitindo aceder ao pensamento tanto do observador como do observado. Permite ainda “compreender o modo como o próprio e o outro pensam e interpretam a experiência vivida pela reflexão partilhada, bem como desenvolver formas de indagação sobre a acção que favoreçam a reflexividade e a colaboração na construção de saberes profissionais” (Ribeiro & Moreira, 2007). A narrativa colaborativa deve possibilitar a transformação e ser potenciadora de mudanças tanto do pensamento como da ação dos profissionais de educação (Vieira & Moreira, 2011). Relativamente a este instrumento, a mestranda achou a sua utilização de extrema relevância. É fundamental para um futuro educador perceber o quão importante é trabalhar de forma colaborativa e não se limitar apenas à sua visão. Há sempre pormenores que podem ser melhorados em práticas futuras e que a educadora, ou mesmo o par pedagógico, podem alertar, com vista à transformação das mesmas.

As conversas informais com a educadora cooperante, bem como as reuniões com o supervisor, também constituíram momentos de reflexão muito significativos.

Nas reuniões com o supervisor, o observado tinha que rever o que tinha feito e refletir sobre o que poderia ser alterado. Depois, o par pedagógico dava o seu parecer e referia o que modificava. Por fim, a educadora cooperante e o supervisor faziam uma análise sobre a prática da mestranda. Este diálogo transformou-se em momentos de aprendizagem, na medida em que “as conversações reflexivas podem ser colaborativas e em muito casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências” (Oliveira & Serrazina, 2002).

As conversas anteriormente referidas com a educadora permitiram obter informações acerca do grupo, refletir sobre dados decorrentes da observação mas também refletir sobre as atividades desenvolvidas. Estes momentos revelaram-se fundamentais, uma vez que as informações que eram fornecidas à mestranda permitiram-lhe ter um olhar mais atento para determinados pormenores alertados pela educadora. Esta forma de recolha de informações sobre o grupo permitia complementar as informações obtidas através da análise documental bem como das observações. Estas estratégias são importantes para, de forma refletida, a mestranda estar apta a avaliar.

A avaliação constitui uma das etapas que esteve presente ao longo de todo o processo educativo. Esta assume-se como

o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva acerca do valor e do mérito das metas, da planificação e da realização de um objecto determinado, com o fim de servir de

guia para a tomada de decisões, solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados (Diogo, 2010, p.98).

O sucesso do processo ensino/aprendizagem está relacionado com a avaliação, envolvendo todos os intervenientes da ação educativa. Assim, a avaliação diária realizada com as crianças é uma atividade educativa que serve de base de avaliação para o educador. A reflexão que incide nos efeitos que vai observando, possibilita ao educador definir a progressão das aprendizagens adquiridas pelas crianças que deve ser desenvolvida com cada uma. Face ao exposto, a avaliação realizada com as crianças mas também com a equipa educativa, serviram de suporte para as planificações (Circular n.º4/2011, p.2). A presença de equipas educativas no jardim de infância visam associar “o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional numa comunidade de prática que, ao mesmo tempo que reestrutura a escola, quer criar outras condições de possibilidade para o trabalho colaborativo e para a transformação da cultura da escola e, conseqüentemente, das práticas docentes” (Formosinho & Machado, 2009, p.105).

“A ocorrência de um desejo ou impulso não é o ponto final. É uma ocasião e uma exigência para a formação de um plano e de um método de actividade” (Dewey, 1968, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.247). A expressão “ponto final” utilizada pelo autor constituiu o “ponto inicial” para o desenvolvimento e reflexão crítica das atividades apresentadas e o seu aperfeiçoamento.

As atividades desenvolvidas tiveram em conta tudo o que foi observado, investigado e refletido, de forma a desenvolver práticas intencionais (Decreto-lei n.º 241/2001, Anexo n.º1, II). A planificação institucional utilizada pela educadora cooperante não evidenciava espaços definidos para os interesses e necessidades demonstrados no grupo que sustentavam a realização das atividades. Embora a educadora tivesse presente essas informações, não estavam registadas. Contrariamente a esta postura, ao longo das práticas, estes aspetos foram sempre tidos em consideração e registados nas planificações assim como também fizeram parte integrante no discurso da mestrandia. Esta é uma postura que deve ser adotada por um educador de infância, uma vez que, está preconizado no decreto-lei n.º 241/2001 e foi referido no capítulo um, o educador planifica atividades “adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Anexo n.º 1, Ponto II, p. 5573).

Neste capítulo é pertinente referir atividades que marcaram o percurso de aprendizagem das crianças e da mestrandia. Foi necessário fazer uma seleção das atividades

(cf. anexo B19) uma vez que este relatório está limitado a um número de páginas pré-estabelecido.

Ao longo deste capítulo serão utilizadas fotografias para ilustrar aquilo que vai sendo referido, mas sempre salvaguardando a identidade das crianças. Sempre que se pretende referir a uma criança em específico, será utilizada a inicial do seu nome.

O desenvolvimento pessoal e social deve ser uma preocupação constante nas práticas de um educador de infância. Esta área deve começar a ser desenvolvida desde os primeiros anos de vida, uma vez que, rapidamente, as crianças tornam-se conscientes e interiorizam regras que são fulcrais para que desenvolvam valores que lhes permitam viver em sociedade. Neste sentido,

a Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.51).

No desenrolar do estágio da mestranda, foi visível nas crianças algumas necessidades de desenvolvimento relativamente a esta dimensão. As crianças tinham dificuldade em partilhar os brinquedos, não respeitavam os amigos, não esperavam a sua vez para falar, não colocavam o dedo no ar quando queriam falar em grande grupo, não respeitavam os materiais e nem todos escutavam atentamente os outros, tal como está definido no PCG da educadora cooperante. Tornou-se indispensável arranjar uma solução para esta problemática, de forma a que as crianças entendessem o processo de avaliação já existente na sala de atividades. Até então, a avaliação do dia consistia na colocação das fotos das crianças numa flor contente (cf. anexo B20) sempre que se portassem bem naquele dia. No entanto, as crianças quando faziam esta avaliação, não percebiam bem quais as regras que não tinham cumprido. É de salientar que a criação desta forma de avaliação de comportamento enquadrava-se no seguimento do projeto intitulado “Experienciar a cidadania no jardim de infância”. Este projeto tinha como principal objetivo fomentar nas crianças o respeito pelos outros e pela Natureza, partindo sempre das suas necessidades e interesses.

O trabalho por projeto, neste nível de ensino, tal como referido no primeiro capítulo, revelou-se fundamental, uma vez que, é “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem *o mundo da criança* e às finalidades e

competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Oliveira-Formosinho & Gâmboa, 2011, p.49). Através desta metodologia, é possível conciliar estes aspetos com a integração de várias áreas curriculares. Cumulativamente a estas vantagens, é de realçar a possibilidade de utilizar diferentes estratégias para dar resposta a determinada necessidade ou interesse. A autonomia, a participação, um caminho, são palavras que definem esta metodologia (Oliveira-Formosinho & Gâmboa, 2011).

O par pedagógico em conversação com a educadora cooperante, resolveu dar continuidade a este projeto pois esta necessidade ainda se fazia sentir (cf. anexo B19). A educadora cooperante ficou responsável pelo diálogo inicial com as crianças e pela construção da tabela em conjunto com as crianças, uma vez que, a díade de formação estava há pouco tempo no terreno e pretendia observar a forma como a educadora punha em prática os objetivos previamente refletidos. Dessa reflexão surgiu, com intencionalidade a construção da referida tabela pela educadora, para constituir um momento de aprendizagem para a mestranda. O facto de a mestranda ainda não se sentir com conhecimento e capacidade para dinamizar esta atividade sozinha, demonstra da sua parte uma atitude de reflexão e preocupação para com o grupo e com as tarefas a desenvolver posteriormente na sua prática, com vista à melhoria de atitudes e competências profissionais da formanda (Oliveira, 2000). O diálogo com as crianças foi a base para o seguimento da atividade. Este aspeto foi uma constante no desenvolvimento das atividades, uma vez que, o educador de infância deve criar momentos onde as crianças tenham oportunidade de falar com o restante grupo, facilitando a expressão das mesmas e fomentando o desejo de comunicar (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997). Além disso, demonstra que a pedagogia de escuta, defendida pela abordagem curricular *Reggio Emilia*, referenciado no capítulo um, esteve presente nas práticas da mestranda.

Era imprescindível a criação de regras de comportamento, de forma a que, no dia seguinte as crianças pudessem rever quais os aspetos que tinham de melhorar. A construção de regras “elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.53). Estas normas são indispensáveis para a participação e integração da criança na sociedade. Além disso, a participação democrática é um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Após reflexão sobre a problemática, foi mostrado às crianças uma tabela de dupla entrada, sem conter qualquer tipo de informação. Posteriormente, as crianças foram

questionadas sobre o que consideravam importante colocar naquele quadro, nos quadrados bem como os objetivos esperados para o mesmo. As crianças embora não soubessem dizer o que era, conseguiram responder ao que poderia ser colocado naqueles espaços. Então, com apoio da equipa educativa, foi construída uma tabela de comportamento. As regras foram definidas com a ajuda das crianças onde estas tinham de explicitar a razão pela qual achavam que deviam colocar aquela regra. Um educador de infância deve incentivar a “construção participada de regras de convivência democrática” (Decreto-lei n.º240/2001, Anexo II, Ponto IV, p.5571). É ainda fulcral que o educador de infância coloque as crianças perante situações problemáticas, onde estes têm de debater as suas ideias, explicitando o porquê das suas respostas, de forma a “fomentar o desenvolvimento do raciocínio e do espírito crítico” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.78). É ainda de extrema relevância dar oportunidade à criança de contactar com novos vocábulos (tabela), permitindo assim o alargamento do seu vocabulário e, conseqüentemente, a construção de frases mais corretas e complexas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

Assim, ficaram definidas cinco regras: respeitar os materiais; colocar o dedo no ar; escutar atentamente os outros; respeitar os amigos e respeitar o seu lugar na fila. Esta tabela de dupla entrada possuía, na horizontal, as frases com as regras que as crianças tinham de cumprir, acompanhadas pela fotografia que ilustravam aquela regra, e, na vertical, a fotografia de cada criança (cf. anexo 21).

A forma como as crianças registavam as regras que tinham cumprido foi um aspeto a refletir com o grupo. De forma a dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela educadora, foi sugerido às crianças a utilização dos mesmos códigos (flor contente – cumpriu (cf. anexo B22); flor triste – não cumpriu (cf. anexo B23). Na EPE deve ser trabalhada a descodificação de diferentes códigos, através de símbolos convencionais, de símbolos próprios, de forma a que seja possível identificar e substituir palavras (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997). Cada criança tinha de colocar uma flor contente na regra que tinha cumprido e uma flor triste na que não tinha cumprido. Esta avaliação era realizada em grande grupo e ocorria ao final do dia. Esta ideia foi colocada em prática e, ao fim de aproximadamente duas semanas, a equipa educativa avaliou a mudança comportamental das crianças. Tinham melhorado apesar de ainda não terem atingido os objetivos pré-definidos. Tornou-se necessário criar alguma motivação, de forma a encorajar as crianças para o cumprimento das regras. A criação de medalhas (cf. anexos B24 e B25), “um mimo” para levar para casa para quem cumprisse todas as regras, foi a

solução encontrada após um momento de reflexão com todos os intervenientes da sala de atividades. É de salientar que um “mimo”, na maior parte das situações, funciona positivamente, valorizando a ação a desenvolver por parte das crianças (Leleux, 2006, p.151).

É imprescindível que o educador de infância reflita as suas práticas, apoiando-se na experiência mas também na reflexão partilhada com os restantes intervenientes do processo. O trabalho em equipa permite o “enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-lei n.º 240/2001, Anexo V). As crianças ajudaram na construção das medalhas, uma vez que, é imprescindível que estas se envolvam ativamente em todo o processo de desenvolvimento das atividades. Cabe ao educador de infância proporcionar esses momentos no qual cada criança possa “estar envolvida em experiências intrinsecamente interessantes” (Maia, 2008, p.35). A introdução deste elemento foi fundamental pois fez com que as crianças refletissem ao longo do dia e alertassem as restantes quando não estavam a cumprir as regras: “Oh n não estás a cumprir a regra x , assim não levas medalha” (H.). A consciência que as crianças foram adquirindo destas regras foi visível ao longo do ano, através, por exemplo, da afirmação supracitada.

Além da área de Formação Pessoal e Social também foi possível desenvolver a área da Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática. As crianças só poderiam levar as medalhas se conseguissem ter cinco flores contentes. Eram questionadas sobre a quantidade de flores que tinham contentes e tristes, do número de meninos que levaram medalha para casa e quantos não levaram, fazendo a mestranda, de forma intencional, abordagem à Matemática.

É de realçar que uma criança (Da.) já reconhecia o número total de elementos, sem recorrer à contagem dos objetos – *subtizing* (Ministério da Educação, 2010). Esta meta está preconizada no documento das Metas de Aprendizagem para a EPE, no Domínio: Número e Operações, Meta final 5 – “No final da educação pré-escolar, a criança reconhece sem contagem o número de objectos de um conjunto (até 6 objectos), verificando por contagem esse número” (Ministério da Educação, 2010, s.p.).

Os diálogos constantes promoviam o desenvolvimento da área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.

A responsabilidade das crianças mas também dos pais em trazerem a medalha no dia seguinte para a sala também foi um elemento importante. Esta preocupação não era visível em todas as crianças nem em todas as famílias, permitindo à estagiária tirar ilações

acerca das mesmas, a nível de responsabilização. A evolução das crianças a este nível foi notória pela equipa educativa. Esta rotina foi uma estratégia adotada pelas mestrandas e que foi visível o efeito surtido nas crianças ao longo do ano. É de salientar a importância atribuída ao ato de planificar e avaliar juntamente com as crianças: “planear e avaliar com as crianças, individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo são oportunidades de participação das crianças e meios de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.37). De referir que nem todas as crianças perceberam, desde início, o que queria dizer uma das regras “escutar atentamente os outros”. A mestranda apercebeu-se deste facto e resolveu esclarecer esta dúvida. Além da explicação dada, esta regra começou a estar presente no discurso da equipa educativa. Tomemos como exemplo: se uma criança estivesse a brincar com o amigo que estava ao seu lado num momento em que um adulto ou uma criança estivesse a falar, estas eram alertadas com intervenções da educadora ou da mestrandas - “Não estão a escutar o amigo/adulto. Não estão a cumprir a regra”. Importa referir que as crianças gostavam de realizar esta atividade, que passou a estar presente na rotina daquela sala de atividades, pois todos os dias eram as próprias crianças que questionavam se não íamos realizar a avaliação do dia. A rotina é também um aspeto defendido pelo modelo *High Scope* e que esteve presente nas práticas da mesma.

É de salientar que a propósito deste mesmo projeto e devido a uma criança (Ro.) não ter respeitado o manjerico do grupo, foi ainda explorada a obra “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago (cf. anexo B19). A partir da visualização do vídeo (cf. anexo B26), as crianças puderam aperceber-se da preocupação demonstrada pelo protagonista da história em cuidar daquela planta como se de um tesouro, de um amigo se tratasse. Assim, foi possível fazer a ligação entre a importância de zelar e proteger a natureza, os nossos “tesouros” como sendo o que de mais importante temos na vida, como são, sem dúvida, os amigos. Cada criança teve a oportunidade de plantar um bolbo de gladiolo, ficando responsável por tratar dele. Esta plantação foi feita na sala de atividades, individualmente. Releva a mestrandas o facto de a atividade não ter sido convenientemente desenvolvida, na medida em que o grande grupo devia ter sido dividido, em pequenos grupos, para que não houvesse lugar a compassos de espera pelos materiais para fazer a referida plantação. Este aspeto está referido na Narrativa Colaborativa (cf. anexo B18) da estagiária, referenciando que esta observação surgiu do seu par pedagógico. Esta atividade surgiu face às necessidades anteriormente manifestadas pelo grupo e, cumulativamente, com o interesse demonstrado pelo grupo em fazer plantações na horta. Como estas atividades eram

realizadas em articulação com uma turma do 1.º ciclo, não era possível ter a perfeita noção se todas as crianças realizariam esta tarefa.

A mestranda, querendo articular todos os interesses manifestados pelo grupo e considerando muito importante o cumprimento de regras sociais, o respeito e demais valores que devem fazer parte da formação de base de um ser humano, utilizou a obra de José Saramago *A Maior flor do Mundo*.

Com esta obra a mestranda conciliou, de forma articulada, todos os objetivos que pretendia abordar. A área de Formação Pessoal e Social, a área do Conhecimento do Mundo bem como a área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e abordagem à Escrita, foram desenvolvidas nesta atividade.

Como José Saramago escreve na sua obra, “(Agora vão começar a aparecer algumas palavras difíceis, mas, quem não souber, deve ir ver no dicionário...)” (Saramago, 2010, s.p.), a estagiária relevou a importância da linguagem, considerando que o grupo apresentava lacunas nesta área. Esta frase da obra foi o ponto de partida usado pela mestranda para, de forma cuidada, conversar com o grupo (cf. anexo B27) sobre a importância da linguagem e o quanto ela pode ser desenvolvida desde tenra idade, com o ajuda de um dicionário, de um familiar ou do educador de infância.

A utilização de expressões infantilizadas, a dificuldade em pronunciar determinadas palavras (Tavares, 2013/2014) (exemplo: Ro. em vez de dizer “Isabel” dizia “caravel”; M. nem sempre conseguia dizer o nome da mestranda – Marlene - e quando se queria dirigir à mesma apenas dizia “olha”; E. dizia “plastitina” em vez de “plasticina”), a dificuldade em fazer-se ouvir em grande grupo (Ri.) e a existência de crianças que ficavam inibidas a falar perante o grande grupo (A.), foram necessidades de desenvolvimento evidenciadas no grupo.

Cumulativamente, a área da leitura era um espaço pouco solicitado pelas crianças. Era constituído apenas por uma armário com livros, uma revista e um tabuleiro com letras. Alguns dos livros não estavam em bom estado de conservação e eram pouco diversificados, limitando a criatividade da criança. Depois da diáde de formação ter problematizado esta situação, refletiram sobre o facto de que a falta de recursos, possa ter estado na origem do desinteresse por aquele lugar e inevitavelmente pelos livros. Esta área deve ser um local agradável, onde a criança se deve sentir acolhida e convidada a pensar e sentir, a ler e abrir-se ao mundo da imaginação (Oliveira-Formosinho, 2011). Assim, o par de formação questionou-se sobre como poderia tornar aquela área mais apelativa. Além de colocar alguns livros que estavam guardados, decidiu colocar os fantoches que tinham sido

construídos pela díade de formação nos teatros anteriormente dinamizados. Além disto, é de salientar que uma criança (I.) demonstrou interesse em pegar no livro que o outro elemento do par pedagógico tinha terminado de ler e começou a contar histórias a partir das ilustrações para os seus amigos. Neste sentido, foram questionadas se gostavam de realizar essa atividade e responderam em unísono “Sim”. A díade de formação resolveu então criar uma atividade que conciliasse todos estes aspetos: falta de interesse pela área da leitura; dificuldades ao nível da linguagem; dificuldade no cumprimento das regras da sala de atividades; e interesse em contar histórias para os amigos (cf. anexo B19). Cumulativamente, esta tinha de despertar a curiosidade da criança, não só no momento do desenvolvimento da atividade, mas em situações seguintes, uma vez que tinha de promover o gosto pela área da leitura. Assim, depois da díade de formação ter refletido sobre todos estes aspetos, foi construída a “caixa mágica” (cf. anexo B28). Esta caixa estava forrada com papel de veludo vermelho e decorada com estrelas, para lhe dar um cariz de mistério. A forma como esta caixa ia ser concebida foi uma preocupação da díade. Queria constituir-la com um material pedagógico inovador, que possibilitasse uma diversidade de experiências. É importante que um educador quando idealiza um novo material para a sala de atividades tenha em atenção aspetos como a durabilidade, a qualidade estética, a multiplicidade de experiências e a adequação ao nível de ensino (Despacho 258/97), uma vez que, “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Piaget, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.19).

Enquanto as crianças estavam no recreio, foi colocada a caixa na área da leitura. Quando regressaram do recreio, as crianças mais atentas deram logo conta que existia algo diferente dentro da sala de atividades. No entanto, houve crianças que não se aperceberam. Foi pedido a uma dessas crianças que procurasse algum objeto que não estivesse até então na sala de atividades. A criança encontrou-a rapidamente pois o entusiasmo das outras crianças era tal, que acabaram por dizer onde se encontrava. Foi pedido à criança que trouxesse a caixa e, de seguida, o grupo foi questionado: O que é?; Para que serve?; Quem trouxe esta caixa?. O diálogo prosseguiu, onde foi referido que tinha sido uma fada a deixar aquela surpresa. O “fator surpresa” despertou o interesse das crianças e a curiosidade de querer saber o que ia acontecer e o que continha a caixa. A postura e o diálogo estabelecido pela mestrandia revelou-se fundamental para manter a atenção e o envolvimento das crianças nas tarefas propostas. O empenho da formanda no decorrer da atividade, assim como a sensibilidade demonstrada e o estímulo e acompanhamento

oferecido a cada criança, permitiu a construção de efetivas aprendizagens, uma vez que, a interação “entre adulto e criança é um fator crítico na eficácia da experiência de aprendizagem” (Laevers, 1993 cit. por Bertram & Pascal, 2009, p.57). Posteriormente, foi explicado como funcionava aquela caixa. A presença de uma cortina na abertura que dava acesso ao interior da caixa, não permitia a visualização do que estava no interior da mesma. Assim, a criança que colocasse o dedo no ar e esperasse no seu lugar, cumprindo as regras da sala de atividades, era selecionada para realizar a tarefa. Esta tinha de colocar a mão no interior da caixa e retirar um objeto ou imagem que estivesse dentro. A partir desse objeto ou imagem a criança contaria uma história para o restante grupo como se de uma página de um livro se tratasse: “construir histórias e partilhá-los com outros, oralmente e por escrito, é uma parte essencial do ser humano” (Wells, citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.523). No fim era atribuído um nome à história e tinham de fazer o registo da mesma com marcadores ou lápis de cor. O registo do que as crianças dizem e contam configura-se como uma forma de abordar a escrita (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997). Além disso, possibilita que o adulto compare os diferentes registos efetuados pela criança, de forma a perceber as dificuldades mas também a sua evolução (Hohmann & Weikart, 2011). A utilização dos registos revelou-se fundamental, uma vez que, através deles a criança exterioriza o que construiu interiormente (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997). Esta atividade foi integrada na rotina da sala de atividades. A ideia inicial era que fosse estabelecida como uma rotina diária, no entanto, a necessidade de desenvolver outro tipo de atividades que respondessem às necessidades e interesses do grupo bem como a comemoração de alguns dias festivos pré-definidos pela instituição, levou a que esta atividade fosse desenvolvida semanalmente.

A rotina diária afigura-se como “uma sequência regular de acontecimentos que define, de forma flexível, o uso do espaço e a forma como adultos e crianças interagem durante o tempo em que estão juntas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.226). Além do desenvolvimento linguístico das crianças, esta atividade tinha como objetivo final desta atividade a construção de um livro de histórias do grupo para colocar na área da leitura. A integração desta tarefa na rotina semanal revelou-se tardia, pois não foi atingido o objetivo final que se pretendia. No entanto, esta atividade foi sempre motivadora para as crianças, na medida em que todas queriam contar as histórias para os seus amigos. Há sempre pormenores que deviam ser repensados e reformulados. Uma das grandes dificuldades foi que algumas crianças, mesmo aquelas que não estávamos à espera, contavam a história com um tom de voz baixo, dificultando a audição da mesma pelo restante grupo. Ao fim de

algum tempo, o grupo começava a dispersar. Neste caso, a mestranda intervinha encorajando a criança para contar a história com um tom de voz superior pois os seus colegas não conseguiam realizar o registo se não conhecessem a história. O educador de infância deve estimular as crianças a continuar, desenvolvendo a confiança em si mesmas, dando assim uma atenção privilegiada para certos aspetos emocionais que, segundo Zabalza (2001), é a base para o progresso das crianças. Outra dificuldade encontrada foi o facto de algumas crianças demorarem bastante tempo a contar a sua história. Como as crianças demoravam muito tempo, por vezes, por falta de imaginação, a estagiária tentava dar apoio nesse sentido, encaminhando a criança a dar um rumo à sua história. O educador de infância deve apoiar as crianças, de forma a que estas consigam prosseguir com as suas intenções e objetivos (Hohmann & Weikart, 2011). Era solicitado às restantes crianças que ajudassem o seu amigo na construção da história, dando o seu contributo com ideias e sugestões que permitissem dar seguimento à mesma. O educador de infância promove assim a “cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo” (Decreto-lei nº240/2001, Anexo n.º1, Ponto II, p.5573) A reflexão tanto na ação como sobre a ação (Oliveira & Serrazina, 2002) revelou-se fundamental, uma vez que a reflexão na própria ação permitiu que o desenvolvimento da atividade fosse orientado noutro sentido que não estava previsto. A reflexão sobre a ação permitiu perceber que realização dos registos poderiam ir mais além e não se limitar apenas ao uso de marcadores, lápis de cor ou lápis de cera. O educador de infância deve ter em consideração que as crianças quando chegam à EPE podem não ter tido oportunidade de explorar diversos materiais e instrumentos de Expressão Plástica e é papel do educador promover esse contacto e dar a conhecer as possibilidades que este dispõe (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997). Assim, poderiam ser sugeridas outras formas de registo, promovendo o contacto com diferentes técnicas de pintura, ao mesmo tempo que se realizava um registo de uma história.

Esta atividade promoveu a interligação de várias áreas de conteúdo, nomeadamente a área de Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação, no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e no domínio da Expressão Plástica. O educador deve planificar atividades que envolvam objetivos que sejam transversais e abrangentes a várias áreas curriculares, tal como está preconizado no Decreto-lei n.º 241/2001 (Anexo n.º1, II).

Com a integração destes recursos, esta área passou a ser mais solicitada pelo grupo. A inserção de novos materiais e a variedade de experiências que estas podem proporcionar às crianças, atraem a atenção das mesmas (Hohmann & Weikart, 2011).

Salienta ainda a mestrandia a exploração da canção “Eu tenho um amigo” (cf. anexo B19) de Margarida Fonseca Santos. As crianças, nestas idades, retiram um especial prazer quando são capazes de cantar as canções completas (Hohmann & Weikart, 2011). Estas crianças evidenciaram, desde o início do estágio, interesse pelo domínio da Expressão Musical (Tavares, 2013/2014), nomeadamente em conhecer e cantar novas canções. Além disso, as dificuldades ao nível da linguagem bem como o desenvolvimento do projeto que tinha como um dos objetivos o respeito pelo outro, foram as necessidades evidenciadas que sustentaram esta atividade. A relação entre a música e a palavra é uma forma de expressão musical. O trabalho realizado a partir das letras das canções relaciona o domínio da Expressão Musical com o da Linguagem (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997), conferindo intencionalidade à atividade desenvolvida que tinha em vista o desenvolvimento da linguagem.

Inicialmente, foi dado a conhecer a música verso a verso e as crianças tinham de repetir: “a repetição da canção é importante” (Hohmann & Weikart, 2011, p.670) pois possibilita a interiorização da mesma. Posteriormente, quando estas já soubessem, minimamente, a letra da canção, seria ensinado a mesma com a melodia. A música surgiria então como forma de as crianças conhecerem melhor a canção. O objetivo final era que as crianças atribuíssem gestos a algumas partes da canção. No entanto, praticamente nada do que estava planeado foi o que realmente aconteceu. As crianças não estavam predispostas para conhecerem esta canção, estando a maior parte do grupo desatenta e agitada. Através da música, a mestrandia tentou cativar a atenção das crianças mas, talvez pela música ser calma, não foi conseguido o pretendido. Depois de refletir na ação (Oliveira & Serrazina, 2002) e tentar desenvolver várias estratégias, sendo uma delas, colocar as crianças de pé para cantarem, foi possível perceber que não era adequado desenvolver a atividade. Neste sentido, as crianças desenvolveram atividades de jogo espontâneo. Em momentos seguintes, as crianças pediam para cantar e a díade de formação tentava englobar esta música, ou então era mesmo solicitada por elas. Em idade pré-escolar, as crianças aprendem a cantar por ouvir cantar, “juntando-se e cantando vezes sem conta” até as canções serem “suas” (Hohmann & Weikart, 2011, p.669). É de salientar que esta atividade foi das primeiras desenvolvidas pela mestrandia. Olhando retrospectivamente e possuindo um conhecimento mais aprofundado do grupo, não voltaria a utilizar tantas

estratégias para desenvolver aquela atividade. Poderia ser tentado uma ou outra estratégia mas se as crianças não estavam predispostas para explorarem aquela canção teria sido preferível deixá-las realizar outras atividades que lhes interessasse mais naquele momento. A mestranda poderia também ter levado imagens ou fantoches para desenvolver esta atividade. Assim, pensa que as crianças estariam mais motivadas, do que só através de gestos. É de realçar que quando a mestranda terminou o seu estágio, as crianças sabiam cantar a música e era das mais solicitadas para cantar. Quando o grupo tinha alguma atividade no exterior, as crianças naturalmente começavam a cantar esta canção. Outro exemplo, era quando as crianças pediam para cantar outra canção além dos bons dias. Então eram questionadas sobre qual a música que queriam cantar e elas respondiam “O amigo”. Os momentos em grande grupo “são tempos agradáveis para cantar músicas favoritas conhecidas e introduzir novas canções” (Hohmann & Weikart, 2011, p.670).

Assim, este foi um momento de reflexão e que, embora não tendo corrido como planeado, foi das situações mais marcantes, uma vez que permitiu à estagiária retirar de tudo o que não correu bem, aprendizagens para a vida. A flexibilidade na EPE deve efetivamente ser uma constante. Em atividades futuras, a mestranda tinha sempre presente esta reflexão e estes conhecimentos que tinha apreendido.

No sentido de combater as necessidades anteriormente referidas, foram ainda dinamizadas dramatizações (cf. anexo B19) (“A Carochinha” (cf. anexos B29 e B30) e “Os Três Porquinhos” (cf. anexos B31 e B32)) e um teatro de fantoches (“A Cinderela”) (cf. anexo B33). As crianças tinham de encarnar uma personagem da obra e improvisar as falas das personagens, promovendo assim o desenvolvimento da linguagem. As dramatizações eram realizadas, primeiramente, pela equipa educativa, sendo esta uma participação que se deve preservar ao longo das práticas, de forma a “alargar as interações das crianças e enriquecer o processo educativo” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.27).

Posteriormente, eram as crianças que escolhiam um papel para desempenhar. Por vezes, havia crianças que queriam ser uma personagem em específico, mas nem sempre era possível porque já existia outra criança a desenvolver esse papel. Assim, o diálogo estabelecido com as crianças permitia chegar a um consenso. A negociação e o diálogo eram um suporte fundamental no desenvolvimento das atividades e permitiu a aprendizagem de valores que permitem e são essenciais para viver em sociedade, nomeadamente a tolerância, a compreensão e respeito pelo outro (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

A mestranda contava a história e estas tinham de estar atentas à sucessão de acontecimentos e ao momento em que a sua personagem entrava em ação. Esta intervenção era necessária pois as crianças, nas primeiras dramatizações, não tinham consciência da sucessão de acontecimentos. Na última dramatização, as crianças já demonstraram ter noção da temporalidade e da sequencialidade dos acontecimentos, pois algumas crianças (Da., I. e Di.) já realizavam as ações e diziam as falas das personagens, sem ser necessário contar a história. É de salientar que o desempenho de diferentes papéis, desenvolve a imaginação e a linguagem verbal e não verbal das crianças (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997).

As crianças sentiam-se motivadas para realizar este tipo de atividades, mesmo as mais inibidas. O desenvolvimento de atividades de expressão dramática possibilita a “descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Silva & Núcleo de Educação Pré-Escolar, 1997, p.59). A concentração, a persistência, o envolvimento e a satisfação das crianças, permitiram perceber se a atividade foi adequada, se as estratégias foram adequadas e se permitiu a construção de aprendizagens significativas (Laevers, 1993 cit. por Bertram & Pascal, 2009).

A utilização de adereços construídos pela díade de formação e deixados na sala de atividades, permitiram que as crianças, em atividades futuras de jogo espontâneo, os usassem, desempenhando diferentes papéis (Hohmann & Weikart, 2011).

Ao longo do estágio, no que concerne à organização do espaço, não foram realizadas grandes alterações. Quando um educador de infância idealiza a sua sala de atividades deve ter em conta as características do grupo, de forma a criar um ambiente agradável onde todos se sintam bem e sintam que aquele espaço também é seu. Depois de algumas conversas com a educadora e de pesquisas efetuadas, foi possível compreender que a alteração do espaço não seria favorável para a criança com NEE. A criança com perturbações do espectro do Autismo pode “ficar perturbada ou manifestar resistência em virtude de mudanças nos seus horários, de presença de mobiliário novo e outras alterações que influenciam a sua rotina diária” (Paasche, Gorrill & Strom, 2010, p.58). Se se pretende proporcionar um espaço onde se inclua e integre todas as crianças, não seria de todo possível com a alteração do espaço. Neste sentido, foram apenas inseridos alguns materiais e criados alguns espaços na sala de atividades.

Relativamente às áreas, a díade de formação sentiu necessidade quando planificava de atribuir um nome ao local onde as crianças se sentavam no chão para desenvolverem

atividades em grande grupo. Este facto, alertado pelo supervisor, foi alvo de reflexão. Através de um diálogo com as crianças, foi problematizado a situação, tendo em vista a sua solução. Assim, surgiu a ideia de construir uma manta de retalhos (cf. anexo B34) onde cada criança e cada elemento da equipa educativa traziam um pedaço de tecido. Esta área passou-se a denominar de “Área da Manta” e as crianças passaram a ter um maior conforto quando se sentavam no chão.

Na área dos jogos foram inseridos alguns materiais que pretendiam dar resposta a algum interesse ou necessidade sentida no grupo, nomeadamente: cartas (cf. anexo B35), jogos de memória, *puzzles* e um tabuleiro do *Twister* com o respetivo dado (cf. anexo B36). Todos estes jogos foram construídos pela díade de formação, tendo sempre em conta aspetos já referidos, como a durabilidade, a qualidade estética, a adequação ao nível de ensino e a diversidade de experiências (Despacho Conjunto n.º258/97).

Em relação ao domínio da Expressão Musical, embora as crianças demonstrassem interesse por esta área, inclusive a criança com NEE, não existia qualquer tipo de instrumentos dentro da sala de atividades. Assim, a díade construiu vários instrumentos (xilofone, maracas, pandeireta, tambor, flauta de pã e reco-reco) (cf. anexo B37) com material de desperdício e dinamizou atividades onde as crianças pudessem experimentar os mesmos com orientação do adulto. Os instrumentos foram deixados na sala de atividades para que pudessem utilizá-los em atividades orientadas bem como de jogo espontâneo. Este espaço é visível na planta da sala de atividades construído pela estagiária (cf. anexo B38).

Por fim, é de referir que estas foram as dificuldades e os interesses mais evidentes e significativos deste grupo. Outras necessidades e outros interesses demonstrados foram contemplados nas práticas da mestranda. São salientadas, neste capítulo, evidências de um percurso efetuado pela formanda, marcado pela construção de aprendizagens referentes à profissionalidade docente.

REFLEXÃO FINAL

“Um dos principais objetivos da educação é melhorar a compreensão dos alunos em relação ao mundo que os rodeia e fortalecer a sua vontade de continuarem a aprender” (Katz & Chard, 1997, p.10). É este o papel que os profissionais de educação devem procurar desenvolver nas suas práticas. Desde a mais tenra idade as crianças devem ser levadas a aprender de forma prazerosa, ainda que o façam de forma inconsciente.

Para se conseguir atingir os objetivos referidos na citação anterior, é necessário percorrer várias etapas relativamente ao complexo processo de ensino e de aprendizagem.

A mestranda considera que a base de todo o seu percurso ao longo deste ano de Mestrado teve como pilar o processo referenciado, ou seja, o processo através do qual se atinge de forma consciente e refletida o saber aprender e o saber ensinar. Percebeu a mestranda que um educador de infância é visto pela sociedade e pelas crianças, como sendo um elemento dotado de grande responsabilidade, consciência, autonomia e competência, um espelho de correção, de saber, de saber ser e de saber fazer. Esta responsabilidade imputada ao educador de infância implica de forma implícita o dever de saber gerir e tomar decisões quanto às suas práticas, tendo sempre presente a diversidade, a multiculturalidade e as individualidades de cada criança, possibilitando o alcance do sucesso das suas aprendizagens.

Com a realização deste estágio, a mestranda, de forma gradual e sempre progressiva, consciencializou o seu papel de futura educadora de infância de outra forma. Tornou-se muito mais claro também que, para além do conhecimento científico e pedagógico, todos os saberes teóricos e práticos e o respetivo conhecimento didático, são essenciais para se ser um bom profissional da educação.

Este processo de ensino e de aprendizagem não pode ser, em momento algum, estático. Para que haja um desempenho profissional eficaz é necessário sustentar a prática numa metodologia de investigação-ação. É através deste processo investigativo, que atribuímos sentido às nossas ações. A estagiária tomou mais consciência do desenvolvimento das práticas (metodologias adotadas, comportamentos das crianças, ambiente de aprendizagem, interações, entre outros aspetos). Esta reconstrução da ação através de um processo de reflexão após a ação conduz a uma análise mais crítica, permitindo uma transformação mais adequada do processo de ensino e de aprendizagem.

Na formação dos educadores deve-se privilegiar sempre o processo de investigação-ação. É uma estratégia que estimula o desenvolvimento do pensamento reflexivo, promovendo o posicionamento crítico e investigativo relativamente à prática (Moreira, 2000). Cada vez mais o educador deve ter em conta este processo para que as interpretações, as análises críticas, a reflexão da ação e a partilha de saberes/experiências, conduzam a decisões que possibilitem uma estruturação de um profissionalismo cada vez mais consciente e eficaz. Tal como reforça Alarcão (1996), este processo não deve terminar na ação do educador. É um processo que deve estar presente ao longo de toda a vida profissional, na medida que é através deste que, a mestranda reconhece o que defende, as suas crenças, as suas conceções, definindo assim o seu quadro concetual.

Ao longo do estágio profissional a mestranda teve necessidade de adaptar as suas práticas a diferentes modelos curriculares. Segundo o Decreto-lei nº. 240/2001 (Capítulo IV, alínea 2) o educador deve desenvolver o seu currículo de acordo com as necessidades do grupo, tornando assim o emprego das diferentes metodologias como uma necessidade para procurar dar resposta à individualidade de cada situação peculiar e pessoal de cada criança.

O sucesso de todo este processo começa pela observação. Desde a Licenciatura em Educação Básica até ao momento em que a mestranda se encontra, refere que o vocábulo “observar” adquiriu um sentido muito mais aprofundado e rigoroso. A observação deve incluir-se no plano de formação dos educadores em geral como sendo o primeiro e o principal meio de conhecimento (Estrela, 1994). Este processo complementa as atitudes das crianças nas suas práticas, proporcionando uma fusão entre o conhecimento empírico e o prático. Neste sentido, observar consiste em direcionar todos os sentidos para um objeto/alvo, de forma a obter-se um conhecimento o mais claro e preciso possível do observado.

Podemos facilmente concluir, sendo uma noção bem presente desde Iniciação à Prática Profissional (presente na Licenciatura aludida anteriormente) que, quanto mais observamos, mais competentes estamos para agir com intencionalidade educativa, uma vez que se tornam mais perceptíveis as necessidades, os interesses e as dificuldades do grupo.

É de referir que no início deste percurso, relativamente à observação, a mestranda não compreendia a real importância do diário de formação. Hoje, estando a terminar o segundo semestre do segundo ciclo de estudos, a mesma tem uma visão deste instrumento completamente diferente uma vez que se tornou fundamental em todo o ciclo de investigação-ação. Sempre que surgia alguma dúvida aquando da planificação, e estando a

mestranda já fora do espaço físico que deu origem aos registos, era a ele que recorria. Após reflexão dos dados registados a mestranda tentava o mais possível tornar as planificações fidedignas. O diário de formação passou a ser um “espelho” para com o máximo rigor possível a mestranda elaborar as suas planificações.

Após a observação surge a planificação como sendo uma ferramenta necessária ao desenvolvimento de boas práticas a implementar na sala de atividades, ou seja, “uma boa planificação educativa caracteriza-se por objectivos de ensino cuidadosamente especificados (...), acções e estratégias de ensino concebidas para promoverem objectivos” (Arends, 1995, p.4). A planificação foi um processo que se foi desenvolvendo e aprimorando com o passar do tempo. Os *feedbacks* fornecidos pelo supervisor eram muito importantes, para com mais êxito elaborar as planificações.

A presença da criança com NEE fez com que a mestranda aprimorasse as suas práticas tendo consciência de que era necessário desenvolver estratégias diferenciadas de forma a promover a integração desta criança nas atividades propostas para o grupo. É um processo que requer pensar e repensar sobre as práticas, fazendo com que cada aprendizagem seja, independentemente da estratégia utilizada, um contributo para o desenvolvimento da criança.

Foi através da ação que a mestranda conseguiu refletir sobre as suas práticas.

Momentos houve em que a ação não correspondeu às expectativas da mestranda em relação aos objetivos pretendidos, no processo educativo. Esta tomada de consciência remeteu a estagiária para a reflexão, alterando, sempre que necessário, as suas ações/atividades planificadas. Estas alterações só foram possíveis uma vez que teve oportunidade de colocar em prática com o seu grupo de crianças e em simultâneo, com a educadora cooperante, que foi um elemento muito ativo em todo este processo. A relação pedagógica estabelecida com a educadora de infância, baseada na confiança, no respeito mútuo, na escuta e aceitação da opinião do outro, permitiu uma melhor integração do par pedagógico no grupo, um aprofundamento das teorias aprendidas pela mestranda com ligação à prática.

A forma recetiva como a educadora cooperante recebeu a mestranda, permitiu uma relação de proximidade, de tal forma que, com muita clareza e frontalidade a educadora fazia *feedbacks* em relação a todos os aspetos desenvolvidos pela mestranda tendo como objetivo um real desenvolvimento no seu percurso académico. É de referir que o ambiente vivido na sala de atividades com a educadora cooperante e a díade de formação era desenvolvido numa perspetiva sempre construtivista. A postura adotada pela educadora

cooperante visava construir conhecimento através da ação, fazendo com que a mestranda, de forma autónoma, refletisse sobre as suas práticas e avaliasse o seu próprio desempenho. A interação de natureza colaborativa com todos os atores da equipa educativa permitiram tomar consciência sobre o quão importante é estabelecer estas relações pois permitem o enriquecimento das práticas da formanda.

Ao longo das práticas, a mestranda revelou uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os intervenientes do processo educativo.

Esta conseguiu, com bastante esforço, “romper” a barreira entre o JI-família, alargando os intervenientes do processo educativo à esfera familiar. Como exemplo desta proximidade, numa fase inicial, foi o facto dos pais/encarregados de educação, em casa, desenvolverem a construção da árvore genealógica. Mais tarde, foi já possível ter elementos das famílias das crianças no JI. A presença de duas Avós na sala de atividades constituiu um momento peculiar para estas crianças. Uma das avós contou histórias e a outra avó fez bolinhos de cenoura. Todos estes fatores marcaram momentos distintos na aprendizagem das crianças e enriqueceram o processo educativo. Estas atividades foram desenvolvidas porque o espaço físico também o permitia. Segundo Zabalza (1998), “O espaço na educação assume-se como uma *“estrutura de oportunidades”* (p.120).

As reuniões de supervisão permitiram à mestranda *“problematizar práticas e possibilidades no âmbito da pedagogia”* (Vieira & Moreira, 2011, p.39), com vista à transformação de práticas.

É de salientar a importância que se atribui à supervisão na formação de professores.

Um supervisor é um “professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor” (Ribeiro, 2000, p.89), orientando as suas ações, tanto práticas como reflexivas, de forma a desenvolver capacidades e aptidões do futuro docente. Supervisionar implica interajuda, monitorização e encorajamento para que cada agente ativo contribua da melhor forma possível perante situações problemáticas (Ribeiro, 2000).

O processo de supervisão da Prática Pedagógica enquadrou-se num triângulo constituído pela estagiária, pelo educador cooperante e pelo docente da instituição de ensino superior (Oliveira-Formosinho, 2002). Neste sentido, a supervisão é fundamental para o desenvolvimento de práticas de qualidade.

O supervisor acompanhou e orientou a prática da mestranda, tendo, com o seu rigor, levado a mesma a desenvolver de forma cada vez mais positiva as suas práticas. Esta

exigência foi vista pela mestranda como uma forma de, cada vez melhor, desenvolver a sua prática no futuro.

É de referir nesta reflexão a importância que a mestranda concebeu à avaliação intermédia (cf. anexo A5) e final (cf. anexo A6). A avaliação intermédia revelou-se fundamental pois a mestranda conseguiu fazer uma retrospeção de todo o caminho percorrido e do que ainda faltava percorrer. As fragilidades demonstradas pela formanda bem como os aspetos necessários a desenvolver no domínio da observação, da planificação, da ação e da reflexão, permitiram perceber quais as competências que ainda tinham de ser trabalhadas. A avaliação final permitiu perceber a evolução efetuada pela mestranda, no que concerne ao desenvolvimento de competências. A avaliação da PPS está consagrada no Decreto-lei n.º43/2007, assumindo “um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto de exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” (Decreto-lei n.º43/2007, 22 de fevereiro, p. 1321).

É importante referir que um profissional de educação é um sujeito em constante desenvolvimento e atualização. Estando consciente do longo percurso percorrido e da evolução que alcançou com este estágio, faz questão de referir que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico, complexo e exige por parte da mestranda constante formação. Alarcão & Tavares, (1987, p.131) referenciam exatamente a ideia apreendida pela mestranda: “A formação de um [educador] não termina...”.

O caminho percorrido apenas constitui o início de um longo percurso profissional. As dificuldades e fragilidades encontradas, durante o processo educativo, podem ter causado alguma angústia, no entanto, olhando retrospectivamente é possível concluir que foram fulcrais para uma evolução quer a nível pessoal bem como profissional.

Todo o percurso desenvolvido pela mestranda ao longo do processo educativo constituiu um período de aprendizagem fulcral e único para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais (Decreto-lei n.º 240/2001, Capítulo V), que serão, sem dúvida, cruciais para a futura profissão.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas

- Alarcão, I.; Tavares, I. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra (Portugal): Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Azevedo, J., & Baptista, I. (s. d.). *Porto Solidário - Diagnóstico Social do Porto*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. (J. Oliveira-Formosinho, Trad.) Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.
- Dias, C. M. (2009). "Olhar com olhos de Ver". *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 175-178. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Junta de Freguesia de Campanhã. (s.d. a). *Monografia de Campanhã*. Porto: Porto de Sempre.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Alcântara: Edições Pedagogo, Lda.
- Leleux, C. (2006). *Educar para a cidadania*. Canelas: Edições Gailivro.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1988). *A Prática Pedagógica no Jardim de Infância*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I. (2008). *Rede Social do Porto - Relatório de Pré-Diagnóstico*. Porto: Câmara Municipal do Porto.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas, um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In M. d. Roldão, & R. Marques, *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 137-149). Porto: Porto Editora.

- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. S. (2012). *Construção e Desenvolvimento da Identidade Profissional do Educador de Infância - Percursos no Masculino: Um estudo de três casos*. Lisboa.
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 43-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores - Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gâmbua, R. (2011). *O Trabalho por Projeto em Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gâmbua, R. (2011). *O Trabalho por Projeto em Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Paasche, C. L., Gorrill, L., & Strom, B. (2010). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contextos de Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In G. (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa prática. *Educar em Revista*, (pp. 1-26).
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão, *Escola Reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-acção Colaborativa na Formação de Supervisores. Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o Outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-55). Porto: Areal Editores.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Schön. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Silva, M. Isabel Ramos Lopes & Núcleo de Educação Pré-Escolar. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Tavares, I. (2013/2014). *Projeto Curricular de Grupo*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed.). (A. Rodrigues-Lopes, Trad.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco. (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. (M. Ruas, Trad.) s.l.: Editorial Estampa.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vasconcelos, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência - Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Wieder, S., & Greenspan, S. I. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. In B. Spodek (org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2.ª ed.). Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (2001). *Calidad en la Educación Infantil* (2ª ed.). Madrid: Narcea.

Legais

Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário* (pp. 1320-1328). Diário da República – 1.ª série. N.º38.

Decreto-lei n.º 75/2008 de 22 de abril. *Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário* (pp. 2341-2356). Diário da República - 1ª Série. N.º 79.

Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Gestão e organização das escolas* (pp. 3340-3364). Diário da República – 1.ª série. N.º126.

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário* (pp. 5569-5572). Diário da República - I Série – A. N.º 201.

Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico* (pp. 5572-5575). Diário da República - I Série – A. N.º 201.

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31 de dezembro (1979). *Estatuto dos Jardins-de-Infâncias* (pp. 301-307). Diário da República – I Série. N.º 300.

Despacho Conjunto n.º 258/97 de 21 de agosto. *Define os critérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático* (pp. 10245-10246). Diário da República – II Série. N.º 192.

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. *Define os requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar* (pp. 10411-10416). Diário da República – II Série. N.º 195.

Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 9377-9380). Diário da República - II Série. N.º 178.

Despacho normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro (2012). *Normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração, bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia* (pp. 33344-33346). Diário da República - 2.ª série. N.º192.

Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro (1997). *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar* (pp. 670-673). Diário da República – I Série – A. N.º 34.

Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo* (pp. 3067-3081). Diário da República I, Série-A.

Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*.

UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*.

Documentais

Área Territorial de Inspeção do Norte. (2013). *Avaliação externa das escolas: Relatório do Agrupamento de Escolas do Cerco - Porto*. Porto: Ministério da Educação e Ciência: Inspeção Geral de Educação e Ciência.

Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2011). Circular n.º4, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2007). Circular n.º17 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Ribeiro, D. (2013). *Ficha Curricular*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.

Sitográficas

Agrupamento de Escolas do Cerco. (2013/2014). *Regulamento Interno*. Porto. Obtido em 5 de maio de 2014, de <http://www.aecerco.pt/>

Agrupamento de Escolas do Cerco. (2013-2017). *Projeto Educativo*. Porto. Obtido em 5 de maio de 2014, de <http://www.aecerco.pt/>

Instituto Nacional de Estatística (2009). Obtido em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao

Junta de Freguesia de Campanhã. (s.d. b). Obtido em 21 de abril de 2014, de <http://www.campanha.net/historia2.htm>

Retratos e recantos (s.d). Obtido em 22 de junho de 2014, de <http://retratoserecantos.pt/concelho.php?id=5>

ANEXOS

ANEXOS DO TIPO A

Anexo A1: Narrativa individual

Narrativa individual da atividade desenvolvida no dia 2 de abril de 2014

A Educação Pré-Escolar assume-se como a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).

Assim numa primeira fase desenvolvemos o estágio nesta valência. Este está a ser desenvolvido numa sala de 3 anos, seguindo algumas fases. Numa primeira fase, observamos as crianças, as suas interações, o ambiente educativo, tudo o que influencia o desenvolvimento da criança. Durante esta observação podíamos interagir com as crianças, ou seja, a nossa observação era participante. Depois da observação e de analisarmos em conjunto com a Educadora quais as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo, começamos a planificar com a mesma as atividades da semana. Na semana seguinte, já tínhamos de intervir em alguma atividade da semana. Esta participação tinha de ser feita de forma gradual para depois sermos responsáveis pelas atividades durante uma manhã ou durante uma tarde e, por fim, um dia inteiro.

Assim sendo, o nosso estágio tem em conta o ciclo da investigação-ação segundo Whitehead abordado na aula de Investigação em Educação pela Professora Deolinda Ribeiro pois iniciamos o nosso estágio pela observação, na qual estivemos e continuamos a estar atentas às características do grupo e às suas necessidades (sentir e experimentar um problema). De acordo com o que observávamos e depois de uma reflexão com o par pedagógico e com a Educadora, planificámos atividades que dessem resposta ao problema que encontramos (imaginar a solução de um problema). Posteriormente, colocámos em prática a atividade planificada (pôr em prática a solução imaginada). De seguida, fazemos uma reflexão individual e também com outros atores educativos, nomeadamente o par pedagógico, a Educadora Cooperante e, por vezes, o Supervisor sobre a prática, que nos permita perceber o que fizemos bem, o que fizemos mal, como poderíamos melhorar e como poderíamos tornar as aprendizagens mais significativas (avaliar os resultados das ações desenvolvidas). Depois de percorrermos todas as fases, somos capazes de alterar as nossas futuras práticas, tendo em conta as experiências anteriores (modificar a prática à luz dos resultados) (Ribeiro, 2013).

No dia 2 de Abril realizei a primeira atividade observada onde a temática abordada era as cores, uma vez que, o reconhecimento das cores primárias era uma das dificuldades

evidenciadas pelo grupo e estava presente no Projeto Curricular de Grupo. Também foi observado pela d'ade que quando as crianças realizavam atividades de pintura com tintas de guache, estas misturavam nos seus desenhos as diferentes cores resultando tonalidades estranhas que não eram essas que queriam utilizar inicialmente. Sem perceberem o que acontecia às cores resolvemos realizar esta atividade, de forma a que as crianças percebessem melhor quais as cores primárias que permitem formar as secundárias (Ministério da Educação, 1997), quando não as tiverem disponíveis. Neste dia, a sala ficou diferente. Estavam todos os espaços que pudessem trespassar luz cobertos com manga de plástico preto. Estas entraram na sala de atividades, questionando o motivo da sala de atividades estar assim. Uma criança (B.) de outra sala mostrou curiosidade sobre o que iria acontecer, questionando se podia ficar naquela sala de atividades. Sendo assim, iniciei a atividade pela exploração da capa do livro “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” de Leo Lionni, questionando sempre as crianças, de forma a que estas antecipassem o conteúdo da história e tentando manter nas mesmas a curiosidade e o mistério do que contava esta história. Este foi um momento muito importante pois foi despertado nas crianças a sua imaginação. Neste espaço, tentei escutar atentamente todas as respostas das crianças sem desvalorizar nenhuma (Oliveira-Formosinho, 2007). De seguida, contei a história mas de uma forma interativa (Hohmann & Weikart, 2011) onde lia a história e depois questionava as crianças sobre as ilustrações. Com o desenrolar da história já fazia o inverso pois as crianças eram as próprias a antecipar o conteúdo da história através das ilustrações, tal como o Ministério da Educação (1997) defende que

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p. 70).

Depois de contar a história surgiu o momento para conversar com as crianças sobre o que ouviram e viram. Neste momento o R. surgiu com uma bola de plasticina verde e depois com uma azul. Este momento foi importante porque embora pensasse que esta criança não estava atenta à história, esta situação permitiu-me perceber o contrário. Então falei com as crianças sobre as cores que o R. nos tinha trazido e o que lhes fazia lembrar. Neste momento, dei importância ao que a criança trouxe e não desvalorizei este momento. Depois disto, foram apagadas as luzes. Liguei as lanternas e peguei nos quadros com papel celofane azul, amarelo e magenta, projetando cada cor para o quadro branco. As crianças

disseram as cores que iam surgindo e todas, incluindo o R., quiseram experimentar. O contacto com diversos tipos de materiais, nomeadamente materiais presentes no quotidiano da criança, permitem que esta construa aprendizagens significativas. De facto, segundo Piaget (citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p. 68) “a maturação, a experiência com os objectos, a transmissão social e a equilibração são factores que explicam o desenvolvimento da inteligência, a construção do conhecimento”.

O último momento foi a exploração com tintas de guache para verificar as cores que obtemos se misturarmos azul com amarelo, azul com magenta e magenta com amarelo. Assim, as crianças tiveram oportunidade de misturar as cores e colocarem as tintas em copos transparentes para todos terem a possibilidade de verem a transformação e o resultado da mistura das mesmas. De seguida, pintaram numa folha esse registo. Na reflexão efetuada com o par, com a Educadora Cooperante e com o Supervisor pude perceber que se esse registo fosse efetuado em três folhas distintas ficaria mais perceptível. Foi um ponto importante pois fez-me refletir e observar novamente a folha e concluir que realmente seria mais indicado, ficando mais facilmente compreensível pelas mesmas.

Concluo que a reflexão deve estar sempre presente no dia-a-dia de um educador. Assim sendo, torna-se imprescindível como futuras Educadoras sermos observadas e, mais tarde, refletir individualmente mas também em conjunto com os observadores tudo o que foi feito, como foi feito e o que poderia ser melhorado. Só assim conseguimos aprender de forma cooperativa e melhorar as nossas práticas.

Não tinha perceção de como funcionava a supervisão e achei de extrema relevância pois assim não temos apenas a nossa visão mas temos várias perspetivas daquilo que desenvolvemos.

Em suma, consegui motivar as crianças pois era visível o entusiasmo das mesmas em querer participar e estar envolvidas nas atividades. A atenção das crianças foi algo que estava com receio de não conseguir captar pois estas distraem-se muito facilmente. Neste sentido, penso que a postura que adotei tentando sempre manter a curiosidade das crianças fez com que nesta atividade tenha conseguido os objetivos pretendidos. No entanto, tenho consciência do longo caminho que tenho de percorrer pois há sempre aspetos a melhorar.

Referências bibliográficas

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

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

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

Ribeiro, D. (2013). *Investigação-acção educativa*. Porto.

Anexo A2: Exemplar de planificação semanal

PLANIFICAÇÃO SEMANAL- DE 02 A 06 DE JUNHODE 2014					
<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:</p> <p>Área da formação pessoal e social: - O D. e o Ro. demonstram dificuldades em respeitar os adultos.</p> <p>Área de Expressão e Comunicação nodomínio da Linguagem Oral e abordagem à escrita: - O grupo apresenta dificuldades em pronunciar determinadas palavras (por exemplo, a E. diz “plastitina” em vez de “plasticina”); - A Ri. e a A. tem dificuldades em fazer-se ouvir em grande grupo;</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Motora: - A maioria das crianças apresenta dificuldades em manipular objetos;</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo: - Não existe uma área, nem</p>	<p>Instituição: Escola EB1/JI do Faicão (Agrupamento de Escolas do Cerco)</p> <p>Grupo: Sala D (3 anos)</p>	<p>Equipa Educativa: Educadora de infância: Isabel Tavares Monteiro Estagiárias: Marlene Gomes Sara Silva</p>	<p>Assistente Operacional: Fernanda</p>		
	<p>Objetivos de desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar o desenvolvimento da coordenação geral; • Fomentar o diálogo e o interesse em comunicar; • Fomentar o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático; !!! • Promover situações de contagem de objetos; • Desenvolver a motricidade fina através das expressões plásticas e motora; • Estimular o gosto pela leitura; • Estimular a criatividade; • Promover aprendizagens em diferentes contextos (espaço exterior do Jardim de Infância); • Desenvolver a linguagem; • Proporcionar atividades que envolvam crianças de outras salas de atividade; • Proporcionar o contacto com novas experiências; • Promover o contacto com a restante comunidade educativa, nomeadamente o 1º Ciclo do Ensino Básico; • Fomentar o contacto entre a escola e a família; • Promover atividades que envolvam toda a equipa educativa da sala de atividades; • Desenvolver a capacidade de concentração através da expressão musical. 				
PLANO DE AÇÃO					
M	SEGUNDA-FEIRA (02)	TERÇA-FEIRA (03)	QUARTA-FEIRA (04)	QUINTA-FEIRA (05)	SEXTA-FEIRA (06)
A	Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática: 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;	Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática: 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;	Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática: 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;	Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática: 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;	Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática: 1 Acolhimento: Canção dos bons dias;
N					
H					
Ã					

<p>materiais relacionados com a ciência.</p> <p>Interesses evidenciados</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Expressão Motora, Musical, Dramática e Plástica</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo manifesta interesse na realização de atividades de expressão motora, musical e plástica; - O grupo mostra-se interessado em aprender novas músicas; - O grupo mostra-se entusiasmado quer na visualização de dramatizações, quer na realização das mesmas; <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo mostra interesse em ouvir contar histórias; - O grupo demonstrou interesse em contar histórias ao grupo a partir da caixa mágica; 	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (IT).</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ²Atividades para comemoração do Dia Mundial da Criança, da responsabilidade do Programa PASSE (P1). 	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (IT).</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ³ Exploração da história: "A voz é divertida" (IT). <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Expressão Musical</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⁴Jogos musicais: <ul style="list-style-type: none"> - "Adivinha quem sou"; - "Falta um som"; - Exploração da canção "Com a nossa voz" (IT). ⁵Higiene Pessoal (FM) ⁶Lanche (FM) <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Expressão Plástica</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⁷Construção de um presente para oferecer a avó do Rodrigo (IT). 	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (MG).</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Expressão Motora</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¹⁰Sessão de Expressão Motora: Perícia e manipulação (MG). <p>⁵ Higiene Pessoal (MG)</p> <p>⁶ Lanche (MG)</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¹¹Caixa mágica: uma criança retira uma imagem do interior da caixa e a partir dela conta uma história ao restante grupo (MG). <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Expressão Plástica</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¹² Registo da história (MG). 	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (SS).</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Expressão Dramática</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¹⁴ Dramatização "Os três Porquinhos" (CS, FM, IT, MG e SS). <p>⁵ Higiene Pessoal (SS)</p> <p>⁶ Lanche (SS)</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Expressão Dramática</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¹⁵ Exploração da dramatização "Os três Porquinhos" (SS). 	<p>Marcação das Presenças e Atribuição das tarefas da sala (MG).</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da <u>Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¹⁷ Leitura e exploração de uma obra à escolha da convidada (AR) <p>⁵ Higiene Pessoal (MG)</p> <p>⁶ Lanche (MG)</p> <p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ¹⁸ Atividades experimentais: "Corrida de balões" e "Enche o balão" (SS)
ALMOÇO					

<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O grupo mostrou-se receptivo em realizar atividades em espaços exteriores ao Jardim de Infância; - O grupo demonstra interesse em realizar atividades experimentais. <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Da. demonstra reconhecer as rotinas diárias, nomeadamente ao relembrar que faltava contarmos as novidades durante o acolhimento; - A H. mostra saber as regras da sala de atividades, alertando os outros para o seu cumprimento; - A Ri. ainda se lembrava do nome da técnica utilizada na semana anterior, a digitinta; - A maioria do grupo já consegue estar durante mais tempo concentrado nas atividades em roda. 	<p>T A R D E</p> <p>A componente letiva termina às 13h.</p>	<p>⁸ Atividades de jogo espontâneo.</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</p> <p>⁹ Diálogo e reflexão sobre o dia epreenchimento da tabela de comportamento (IT).</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Plástica:</p> <p>¹³ Continuação da construção da casa (SS).</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</p> <p>⁹ Diálogo e reflexão sobre o dia epreenchimento da tabela de comportamento (SS).</p>	<p>Área do Conhecimento do Mundo:</p> <p>¹⁶ Jogo sobre a Prevenção Rodoviária (FM, IT, MG e SS).</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</p> <p>⁹ Diálogo e reflexão sobre o dia epreenchimento da tabela de comportamento (MG).</p>	<p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Expressão Plástica:</p> <p>¹⁹ Continuação da construção da manta de retalhos (MG).</p> <p>Área de Expressão e Comunicação no domínio da Matemática:</p> <p>⁹ Diálogo e reflexão sobre o dia epreenchimento da tabela de comportamento (SS).</p>
<p>Recursos pedagógicos:</p>					

- **Gestão do grupo:**
 - Individual – 8, 12
 - Pequeno grupo – 7, 8, 10, 13, 15, 16, 19
 - Grande Grupo – 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 14, 17, 18

- **Gestão do espaço:**
 - Área da manta – 1, 3, 4, 9, 13, 14, 15, 19
 - Áreas da sala de atividades – 8
 - Casa de banho – 5
 - Refeitório – 6
 - Área da leitura – 11, 17
 - Mesas da sala de atividades – 7, 12, 18
 - Ginásio EB1 do Falcão – 10
 - Espaço exterior – 2, 16

- **Gestão dos materiais:**
 - Quadro de presenças e quadro de tarefas – 1
 - Editores, M. (2005). *Música 3 anos: Guia Didático*. Educação Musical Infantil- 3
CD e computador- 4
 - Caixas de ovos, tintas, paus de espetada, cola quente - 7
 - Quadro da tabela de comportamento - 9
 - 8 bolas de ginástica, computador, colunas- 10
 - Caixa de cartão com imagens – 11
 - Folhas, lápis de cor, marcadores, tintas de guache, pincéis e aventais - 12
 - Caixas de ovos, cola quente, tintas de guache, pincéis e aventais- 13
 - Máscaras em esponja (três porquinhos e lobo mau)– 14 e 15
 - Sinais de trânsito em cartolina – 16
 - Balões, fio, fita-cola, palhinhas, vinagre, bicarbonato de sódio, garrafa de vidro e funil- 18
 - Retalhos, agulhas sem bicos e linhas - 19

Responsável pela dinamização das atividades:

- Avó do Ro - AR
- Cândida Silva - CS
- Fernanda Monteiro – FM

- Isabel Tavares – IT
- Marlene Gomes – MG
- Professores do 1.º ciclo – P1
- Sara Silva – SS

PS com articulação!

PS reveladora do projeto que se está a vivenciar

Atividade pedagógica

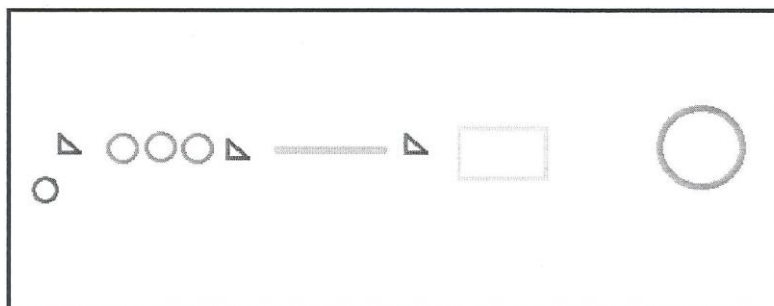
1º momento: A sessão de motora terá início com o aquecimento que demorará cerca de dez minutos. Este começará com uma atividade em grande grupo. Serão espalhados pela sala vários arcos que são as casas das crianças. Estas terão que correr à volta das casas e cada vez que eu disser “tempestade” terão que correr para dentro das suas casas.

De seguida o grupo formará uma roda no ginásio para continuar o aquecimento. Começamos com movimentos rotativos da cabeça, depois dos braços, da anca e dos pulsos. Por fim, terão de afastar as pernas e tentar chegar com as mãos ao chão.

2º momento: Parte fundamental:

- O grupo estará dividido em duas equipas. A cada criança será atribuído um número. Estas terão que estar atentas pois eu chamarei os números e direi o tipo de deslocamento que terão de realizar. As crianças terão de realizar o deslocamento e colocar-se no lugar do outro amigo que tem o mesmo número que esta (exemplo: número 2 – passos à gigante; número 5 – pé-coxinho)

- Circuito: o grupo será dividido em dois ou três grupos consoante o número de crianças presentes. As crianças, nesta fase, terão que ultrapassar todos os obstáculos para conseguir alcançar os objetos. Estas iniciam o circuito no primeiro cone.



▲ Cones

○ Arco – neste arco as crianças terão que saltar a pés juntos.

———— Nesta linha, feita com giz, as crianças terão que se deslocar pé ante pé.



Colchão – nesta parte, as crianças terão que rastejar até ultrapassar o “rio”.



Arco - neste arco, encontram-se vários objetos que as crianças terão que recolher, um de cada vez, quando conseguirem passar o circuito.



Arco – as crianças colocam os objetos recolhidos no fim do circuito.

Quando todas as crianças tiverem realizado o circuito, contaremos quantos objetos cada grupo tem e verificar qual o que tem maior número de objetos.

4º momento: Na parte final - relaxamento, as crianças, em silêncio, terão que circular calmamente pelo ginásio, ouvindo uma música relaxante com o som da água.

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

- Área da Expressão e Comunicação
 - domínio da Expressão Motora
- Área da Formação Pessoal e Social

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Proporcionar o desenvolvimento da coordenação geral;
- Promover o respeito pelo outro;
- Promover diferentes tipos de deslocamento (pé-coxinho, pés juntos, canguru, passos à bebé, passos à gigante);
- Promover situações de contagem de objetos;
- Promover atividades que permitam combater os défices de atenção;
- “a criança pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, seleccionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as acções características desses jogos”;
- “a criança demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador)”;
- “a criança aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar actividades e tarefas) sem desanimar” (Ministério da Educação, 2012).

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

- Durante a realização das atividades irei recorrer a momentos de trabalho individual e a momentos de trabalho em equipa. É importante que as crianças tenham momentos de trabalho em equipa de forma a promover o respeito pelo outro, o espírito de equipa, a cooperação, algumas características que não estão presentes nestas crianças. Daí que seja essencial começar a promover estes momentos para o desenvolvimento destes objetivos tal como consta nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “a aprendizagem de vida democrática implica que o educador proporcione condições para a formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro” (Ministério da Educação, 1997, p. 36). Também serão realizadas atividades que promovam momentos em pequeno grupo. Neste sentido, a Educadora poderá ter uma melhor perceção das necessidades e interesses de cada criança. Além disso, esta gestão do grupo “permite o alargamento das experiências de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 92) e, desta forma, as crianças estão mais tempo a realizar atividades motoras, não esperando tanto tempo pela sua vez para realizar a tarefa (Neto, 2001).

- A utilização do jogo nas práticas de um Educador é também outra estratégia utilizada, uma vez que, as crianças de forma inconsciente estão a “aprender brincando” e, além disso, o jogo é uma atividade que encaminha para a iniciação “à descoberta da individualidade, ao aprimoramento das relações interpessoais e à construção do conhecimento” (Santos, 2006, p. 24).

- A sessão de motora desenrola-se por fases, nomeadamente parte inicial (aquecimento), parte fundamental e parte final (relaxamento), sendo as atividades complexificadas de forma progressiva (Neto, 2001).

- A música estará presente na parte final de “repouso, reflexão e relaxamento” (Neto, 2001, p. 54) para, desta forma, conseguir que as crianças retornem à calma para as atividades seguintes.

- A saída da sala de atividades proporciona também “momentos educativos intencionais” e “permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com outras características e potencialidades” (Ministério da Educação, 1997, p.39).

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

- Possivelmente surgirá uma dificuldade no que diz respeito à atenção, uma vez que, as crianças evidenciam uma certa tendência para estar a olhar para outro lado. Assim, tentarei alertar as

crianças que se não estiverem atentas a equipa delas poderão não ser as primeiras a terminar a atividade. Assim, direi às crianças que devem encorajar os restantes elementos da equipa a realizar as atividades e estar atentos se estes desenvolvem os deslocamentos de forma correta.

- Algumas crianças poderão ter dificuldade em realizar determinados deslocamentos ou não realizá-los de forma correta. Nestes casos, ajudarei a criança a realizar a tarefa da melhor forma possível ou pedirei às crianças da sua equipa que se ajudem o amigo.

- A maior dificuldade será conseguir que o R. desenvolva as atividades propostas. Neste caso, tentarei acompanhar mais de perto algumas atividades que ele desenvolva e nas restantes pedirei o apoio da Educadora, da auxiliar operacional ou do meu par pedagógico.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

No decorrer da atividade em questão, considero relevante ser observado:

- Se promovo o espírito de equipa, a cooperação e colaboração entre as crianças durante as atividades (Oliveira-Formosinho, 1998);

- Se as “informações e as actividades oferecidas às crianças são apropriadas ao nível de desenvolvimento das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 306), sendo este um aspeto essencial para que as aprendizagens sejam significativas;

- Se através das atividades e da minha postura consigo promover nas crianças “o gosto e o prazer pela atividade” (Neto, 2001, p. 53) e assim mantê-las motivadas na realização das mesmas.

Referências bibliográficas

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (2012). *Direção Geral da Educação*. Obtido em 2014 de março de 12, de Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>

- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Neto, C. A. (2001). *Motricidade e jogo na Infância* (3ª ed.). Rio de Janeiro: Sprint.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S. M. (2006). *Educação, arte e jogo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tavares, I. (2013/2014). *Projeto Curricular de Grupo*.

Marlene Gomes

Parabéns pelo GPO apresentado!
Apresenta bibliografia pertinente!
Poderia paginar o presente GPO!

Anexo A4: Exemplar de Narrativa Colaborativa

Narrativa Colaborativa: 4
Jardim de Infância: Do Falcão

Aluna Observada: Marlene Gomes
Aluna Observadora: Sara Silva

4.ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Atividades experimentais: "Corrida de balões" e "Enche o balão"

Data: 11 de junho de 2014

Comentário da Observadora	Comentário da Observada	Comentário da educadora cooperante
<p>Sara Silva</p> <p>A aluna Marlene Gomes desenvolveu algumas atividades experimentais com as crianças, no passado dia 11 de junho de 2014.</p> <p>A atividade foi ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Ao longo do estágio, o par pedagógico verificou que não eram realizadas muitas atividades experimentais. Neste sentido, concluímos que esta era uma necessidade, uma vez que a área das ciências contribui fortemente para que possamos ter "cidadãos capazes de exercer uma cidadania activa e responsável" (Martins, 2009, p. 11). Assim, começamos a realizar este tipo de atividades e verificamos que as crianças se interessaram bastante pelas mesmas, incluindo a criança com Necessidades Educativas Especiais.</p> <p>A área predominante nesta atividade foi a Área do Conhecimento do Mundo. No entanto, uma vez que o educador de infância deve criar atividades nas quais contemple várias áreas, esta contempla também a</p>	<p>Marlene Gomes</p> <p>A atividade desenvolvida por mim no dia 11 de junho teve por base os interesses e necessidades evidenciados pelo grupo.</p> <p>Ao longo das nossas práticas, observamos que não existia nenhuma área presente na sala de atividades direcionada para as ciências e eram poucas as atividades experimentais desenvolvidas com o grupo. No entanto, quando as mesmas eram realizadas, as crianças apreciavam bastante, mostrando interesse pela dinamização de mais atividades desta natureza. Além disso, os balões são objetos que as crianças tinham contactado na semana anterior, demonstrando grande interesse em manusear os mesmos.</p> <p>Assim, a atividade desenvolvida neste mesmo dia teve por base duas atividades experimentais: "Corrida de balões" e "Enche o balão":</p> <p>"A educação básica, incluindo a educação pré-escolar, tem um papel social na distribuição do</p>	<p>Educadora Isabel Tavares</p> <p>A realização de atividades experimentais na escola visa ajudar a formação de novas ideias, testar ideias existentes e a alteração destas, à luz da evidência. Através da realização de atividades diversificadas, a criança desenvolve a capacidade de agir, sentir, refletir e imaginar, e simultaneamente explora o mundo que a rodeia alargando a sua experiência e o conhecimento. As atividades destinadas às crianças decorrem principalmente, da ação e manipulação da criança sobre os objetos, o que estabelece uma relação de causa-efeito.</p> <p>De acordo com as orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar "encara-se, assim, a área do Conhecimento do Mundo como uma sensibilização às ciências, que poderá estar mais ou menos relacionada com o meio próximo, mas que aponta para a introdução de aspectos relativos a diferentes domínios do conhecimento humano: a história, a sociologia, a geografia, a física a química e biologia... que, mesmo</p>

<p>Formação Pessoal e Social, área transversal a todas as outras (Ministério da Educação, 1997), e a Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Plástica.</p> <p>A aluna observada começou por alterar a disposição da sala de atividades, enquanto as crianças estavam no recreio. Esta foi uma boa estratégia por dois motivos. Por um lado, evitou que o grupo estivesse à espera, sem fazer nada, enquanto ela arrumava a sala, aspeto importante, pois os tempos de espera aborrecem as crianças e iriam retirar-lhes alguma motivação e predisposição para a atividade. Por outro lado, ao alterar a sala de atividades sem as crianças verem, criou um efeito surpresa, pois logo que o grupo viu as mesas percebeu que se iria passar algo diferente, o que lhes deu motivação e suscitou curiosidade. “Os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 171). Além disso, a educadora cooperante afirma também que “o espaço constitui um fator de aprendizagem, o arranjo e o apetrechamento da sala deve ser pensado de forma cuidada, pois irá afetar tudo o quanto a criança faz: as relações com os outros, a maneira como utilizam os materiais, as suas escolhas e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos” (Tavares, 2012/2013, p.10).</p> <p>De seguida, a Marlene pediu às crianças que se colocassem à volta das mesas e teve a preocupação de verificar que todos conseguiram ver. Posto isto, perguntou o que havia em cima da mesa ao que as crianças rapidamente responderam “balões”, pois este é um material com o qual o grupo está habituado a contactar no quotidiano. Sabe-se que “as crianças devem estar activamente envolvidas na aprendizagem e</p>	<p>conhecimento, devendo-se integrar o conhecimento científico nos conteúdos dos currículos oferecidos, dado que ele é parte constitutiva da cultura socialmente construída” (Martins, 2009, p. 14).</p> <p>Esta atividade embora tenha como área predominante a área do Conhecimento do Mundo, também permitiu desenvolver a Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Expressão Plástica e a Área de Formação Pessoal e Social, sendo esta última:</p> <p>“transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (Ministério da Educação, 1997, p.51).</p> <p>Assim, e tendo por base os objetivos presentes no Projeto Curricular de Grupo da educadora cooperante para esta área, esta atividade pretendia: “incutir na criança o respeito pelo outro: saber ouvir o outro; aguardar a sua vez de falar” e também “participar ativamente nas atividades de grupo; estabelecer diálogo para o grande grupo” (Tavares, 2013/2014, p. 19).</p> <p>Tal como o meu par pedagógico referiu, a atividade teve início com uma disposição diferente da sala de atividades. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, deve-se apelar a uma diversidade e qualidade ao nível dos espaços, diversificando e organizando o ambiente de diferentes formas, fomentando assim nas crianças a vontade de descobrir e de explorar algo novo (Ministério da Educação, 1997). Colmatando com esta diversidade do ambiente educativo, a existência de materiais e a organização de dois espaços distintos onde se iriam realizar as duas atividades fez com que despertasse nas crianças a sua curiosidade “O que é isto?” (L): “O que vamos fazer aqui?” (Di.). Estas eram frases proferidas</p>	<p>elementares e adequados a crianças destas idades, deverão corresponder sempre a um grande rigor científico.” (Ministério da Educação, 1997, p.80)</p> <p>O ensino das ciências não tem por objetivo formar pessoas que posteriormente dediquem a sua vida à investigação científica, mas, formar seres humanos com uma visão integral, promovendo o desenvolvimento de habilidades de pensamento científico nas crianças, como questionar e refletir sobre fenómenos naturais que sucedem à sua volta, mediante a investigação das causas que o geram. Isto permitirá à criança desenvolver uma atitude científica, convertendo-se num ser reflexivo, crítico e analítico, capaz de seguir um método para realizar investigação a partir de informações disponíveis, formular hipóteses e verificar as mesmas através da experiência. Assim, quando abordamos atividades no domínio da ciência, estamos a ajudar a criança a compreender o mundo que a rodeia. Esta abordagem deve ser baseada na descoberta pelas crianças de algo através das suas próprias ações e a sistematização das observações através do pensamento. Desta forma, a criança vai aprender através da sua atividade mental e física.</p> <p>A criança constrói-se de forma gradual, através da procura de apropriação das coisas e do seu próprio corpo. Uma das finalidades da escola é a de utilizar essa sede de descoberta para desta forma ajudar a criança a valorizar o seu desejo de saber e aprender, a desenvolver a capacidade para pensar e fazer com que esta descubra o prazer do conhecimento.</p> <p>A aluna Marlene Gomes desenvolveu com o grupo duas atividades experimentais que tinham como objetivo definido pela diade, levar o grupo a criar na sala de atividades a área das ciências experimentais. Ao longo da realização das atividades a aluna teve sempre a preocupação em apresentar ao grupo os diversos materiais que iria utilizar. A disposição da sala definida</p>
--	---	---

<p>que elas constroem o conhecimento a partir da sua interação com o mundo que as rodeia (Spodek e Brown citado por Maia, 2008, p.34). Seguidamente, questionou as crianças sobre a forma como podemos encher os balões e quando será que ficam maiores (com mais ou com menos ar). Assim que conheceu as ideias do grupo, a Marlene experimentou encher dois balões, dizendo que um ia ser com muito ar e o outro com pouco ar. Posto isto, voltou a questionar qual ficava maior. Desta forma, confrontou o que tinha acontecido, com as ideias prévias das crianças, demonstrando que as valorizou. É de salientar a importância de “escolher tópicos que sejam mais concretos do que abstractos e que coloquem as crianças em contacto com objectos concretos e reais que elas possam manipular, além de escolher tópicos que se relacionem com experiências prévias” (Vasconcelos, 2012, p.19).</p> <p>Depois o grupo dirigiu-se para outra zona da sala de atividades, também previamente preparada, na qual havia dois fios pendurados em cadeiras. Colocou as crianças de forma a que todas conseguissem ver e informou que iriam realizar uma corrida de balões, com aqueles que tinha enchido anteriormente. Questionou-as sobre qual o balão que achavam que iam ganhar, o maior ou o mais pequeno. Di. respondeu que era o maior, pois tinha mais ar e a estudante perguntou se todos concordavam. Mais uma vez houve um cuidado relacionado com as ideias prévias das crianças. A experiência foi realizada e, pela observação, perceberam que o balão maior, foi mais longe. A Marlene afirmou que “Então o Di tinha razão”, estando desta forma a valorizar, mais uma vez, as respostas das crianças.</p> <p>Uma vez que houve algumas dificuldades, propostas, em encher os balões, a aluna aproveitou isso para perguntar às crianças “como podemos encher</p>	<p>pelas crianças demonstrando o seu interesse. Estas questões evidenciaram que a estratégia da preparação prévia do espaço foi bem conseguida, pois as crianças ficaram mais atentas e predispostas para as atividades que se iriam desenvolver.</p> <p>A presença de materiais diversificados que não estejam presentes no jardim-de-infância é também um fator de aprendizagem. É fundamental que as crianças “explorem as suas possibilidades como forma de introdução à ciência” (Ministério da Educação, 1997, p.82).</p> <p>A organização do grupo em grande grupo também foi propositada. Se tivesse realizado as atividades em pequenos grupos e os restantes elementos estivessem em jogo espontâneo, estas últimas teriam curiosidade para ver o que estava a acontecer e o grupo que estava a realizar a atividade não estaria tão atento.</p> <p>Por outro lado, o espaço já estava organizado e as crianças talvez perdessem um bocado o interesse pela atividade, se observassem o que já tinha acontecido. Além disso, o grupo aprecia a realização de atividades em conjunto, favorecendo assim a aprendizagem cooperativa (Hohmann & Weikart, 2011 e Niza, 2007).</p> <p>No entanto, tive em conta a disposição do grupo em todas as atividades, de forma a que, todas tivessem oportunidade de observar aquilo que estava a ser feito, para que não gerasse nenhum conflito.</p> <p>Comecei por pedir às crianças que se colocassem à volta das mesas para que observassem os objetos que tínhamos à nossa frente. Neste momento, apenas tínhamos balões em cima da mesa. As crianças como já tinham contactado com este objeto na semana anterior e já é um material que contactam habitualmente, rapidamente responderam. No entanto, o outro espaço provocava maior distração, estando estas também a referir o que havia no outro local. Depois de</p>	<p>permitted que todo o grupo observasse todas as etapas das experiências realizadas. Depois de ter apresentado ao grupo o balão questionou as crianças como poderia encher o balão e se estas conheciam outras alternativas para o fazer sem ser com o sopro. O grupo logo manifestou o seu interesse, propondo diversas soluções. Em simultâneo as crianças iam registando as suas respostas. A atividade cumpriu os objetivos pretendidos.</p> <p>A aluna Marlene Gomes demonstrou capacidade de gestão do grupo de crianças durante a atividade, uma vez que foi sua opção realizar a atividade em grande grupo, deu oportunidade a todas as crianças de manifestarem a sua opinião e participarem ativamente. O grupo manteve-se atento e bastante participativo.</p>
		<p>Referência Bibliográfica:</p> <p>Ministério da Educação. (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.</p>

<p>os balões? Repararam como estava a ser difícil?": Estas questões serviram como mote para a atividade experimental seguinte, estando desta forma bem encadeadas. Às questões colocadas, as crianças responderam: "com a boca e com uma bomba". Houve a oportunidade de todas experimentarem a bomba para perceberem se realmente funcionava ou não. Da sugestão que a bomba funcionava de uma forma que não era a correta, mas a aluna deixou-o experimentar para que ele percebesse através da experiência que não era daquela forma. As respostas foram valorizadas e as crianças que as deram efetuaram um registo numa folha, através de desenhos. Penso que durante o registo, a Marlene deveria ter comunicado mais com o grupo, uma vez que enquanto uma criança desenhava as outras apenas estavam a observar e acabaram por dispersar um pouco e criar-se alguma confusão. Neste sentido, importa referir que é necessário criar ambientes e interações com as crianças positivas (Hohmann & Weikart, 2011), para que as atividades desenvolvidas corram da melhor forma. De seguida, perguntou se não conheciam outra forma: "eu estive doente e não conseguia encher, tive que arranjar outra forma". Como as crianças não conheciam mais nenhuma forma, retirou alguns ingredientes e materiais de um saco, perguntou o que era cada um e explicou os que não conheciam. É importante as crianças terem contacto com novos materiais e saberem os nomes, aprendendo novos vocabúlos. A atividade consistia em colocar fermento dentro de uma balão, vinagre dentro de uma garrafa e no final colocar o balão no gargalo da garrafa para que o fermento caísse e em contacto com o vinagre libertasse um gás que fizesse o balão encher. Esta foi realizada pelas crianças, sendo que houve a colaboração entre elas, ou seja, colaboraram "em processos de organização e interações para que a participação da criança seja guiada para metas" (Oliveira-Formosinho,</p>	<p>refletir sobre este aspeto, talvez colocaria esta atividade experimental noutro local e assim não existiria esta distração. No entanto, não poderia alterar na altura porque iria dispersar a atenção do grupo.</p> <p>O diálogo, o conhecimento das ideias prévias das crianças e a formulação de hipóteses do que iria acontecer, foram aspetos que tive sempre em conta, uma vez que, é importante que o educador perceba aquilo que a criança já sabe e partir dos seus conhecimentos para construir novas aprendizagens. Além disso, é importante o diálogo em grande grupo, uma vez que, a partilha de ideias, de experiências e de conhecimentos permitem que "as crianças [tenham] a oportunidade de comunicar as suas ideias ao grupo, bem como imitar e aprender com base naquilo que vêem os seus colegas dizer e fazer" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 370).</p> <p>Assim, questioneei as crianças sobre como poderiam encher os balões e porque será que uns ficavam maiores do que outros. O Di. respondeu que era o que tinha mais ar e perante esta resposta enchi dois balões de cores diferentes (para que as crianças conseguissem distingui-los melhor), um com mais ar do que o outro. No fim, questioneei novamente as crianças sobre qual o que tinha mais ar e responderam de forma correta. Então concluímos que o Di. tinha razão. De seguida, pedi que se deslocassem para o outro local na sala de atividades onde se iria realizar uma das atividades experimentais: "Corrida de balões". Nesta atividade, os balões eram enchidos (um com mais ar do que o outro) e pretendia que as crianças chegassem à conclusão de que o que tinha mais ar iria mais longe do que o outro que tinha menos ar. Antes de realizar a atividade, expliquei o que iria acontecer e questioneei as crianças sobre qual deles iria chegar mais longe. Novamente, obtive a resposta correta do Di. e tentei perceber o porquê daquele balão chegar primeiro, ao</p>
--	--

<p>2007, p.32). Neste sentido, ajudaram-se em todos os passos com o objetivo de realizar a atividade. Por exemplo para colocar vinagre dentro de uma garrafa, a E. segurou na garrafa e a J. colocou o vinagre. Por fim, o grupo percebeu que havia outra forma de encher o balão, fez o registo e a Marlene, explicou de forma muito simples e clara o que aconteceu.</p> <p>Em suma, a atividade foi bem conseguida, uma vez que as crianças estiveram bastante interessadas e motivadas e perceberam aquilo que se propunha com a realização da mesma.</p>	<p>que ele me responde: “Porque tem mais ar”. É verdade que os adultos presentes na sala de atividades estavam fascinados com as respostas dadas pela criança, uma vez que, esteve muito tempo doente em casa e apesar de conhecermos algumas capacidades daquela criança, não tínhamos um conhecimento tão aprofundado da mesma.</p> <p>Quando questionava o grupo e o Di. respondia, não me limitava à resposta dada por esta criança, tentava perceber também as ideias das restantes crianças e se concordavam ou não com o que o amigo tinha dito. De seguida, verificamos o que aconteceu e pedi para que as crianças voltassem para a mesa. Neste momento, questionei as crianças sobre como poderíamos encher os balões. A medida que as crianças iam respondendo, registavam num papel aquilo que era dito.</p>	
<p style="text-align: center;">Referências Bibliográficas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). Educar a criança (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. • Maia, J. S. (2008). <i>Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola</i>. Porto: Porto Editora. • Martins, M. I., (2009). <i>Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6</i>. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. • Ministério da Educação (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica; • Oliveira-Formosinho, J. (2007). <i>Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar (3ª</i> 	<p>As crianças responderam “boca” e “bomba”. A presença da bomba de encher balões foi fundamental pois nem todas as crianças tinham até ao momento tido contacto com este instrumento e assim puderam experimentar: “As aprendizagens que a criança realiza nestas circunstâncias decorrem principalmente da acção, da manipulação que faz dos objectos que tem à sua disposição” (Martins, 2009, p. 12). A forma como se manuseava o mesmo também foi um aspeto que as crianças tiveram de descobrir. Embora o Da. não tivesse respondido da forma correta, deixei-o experimentar dessa mesma maneira. No entanto, concluíram que assim não dava. A J. disse que sabia e então dei a essa criança a bomba e ela conseguiu encher o balão. Todas as crianças tiveram oportunidade de encher o balão.</p> <p>Posteriormente, questionei se não havia mais nenhuma forma de o fazer, uma vez que, tinha-me custado a encher os balões anteriores. Mas as crianças não sabiam responder. Eu disse que tinha estado doente e queria encher balões mas que não conseguia e então</p>	

<p>ed.), Porto: Porto Editora.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tavares, I. (2013/2014). <i>Projeto Curricular de Grupo</i>. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco • Vasconcelos, T. (2012). <i>Trabalhos por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/ Integrar Metodologias</i>. Ministério da Educação e Ciência - Direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 	<p>tentei arranjar outra forma de o fazer sem ser com a boca, nem com a bomba. Neste momento, fui buscar os ingredientes e objetos que estavam guardados para realizar a experiência (fermento, vinagre, colher, funil, garrafa de água vazia). E questioneei as crianças se achavam que eu conseguia encher os balões com aquilo. As crianças em uníssono responderam que não. E então mostrei que afinal era possível. Tentei que as crianças enquanto realizavam a atividade se ajudassem mutuamente, fomentando, assim, a cooperação, a partilha e interajuda entre elas e conseguindo, desta forma, que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo (decreto-lei nº241/2001, II, 4, alínea c).</p> <p>Tal como a minha colega referiu, era importante que estabelecesse um maior diálogo com as crianças para que não dispersassem tanto. As crianças estavam de tal forma entusiasmadas que queriam mexer em tudo, levando à dispersão das crianças no final da atividade.</p> <p>O diálogo constante é imprescindível para manter a atenção e a curiosidade das crianças, assim, de forma inconsciente, possibilitei às crianças que desenvolvessem a linguagem, uma vez que, também é uma necessidade presente neste grupo.</p> <p>Em suma, penso que a atividade correu bem, uma vez que, tal como já foi referido pelo meu para pedagógico, as crianças estiveram motivadas e interessadas. A concentração, o envolvimento e a satisfação das mesmas foi visível ao longo de toda a atividade, sendo esta uma forma de perceber se a atividade em causa foi adequada aos interesses e necessidades do grupo (Laevers, 1993 cit. por Bertram & Pascal, 2009).</p> <p>A interação que promovi entre adulto-criança, a sensibilidade demonstrada e o estímulo dado às crianças foram também fatores fundamentais para um bom</p>
---	---

	<p>desenvolvimento da atividade e que devem ser tidos em conta no futuro profissional.</p> <p>Referências</p> <p>Bibliográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bertram, T., & Pascal, C. (2009). <i>Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias</i>. (J. Oliveira-Formosinho, Trad.) Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. • Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). <i>Educar a criança</i> (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. • Martins, M. L., (2009). <i>Despertar para a Ciência - Atividades dos 3 aos 6</i>. Ministério da Educação - Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. • Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J.Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, <i>Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma prática de participação</i>. (pp. 125-142). Porto: Porto Editora. • Tavares, I. (2013/2014). <i>Projeto Curricular de Grupo</i>. Porto: Agrupamento de Escolas do
--	--

	<p>Cerco.</p> <p>Documentos legais/normativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. <i>Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.</i> • Ministério da Educação. (1997). <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica. 	
--	--	--

NC extensa!
NC cuidada e reveladora de capacidade reflexiva.
NC com boa bateria bibliográfica de suporte!

Isabel Torres
Souza Silva

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
<p>Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.</p> <p>Planifica atividades que servam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.</p>	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.	- Promove mais atividades que incluem a criança com necessidades Educativas Especiais.				X	X

JK - JSCBA TOLUO
SENAR
SALVO

DOMÍNIO DA AÇÃO		A B C D I					
Competências	Dimensões	Observações					
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.			X			
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.			X			
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).			X			
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o currículo na Educação de Infância.	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.			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.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.			X			
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na 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	
	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	

- Alargar a relação com a comunidade.
- Elaborar propostas fundamentadas em vista a integrar as famílias.
- Desenvolve atividades que permitem o envolvimento das atores do centro educativo.

DOMÍNIO DA REFLEXÃO		Observações				
Competências	Dimensões	A	B	C	D	I
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.	Prática sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.				X	
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.	- Pesquisar e mobilizar mais referências teóricas				
	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	

Ana Filipa de Cruz Fernandes
 Ana Maria Rocha Bulhões Mendes
 Soraia Azeiteiro Silva
 Helena Patrícia da Silva Gomes

[Handwritten signature]

Porto, 30 de abril de 2014 - Helena Patrícia da Silva Gomes - Escola Secundária S. Rita

Equipa de estagiários/as

Supervisor/a da ESE

Educador/a cooperante

Formando/a

Anexo A6: Avaliação final

Sara Silva
Isabel Soares



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICA DO PORTO

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

AVALIAÇÃO FINAL SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA (Educação Pré-Escolar)

Nome do/a Estudante: Isabel Soares da Silva Gomes

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

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

Competências	Dimensões	DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO				
		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		

1

Sônia Sílvia
 23/04/2019

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. Planificar 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				

AF - Educação

DOMÍNIO DA AÇÃO		Observações				
Competências	Dimensões	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.		X			
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.		X			
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).		X			
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.		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.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.		X			
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na 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			
	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		Observações	A	B	C	D	I
Competências	Dimensões						
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		

Ana Paula Rocha *Analisa e valida os resultados*
 Afetiva da *Equipa Formadora*
 Sara Figueiredo Silva
 Helena Patricia da Silva Gomes


 Supervisora da ESE

Helena Patricia da Silva Gomes *Escola Cristina Silva*
 Educadora/cooperante

Formando/a

Porto, 20 de junho de 2014

Equipa de estagiários/as

ANEXOS DO TIPO B