

Orientação

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Deolinda Ribeiro, pela partilha de conhecimentos e pela constante preocupação com o desenvolvimento do estágio.

Ao professor Manuel Neiva, pelo incansável apoio e acompanhamento no trabalho de orientação. Pelo constante incentivo à exploração de novas ideias.

À educadora Joana Machado, por ser, não só uma profissional, mas também, uma pessoa que admiro. Por nunca deixar esmorecer a vontade de fazer mais e melhor. Pelo apoio. Pela amizade.

À Sónia Araújo, a assistente operacional da sala dos 4A, pelo sorriso fácil e boa disposição diária. Pelos vários talentos, mas em especial pelo apoio constante à perseguição de um sonho.

À Andreia, o par pedagógico, pela amizade, pela paciência e por me ter dado a oportunidade de conhecer a pessoa fantástica que é. Pelo companheirismo ao longo de todo processo, pelas aprendizagens partilhadas e pela dedicação com que abraçou um mundo novo.

À Sandra Lima e à Telma Coelho, por terem crescido comigo e por me mostrarem que ainda há sentimentos que resistem ao tempo e à distância. Por serem duas das melhores coisas que este percurso académico me trouxe.

Aos meus pais, Amélia Silva e Firmino Carvalho, por terem feito de mim aquilo que sou. Por continuamente me desafiarem e por serem as pessoas mais importantes da minha vida.

Por último, aos príncipes e princesas do Castelo dos 4A. Pelos sorrisos com que me recebiam todos os dias de manhã e por serem um constante desafio. Foi graças a eles que cresci não apenas como profissional, mas como pessoa.

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, do curso de mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como intenção evidenciar o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da estudante no primeiro dos dois níveis educativos referenciados, a Educação Pré-Escolar.

Este documento apresenta uma análise crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo do período de estágio, que teve como principal objetivo o desenvolvimento da sua autonomia e progressiva responsabilização pela ação educativa. A prática da estudante sustentou-se no quadro teórico-concetual construído ao longo do seu percurso formativo, nos normativos legais em vigor, nas características do contexto educativo em que a mestranda interveio e nos conhecimentos sobre cada criança, no sentido de desenvolver uma ação adequada e imbuída de intencionalidade.

Importa ainda enfatizar a metodologia de investigação-ação, na qual a estudante fundamentou a sua *práxis* e desenvolveu os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. A utilização desta metodologia e as estratégias e instrumentos formativos, adotados ao longo do processo de desenvolvimento, fomentaram a transformação e a melhoria da prática educativa, através do desenvolvimento de competências reflexivas, investigativas e de questionamento. Este crescimento promoveu simultaneamente o desenvolvimento da estudante, tendo sido este apenas o início de um processo de aprendizagem que se deseja constante e sistemático, e a construção de aprendizagens por parte das crianças e alunos.

Palavras-chave: criança; Educação Pré-Escolar; competências profissionais; investigação-ação

ABSTRACT

Conducted within the Course of Teaching Practice Supervised, included on the professional master's degree in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education, this professional qualification report, is intended to highlight the development by the student of personal and professional skills, in the first of the two educational levels referenced, Preschool Education.

This paper presents a critical analysis and reflective of the work of the graduate student during the period of teaching practice supervised, which had as its main objective the development of autonomy and progressive accountability by the educational action. The practice of student sustained itself on the theoretical and conceptual framework built over their training, on the legal regulations in force, on the characteristics of the educational context in which the student intervened and knowledge about each child, in order to develop an appropriate action and imbued with intentionality.

It is also important to emphasize the methodology of action research, in which the student based its practice and developed the processes of observation, planning, action, evaluation and reflection. The use of this methodology and formative strategies and instruments, adopted throughout the development process, fostered the transformation and improvement of educational practice, through the development of reflective, investigative and questioning skills. This growth simultaneously promoted the development of the student, and configured just the beginning of a learning process understood as constant and systematic, and the construction of learning by children.

Keywords: child, Preschool Education; skills; action research

Índice

Lista de Figuras	VI
Lista de Esquemas	VII
Lista de Abreviaturas	VIII
Lista de Anexos	IX
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico e concetual	5
Capítulo 2. Caraterização geral da instituição de estágio	21
Capítulo 3. Descrição e Análise da Ação Educativa e do Processo de Desenvolvimento Vivenciado	27
Considerações Finais: A Construção Sustentada de um Perfil	55
Bibliografia	61
Documentação Legal	62
Outros Documentos	62

LISTA DE FIGURAS

Espaço Físico

Figura 1- Área da Reunião do Grande Grupo

Figura 2- Área da Expressão Plástica

Figura 3 a 4- Área da Casinha (Castelo)

Figura 5- Área da Biblioteca

Figura 6- Toca dos Sons

Reorganização do Espaço

Figura 7 - Construção do armário

Figura 8 a 10- Elaboração do Fosso do Castelo

Atividades Desenvolvidas

Figura 11 a 13- Atividade Experimental: Como Funciona um Interruptor?

Figura 14 a 16- Preenchimento da Carta de Planificação e quadro de registo

Figura 17 e 18- Atividade Experimental: Como Funciona um Íman?

Figura 19- Preenchimento da Carta de Planificação e do quadro de registo

Projeto sobre os Castelos Medievais

Figura 20- Visita à Sala de uma Rainha e de um Cavaleiro

Figura 21- Preparação da Visita ao Castelo de Guimarães

Figura 22 a 24- Investigação sobre os instrumentos medievais

Figura 25 a 28- Aprendizagem da canção “A Nossa Orquestra”

Figura 29 - Reprodução de Pinturas Medievais

Figura 30 e 31- Construção de Puzzles de quadros da Época Medieval

Figura 32 a 34- Elaboração do Friso Cronológico da Vida de D. Afonso Henriques

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Organograma organizacional da instituição de estágio

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

CNM – Colégio Novo da Maia

EC - Educadora Cooperante

ESE - Escola Superior de Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento Escola Moderna

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

UC - Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I - Exemplos de planificações

ANEXO Ia - Planificação Semanal de 25 de fevereiro a 1 de março de 2013

ANEXO Ib - Planificação Semanal de 27 a 31 de maio de 2013

ANEXO II - Exemplo de uma Grelha de Verificação de Atividade Desenvolvida

ANEXO III - Exemplo de entrada do diário formativo

ANEXO IV - Exemplo de um Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

ANEXO V - Exemplo de uma narrativa colaborativa

ANEXO VI – Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica

ANEXOS TIPO B

ANEXO I - Grelha de observações

ANEXO II - Diário Formativo

ANEXO III - Planificações

ANEXO IV - Grelhas de Verificação das Atividades Desenvolvidas

ANEXO V - Guiões de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

ANEXO VI - Narrativas Colaborativas

ANEXO VII - Projeto “Manhãs Culturais”

ANEXO VIII - Lista de Figuras

INTRODUÇÃO

O presente relatório de qualificação profissional surge no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), e do estágio realizado em contexto pré-escolar, e procura ilustrar através da análise reflexiva do percurso desenvolvido pela mestranda, o desenvolvimento de competências com vista à construção de um perfil profissional.

Uma vez que este documento pretende realçar as aprendizagens realizadas no âmbito das dimensões de um perfil específico de desempenho da estudante que se propõe à obtenção da qualificação profissional para a docência, cabe em primeiro lugar a contextualização deste segundo ciclo de estudos. O Processo de Bolonha fez surgir a Licenciatura em Educação Básica, primeiro ciclo de estudos, que promove nos futuros profissionais de educação o desenvolvimento da “dimensão do conhecimento disciplinar [e] da fundamentação da prática [educativa] na investigação” (Decreto-Lei 43 de 2007). Todavia esta formação não profissionaliza o estudante para a docência, que têm posteriormente que optar entre um dos vários mestrados profissionalizantes na área da Educação Básica. Este segundo ciclo de estudos

dá especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja (...) o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (Decreto-Lei 43 de 2007).

No caso particular do mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1ºCEB, este é de dupla vertente, qualificando para a docência nos dois primeiros níveis educativos da Educação Básica

Para a habilitação à docência, de acordo com o Decreto-Lei 43 de 2007, que regula este processo, tem como requisito obrigatório que “a qualificação profissional (...) seja adquirida no quadro de uma parceria formal, (...)”

qualificada e qualificante estabelecida entre instituições de ensino superior (...) e de educação básica.” No seguimento dessa disposição, importa enquadrar o período de Prática Pedagógica Supervisionada, que aconteceu na valência de Educação Pré-Escolar da instituição de educação Colégio Novo da Maia, situada no concelho da Maia e pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas do Levante da Maia. Esta integração no contexto educativo foi vivenciada em díade pedagógica, ao longo de quatro meses, entre 20 de fevereiro de 2013 e 14 de junho de 2013, num total de 20 horas de prática pedagógica, distribuídas em 10 horas semanais, cinco horas por dia. A mestranda, juntamente com o seu par pedagógico, integrou a equipa educativa da sala dos 4A frequentada por um grupo de 25 crianças na faixa etária dos quatro anos. A orientação no contexto era da responsabilidade da educadora titular do grupo, a educadora cooperante J.M..

A ação educativa em contexto era apoiada pelo supervisor institucional e também pelas aulas de componente teórico-prática da UC de PPS, que estabeleceram um conjunto de objetivos de desenvolvimento e competências que visava orientar o processo de construção do perfil profissional da mestranda. Começar-se-á então por elencar esses objetivos de desenvolvimento, articulando-os com o disposto nos Perfis de Desempenho estabelecidos nos Decretos-Lei 240 e 241 de 2001, para depois descrever, sem esquecer também um confronto com as orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, o plano de ação orientado de acordo com a metodologia de investigação-ação, que tinha como finalidade a construção de um perfil profissional sustentado numa interligação entre teoria e prática.

A Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada propõe-se na ficha curricular, através da “responsabilização progressiva [das formandas] pela ação docente”, a promover “a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar (...)”(Ribeiro, 2012, p.1), através do desenvolvimento das competências que vão ao encontro das características e responsabilidades atribuídas ao profissional de educação pelos Decretos-Lei 240 e 241 de 2001. No seguimento da premissa anterior, para que melhor se compreenda esta articulação, pode tentar-se o estabelecimento de um paralelo entre as principais competências definida na ficha curricular da UC e as disposições legais de ambos os normativos legais. Se na ficha curricular temos como competência a desenvolver a capacidade de “saber pensar e agir nos contextos

educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Ribeiro, 2012, p.1) que vai ao encontro do disposto no Decreto supracitado que estabelece que o profissional de educação

exerce a sua atividade (...) na escola (...) à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa” (Capítulo II, ponto 2, alínea b) e desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada [criança] no quadro sócio-cultural da diversidade (Capítulo III, ponto 2, alínea g).

Esperava-se também que durante o período de Prática Pedagógica Supervisionada a mestranda desenvolvesse competências no sentido de “coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos” (Ribeiro, 2012, p.1), mais uma vez em paralelo com o Decreto-Lei 240 de 2001, que define a necessidade de o profissional de educação se assumir “a função específica de [educar], pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (Capítulo II, ponto 2, alínea a).

Por fim, as duas últimas competências estabelecidas na ficha curricular, a saber

Construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa. 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 (Ribeiro, 2012, p.1).

Estão de acordo com o Decreto-Lei 240 de 2001, na medida em que este responsabiliza o profissional de educação por incorporar

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 (Capítulo V, ponto 1).

O presente relatório divide-se em quatro capítulos estando o primeiro, o «Enquadramento Teórico Concetual», dedicado à apresentação e articulação dos pressupostos teóricos e legais que fundamentam o processo de desenvolvimento que se pretende ilustrar bem como a metodologia pela qual o mesmo se orientou. O segundo capítulo, a «Caraterização Geral da Instituição de Estágio», aprofunda a apresentação do contexto que acolheu a mestranda ao longo do período de PPS, sendo que o terceiro capítulo, «Descrição e Análise da Ação Educativa e do Processo de Desenvolvimento Vivenciado», atenta numa análise crítica e reflexiva da ação desenvolvida nesse mesmo contexto e nas aprendizagens que daí resultaram para formanda. Por último, o capítulo quarto, as «Considerações Finais», procuram sistematizar o contributo deste segundo ciclo de estudos e concretamente deste período de PPS na construção do Perfil Profissional de um Educador em formação.

As referências bibliográficas ilustram o trabalho de pesquisa que baseou todo o percurso de prática pedagógica, e não apenas a construção deste documento. Os anexos, organizados em anexos de tipo A, que correspondem aos anexos impressos, e de tipo B, que correspondem aos anexos em formato digital, apresentam alguns documentos que auxiliaram o desenvolvimento deste percurso, percurso esse que foi desenvolvido no sentido da coconstrução de aprendizagens. Se por um lado era intenção proporcionar às crianças atividades enriquecedoras das quais resultasse a construção significativa de conhecimento, por outro lado ao longo desse processo a mestranda esperava aprender com as crianças como melhor organizar, adequar e transformar a sua prática educativa, e espera agora que este documento ilustre construção partilhada de conhecimento.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Para que se compreenda a ação desenvolvida em contexto é essencial que se comece por apresentar os quadros legais, teóricos e conceituais que apoiaram essa intervenção para que seja possível uma visão holística de todo o processo. Assim, este capítulo visa, de forma sucinta, explicar os pressupostos teóricos que nortearam a ação da formanda, começando pela contextualização legal da Educação Pré-Escolar e da ação educativa do profissional de educação, passando de seguida para as conceções teóricas que abarcam as imagens de Educação, Criança e Educador de Infância, sem esquecer os modelos de desenvolvimento curricular da Educação Pré-Escolar, para depois se debruçar sobre as metodologias que integraram este processo formativo, tais como a investigação-ação, e as estratégias de que estas se serviram. As questões relativas ao desenvolvimento vão sendo mencionadas ao longo do texto através de um constante exercício de interligação dos conceitos e teorias apresentados com as responsabilidades definidas no perfil de desempenho profissional do educador de infância, pelos Decretos-Lei 240 e 241 de 2001.

Sendo este Relatório de Estágio, no âmbito de um mestrado profissionalizante de dupla via, referente ao período de desenvolvimento de competências profissionais no âmbito da Educação Pré-Escolar, importa começar por defini-la e destacar o seu papel no Sistema Educativo português, que se configura como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei nº 46/86, cap. I, art. 1º). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece uma série de princípios gerais, que visam o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade, (...) incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos” (Lei nº 46/86, cap. I, art. 2º), compreende como primeira etapa a Educação Pré-Escolar. Esta destina-se, segundo as disposições legais “às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei nº 46/86, cap. II, art. 5º) e concorre de imediato para os

princípios gerais do sistema educativo tendo como objetivos próprios “estimular as capacidades de cada criança, (...) desenvolver a formação moral (...) e o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade.” (*ibidem*). Além destes, a LBSE determina como objetivo a observação e compreensão do meio que favoreça a integração completa da criança e o “desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação” aliadas à imaginação e à criatividade para o desenvolvimento de indivíduos independentes e cidadãos ativos e capazes (Lei nº 46/86, cap. I, art. 2º). Todo este processo deve ser complementar da ação educativa da família e também complementado pela mesma. Aliás, a participação da família, consagrada na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997, pode acontecer quer ao nível administração escolar, quer dentro da sala de atividades, enriquecendo assim em grande medida o ambiente educativo do qual devem participar, não exclusivamente, crianças e equipa educativa, mas também, famílias e a restante comunidade.

O Educador de Infância é o profissional a quem cabe a conceção e organização deste ambiente educativo e este deve assumir-se como “profissional de educação com função específica de ensinar”, sendo que neste nível educativo este ensino é mais implícito do que explícito e se centra essencialmente no desenvolvimento de valores a atitudes e o gosto pela aprendizagem; e deve fazê-lo “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” segundo o disposto no Decreto-Lei 240 de 2001 que define o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. O processo de desenvolvimento experimentado pela formanda, do qual resulta agora este documento, procurou de forma sustentada compreender aprendizagens nas quatro dimensões profissionais distinguidas por este documento: a dimensão profissional, social e ética, já citada acima, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que atribui ao educador/professor a responsabilidade de promover aprendizagens significativas “no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando (...) conhecimento das áreas que o fundamentam”, sem esquecer o desenvolvimento “de estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização” (Decreto-Lei 240/2001, cap.III) de todas as crianças. A terceira é a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, que alarga à comunidade envolvente a importância da implicação

da família já ressaltada na Lei de Bases e na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, e que define que o educador/professor deve exercer “a sua actividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei 240/2001, cap.IV). Por fim, a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida define como fulcral que o profissional de educação incorpore

a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a das necessidades que consciencializa e, 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 240/2001, cap.V).

Tendo em conta as quatro dimensões do saber profissional do educador de infância apresentadas é interessante tentar estabelecer uma relação das mesmas com as orientações curriculares emanadas pela tutela e que ao longo dos anos procuraram a uniformização e constante melhoria da qualidade da oferta educativa à disposição das crianças que frequenta a Educação Pré-Escolar. O primeiro documento a analisar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (comumente designadas pela sigla OCEPE) datam de 1997 e são o produto do esforço colaborativo de educadores, formadores, investigadores e também associações profissionais e de pais, resultando num documento que pretendia constituir “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” apresentando-se como um “instrumento útil para (...) refletirem (...) e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham.” (Silva, 1997, p.13). As OCEPE não tinham como objetivo constituir-se como um programa, posicionando-se mais sob uma perspetiva de “indicações para o educador”, assim sendo é interessante perceber que, de uma forma global, a sua organização está de acordo com as dimensões do perfil geral de desempenho deste profissional definido posteriormente em 2001. Nos seus fundamentos gerais, este documento atribui ao educador a responsabilidade de ter em conta os objetivos gerais estabelecidos para este nível educativo na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que se pode incluir na dimensão

profissional, social e ética definida pelo Decreto-Lei 240 de 2001. Responsabilidade também o educador por organizar o ambiente educativo a todos os níveis, concebendo-o como “um suporte do trabalho curricular” (Silva, 1997, p.14), e planificar as situações de aprendizagem de acordo com as áreas de conteúdo, “que constituem referências gerais a considerar no planeamento e avaliação” do processo educativo, disposição que se enquadra na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, sendo de ressaltar a importância que é atribuída à interligação que se pretende que o educador promova entre as três áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (que compreende os domínios das expressões motora, musical, dramática e plástica, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática) e por último na área de Conhecimento do Mundo. A responsabilidade pela promoção da continuidade educativa, considerando como ponto de partida do processo educativo o “que as crianças já sabem e aprenderam” (Silva, 1997, p.14) integra-se, de certa forma, na dimensão da relação com a comunidade pois o educador valoriza desta forma as aprendizagens que o meio físico e social envolvente proporcionou às crianças e tira partido desse mesmo meio para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem. Por fim, a intencionalidade educativa surge como responsabilidade “que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador” (Silva, 1997, p.14) e pode adequar-se quer à dimensão profissional, social e ética, pois o educador sustenta desta forma a sua prática no saber profissional apoiado pela investigação, quer à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, segundo a qual este continuamente se forma e constrói a sua prática e a partir dos resultados do processo de investigação sobre a mesma, no âmbito do qual o educador se auto-observa, problematiza, reflete e transforma a sua própria ação e crenças pedagógicas.

No seguimento das OCEPE, em 2009 foi apresentado pelo poder central um novo documento que tinha como objetivo orientar o processo educativo nos níveis educativos desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, as Metas de Aprendizagem. Elaboradas ao abrigo de um contrato entre o Ministério da Educação, representado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde lecionava o Professor Natércio Afonso que coordenou todo o

processo, tinham como objetivo geral “operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, (...) [dos] processos de uso e construção [dos] conhecimentos.” (Ministério da Educação e Ciência, 2012). No que concerne à Educação Pré-Escolar apenas foram delineadas metas finais pela natureza transversal e integradora deste nível educativo, metas essas que, em concordância com as OCEPE, estão divididas também por áreas de conteúdo e respetivos domínios. No entanto, ao contrário das OCEPE, que se subdividiam apenas em três áreas de conteúdo, as Metas de Aprendizagem mantêm as áreas do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social mas subdividem a Expressão e Comunicação em quatro áreas de conteúdo distintas. As Expressões (dramática, motora e musical) passam a constituir uma área independente, os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática passam a ser também eles áreas de conteúdo e, por último, as Tecnologias de Informação e Comunicação ganham também o seu próprio espaço. Esta nova organização evidencia a tentativa de articulação entre ciclos e de facilitar a transição para o nível educativo seguinte, 1º Ciclo do Ensino Básico, que apresenta um currículo mais semelhante a esta estrutura das Metas de Aprendizagens ao invés da organização mais globalizante das OCEPE. Estas últimas, que como já foi citado procuravam orientar o educador sem se preocupar em prever aprendizagens, as metas são expressas sempre “em termos do desempenho esperado por parte [da criança]”, e procuram “evidências do desempenho das competências que deverão ser manifestadas [pelas crianças]” (Ministério da Educação e Ciência, 2012). As metas visam assim “esclarecer e explicitar” as condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas OCEPE, facilitando o diálogo entre o educador e o professor do 1ºCiclo e os restantes adultos responsáveis pela educação da criança acerca “do conjunto de aprendizagens que são importantes para o seu progresso educativo e escolar” (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Estabeleceram-se até este ponto as dimensões profissionais definidas no perfil geral de desempenho preconizadas pelo Decreto-Lei 240/2001 mas, e porque a Educação Pré-Escolar é um nível educativo com características próprias e em certos casos tão diferentes da educação escolar (o que pode ser visto de forma positiva se se considerar a maior liberdade na gestão curricular, ou de forma negativa se se atentar na desvalorização deste nível educativo que,

embora menos expressiva, ainda persiste), foi aprovado também em 2001 o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. O Decreto-Lei 241 de 2001 expande as dimensões profissionais nas questões de conceção e desenvolvimento do currículo e integração do mesmo, que são responsabilidade do educador. Convocando os pressupostos referentes às orientações legais para o educador, já expostas no presente capítulo, é possível afirmar que a Educação Pré-Escolar não tem um currículo rígido, afirmação que é apoiada pelo disposto no Decreto-Lei 241 de 2001, que estabelece que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo” (art.1º, anexo nº1, ponto II). Para um profissional em formação é importante não apenas saber que goza deste grau de autonomia relativa, mas também procurar construir um quadro teórico que lhe permita sustentar toda a sua prática. Aquando das primeiras incursões nos contextos, quer no âmbito da formação inicial quer no âmbito do segundo ciclo de estudos com vista à profissionalização, o educador em formação apercebe-se que a educação tem sofrido mudanças radicais nas últimas décadas. Segundo João Formosinho, na procura de uma *práxis* pedagógica surge o confronto com a necessidade de desconstrução de “tradições, rotinas e procedimentos” que foram implicitamente aprendidas no ofício de aluno, e a necessidade de construção de uma *práxis* pedagógica fundamentada em “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos.” (2013, pp.14-15). A *práxis* engloba não só a ação na prática mas todo o intrincado de valores, atitudes e conhecimentos que formam o educador. Neste sentido, para a adoção de um modelo pedagógico, entendido, segundo Oliveira-Formosinho citado por Formosinho, como “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada.”(2013, p.16), o profissional de educação tem que estar ciente dos diferentes tipos de pedagogias e das crenças e valores que as distinguem.

Comparando pedagogias transmissivas com pedagogias participativas, podem estabelecer-se diferenças essencialmente a três níveis: a imagem da criança, a imagem do educador e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Começando pela imagem da criança, se no modelo transmissivo esta é tida como “um ser passivo (...) mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Formosinho, 2013, p.17), estabelecendo-se mesmo uma analogia com uma

“tábua rasa” ou uma “folha em branco”, nos modelos participativos são tidos em conta os interesses e motivações da criança, bem como os conhecimentos que já possui, reconhecendo-se-lhe assim “competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (...). Ao contrário dos modelos transmissivos, em que o educador é “quem educa, (...) opta, prescreve a sua opção, atua (...) e é o sujeito do processo” (...), nos modelos participativos criança e educador são coconstrutores do processo e das aprendizagens que vão construindo pois, se numa lógica transmissiva o objetivo é a inscrição de conhecimentos na crianças, numa lógica participativa o objetivo é que a crianças construa conhecimento e aprenda a aprender ao mesmo tempo que o educador vai retirando do processo aprendizagens acerca da conceção de um ambiente rico em oportunidades de desenvolvimento e da promoção do envolvimento das crianças com quem trabalha.

Após esta análise e distinção entre diferentes tipos de pedagogias faz sentido que, no desenvolvimento de uma metodologia de carácter construtivista, com enfoque na comunicação, interação e colaboração entre os diversos atores com vista à promoção de situações de aprendizagem significativa e onde a criança constrói o seu saber apoiado não só pelo adulto mas sustentado no meio envolvente, que se opte por um modelo pedagógico de participação cooperada de todos os intervenientes no processo educativo. A criança é hoje encarada como um ser capaz de ter voz no seu processo e que deve ser considerada parte ativa nesse mesmo processo de desenvolvimento. Este pressuposto atribui ao educador o papel de organizador e mediador e recuperando as responsabilidades definidas no seu perfil específico de desempenho profissional pelo decreto-lei 241 de 2001, este assume-se como profissional que concetualiza e desenvolve o próprio currículo. Levando em consideração a literatura da especialidade que versa sobre as questões de desenvolvimento curricular, defende-se a adoção de um modelo síntese, na definição de Zabalza (2000), uma espécie de híbrido que apresenta características preconizadas nos vários modelos existentes, que a seguir se apresentam, e que por isso é, de certa forma, único para cada profissional e grupo de crianças.

O Modelo Curricular High-Scope, fundamentado teoricamente sobretudo no paradigma desenvolvimentista defendido por Piaget, que determina o desenvolvimento como “sequencial e [organizado] em estádios” com

características próprias (Oliveira-Formosinho, 2013, p.78), conceitualiza esse desenvolvimento e a construção do conhecimento como uma construção do sujeito “em interação com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.79). Este pressuposto revela já a visão sobre o papel da criança enquanto sujeito e centro do processo, cabendo ao adulto o papel de

criar-lhe espaços de atividade autoiniciada e apoiada, (...) oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento. (Oliveira- Formosinho, 2013, p.79).

Todo o ambiente educativo do Modelo High-Scope se organiza com uma preocupação central: a autonomia progressiva da criança, desse modo todas as dimensões se organizam para promover esta construção gradual de autonomia intelectual.

O ambiente físico compreende o espaço, que o educador organiza de modo a criar uma organização em áreas, com os respectivos materiais “agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível o seu uso independente”(Oliveira-Formosinho, 2013, p.82) o que fomenta o desenvolvimento da autonomia e quer na escolha que impulsiona a criança a fazer, quer no uso e arrumação desses materiais. Esta organização, que constitui a “primeira forma de intervenção do educador ao nível do currículo”, deve ser flexível para integrar ao longo do ano letivo projetos que surjam dos interesses, motivações e necessidades do grupo, e tem como objetivo “permitir 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 tempo, na abordagem High-Scope, não segue uma pré-estruturação diretiva orientando-se antes no sentido de uma estruturação acordada de forma partilhada (embora em diferentes níveis) por adulto e criança. Por forma a permitir tempos de interação diferenciada com os pares e tempos de experimentação diversos com os materiais e espaços, estabelece-se uma rotina diária, ou seja,

um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir. Torna-se, portanto, autônoma. Conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87).

A previsibilidade desta sequência tem vantagens não só para a criança, que se sente mais segura e autônoma, mas também para o educador, que pode, deste modo, planificar o seu trabalho por forma a observar o grupo e cada criança em várias situações. A observação é, aliás, uma das componentes principais da ação pedagógica do educador neste modelo, que se socorre desta para conhecer a criança e planificar tendo em conta os seus interesses, motivações e necessidades e assim, criar situações desafiantes em que esta se vê face a “uma realidade educacional estimulante onde (...) constrói conhecimento” (...) que deriva “do conflito cognitivo” promovido pelo educador, que desta forma partilha o poder no processo de desenvolvimento da criança.

Outra perspetiva de abordagem curricular é o Movimento da Escola Moderna (conhecida também pela abreviação MEM), que devido à sua génese participativa, tem bastante em comum com o modelo High-Scope. O papel da criança, como centro do processo educativo e construtora ativa do próprio conhecimento, e o papel do educador, enquanto promotor e mediador de situações de aprendizagens significativas, estabelece um primeiro paralelo.

A organização do espaço educativo apresenta a mesma divisão por áreas, neste caso seis áreas básicas à volta da sala e uma área central polivalente para o trabalho coletivo, constituindo esta última uma novidade em relação à abordagem anteriormente apresentada. As áreas devem reproduzir fielmente os *ateliers* e oficinas que pretendem simular; evitando-se, por isso, miniaturas infantilizadas; e proporcionar às crianças oportunidades de experimentação e transformação dos objetos de aprendizagem. Uma característica distintiva do MEM são dois dos pressupostos que fundamentam o processo educativo, a saber, o clima de livre expressão, em que a criança goza de liberdade total para se exprimir e publicamente se valorizam “as suas experiências de vida, [as] suas opiniões e ideias”; e a atividade lúdica de exploração para que possa ocorrer interrogação “que suscite projetos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp.149-150). Estes

dois pressupostos influenciam a organização do espaço pedagógico na medida em que na valorização da livre expressão das crianças as paredes da sala são usadas como meio de comunicação, com os pares e com quem quer que visite a sala, das suas ideias e opiniões e também dos processos e resultados da elaboração de projetos individuais e/ou coletivos. Além disso, podem também encontrar-se expostos “o *Plano de Atividades*, a *Lista Semanal dos Projetos*, O *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas* de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o *Mapa de Presenças* e o *Diário do Grupo*” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.151), sendo este último um documento coletivo elaborado em conjunto por adulto e crianças e que documenta o trabalho realizado.

A organização das atividades no tempo divide-se em nove momentos, que compreendem, da parte da manhã, um acolhimento em grande grupo, seguido da planificação e execução de atividades de iniciativa individual ou de grupo, a que se segue uma pausa procedida por um momento de comunicação ao grande grupo “das descobertas e aprendizagens” que se alcançaram. Depois do almoço e higiene, há um período de recreio seguido de um momento de animação coletiva em grande grupo que antecede o balanço do dia. Às sextas feiras reúne-se o conselho, momento em que o educador lê o Diário do Grupo e, em conjunto com as crianças, se reflete sobre a planificação da semana e se avaliam as responsabilidades assumidas. A estabilização desta “rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.156), mas é no entanto flexível para acomodar situações significativas para a vida do grupo e que obrigam a que essa rotina se altere.

Por último, refere-se o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, que concetualiza a criança na mesma perspetiva que os dois modelos anteriormente apresentados e o educador como um ponto de apoio sistemático à criança, que deve agir ao nível da Zona de Desenvolvimento Próxima, como concebida por Vygotsky, e focalizar o seu trabalho na promoção do desenvolvimento das formas de expressão simbólica, as denominadas “cem linguagens” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp.121-125). Este modelo centra-se numa Pedagogia das Relações, que procura “promover as relações, as interações, a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo (...) e a comunidade em geral”, e enfatiza que “o conhecimento se constrói nas interações.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.118). As crianças são

incentivadas a dialogar, propor hipóteses, criticar e o próprio espaço é concebido para promover a interação social. De uma “piazza” central comum, as crianças são livres para partir para vários ateliers e oficinas onde além do educador, têm o apoio de um técnico especializado nas áreas do drama, da música, das artes plásticas, da carpintaria, entre outras. Os espaços comuns contemplam ainda uma biblioteca e o espaço exterior, que é “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.121).

Um dos traços característicos desta pedagogia é a escuta ativa, que privilegia a escuta atenta da criança, que quer ser ouvida e que demonstra ela mesma também uma grande capacidade para escutar. O educador conceitualiza então múltiplas oportunidades de expressão e escuta e enceta na tríade “observar-documentar-escutar” para ser capaz de projetar de modo adequado a sua intervenção e apoiar os projetos de iniciativa das crianças de forma mais completa.

Esclarecidos os modelos de desenvolvimento curricular que dos quais o educador pode buscar orientações para moldar a sua prática pedagógica importa referir a metodologia que se usou neste processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e competências profissionais e que não se esgota no momento da formação visto que, como defendem João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho,

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço “ambíguo” não de um-entre-dois – a teoria e a prática – (...), mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada (2013, p.26).

Posto isto, a opção por uma metodologia de investigação-ação surgiu como a decisão mais lógica e vantajosa, pois o educador,

para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* [ou seja, interrogar a realidade]. *Intervir* e *avaliar* serão ações consequentes das etapas precedentes (Estrela, 1987, p.26).

A adoção de uma postura inquisitiva e reflexiva permite ao educador pôr em prática o ciclo-reflexivo da investigação-ação e desse modo conseguir alcançar a transformação de crenças e conhecimentos acerca da prática e a própria *práxis* pedagógica em si. Kurt Lewin (1946), por muitos considerado como o primeiro teórico a definir esta metodologia, defendia que

uma investigação parte sempre de uma “ideia geral” a propósito de um tema ou problema (...) sobre o qual é traçado um plano de acção, (...) reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para a acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa acção (Coutinho, 2008, p.11).

Após a ação e uma aferição dos resultados da mesma, encetar-se-ia nova ação a partir de um plano reformulado. Kemmis (1989) seguindo a linha de pensamento de Lewin, estrutura a metodologia em quatro fases distintas mas articuladas: “planificação, acção, observação e reflexão” (Coutinho, 2008, p.11) que implicam cada uma delas “um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção” (*ibidem*) e a conseqüente melhoria da prática pedagógica. Por último, Elliot (1993) reafirma as fases definidas por Kemmis enfatiza a importância do “processo de revisão dos factos e reconhecimento de falhas antes de se dar início a cada sequência de passos (...)” (Coutinho, 2008, p.11) realçando a finalidade última desta metodologia, a melhoria da qualidade da ação pedagógica.

Convocando o que foi já exposto, em parágrafos anteriores, sobre os vários modelos pedagógicos de índole participativa apresentados e sobre as fases definidas no âmbito da metodologia de investigação-ação, o educador deve basear o seu trabalho em grande medida na observação, que se constitui assim como a primeira fase do ciclo da investigação-ação pois, “as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o [educador] desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente informação” (Estrela, 1987, p.27). Dessa forma, o educador poderá reunir informação sobre o grupo e sobre cada criança; informação essa que será depois de grande utilidade na planificação da ação educativa, ao mesmo tempo que vai, no processo de coleta dessa informação, desenvolvendo competências profissionais no campo da observação. Ao ter que concretizar um projeto de observação, o profissional de educação vê-se confrontado com a

necessidade de definir um campo/objeto de observação (que pode ser a nível molar, o grupo de crianças ou a comunidade escolar, e a nível molecular cada uma das crianças); optar por determinadas formas e meios de registo dos dados obtidos, que podem ser grelhas de observação estruturadas, notas de campo e inferências, ou mesmo as próprias grelhas de planificação que contemplam em muitos casos espaço para o registo de necessidades e interesses evidenciados. Mediada por estes instrumentos, a avaliação é armada e pode dizer-se também participante, pois o observador é parte integrante do grupo observado, e apresenta ainda um carácter sistemático. (Estrela, 1987, pp.30-52)

Após esta recolha de dados, os mesmos carecem de tratamento para servirem algum propósito na melhoria da prática educativa e devem, antes de mais, ser problematizados, para que se levantem questões acerca do ambiente e da ação do educador. Inicia-se dessa forma a reflexão, e apesar de esta não estar definida por Donald Schön (1983), acaba por ser uma reflexão para a ação em que se colocam hipóteses, se propõem caminhos possíveis e se pensam estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Este processo é já a planificação, que segundo Diogo é

um instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades.” (2010, p.64). Planificar é prever e prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir (Fayol, 1916, citado por Diogo, 2010, p.64).

A etapa que se segue à planificação é o desenvolvimento da ação em si, onde o educador deve ir continuamente refletindo, “no decurso da própria acção, sem a interromper, (...) e reformulando o que está a fazer enquanto está a realizá-lo.” (Alarcão, 1996, p.16). Após a ação acontece um momento de reflexão sobre esta e é nesse momento, que o educador “se consciencializa” acerca do conhecimento tácito que põe em prática na ação e “procura crenças erróneas e (...) reformula o pensamento.” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp.29.42). Retomando o ciclo da investigação-ação, após a observação, problematização e ação, surge um momento de reflexão sobre a reflexão na ação que permite “olhar retrospectivamente (...) e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que profissional observou,

que significado atribui e que outros significados pode atribuir (...)” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp.29-42). É esta reflexão que se orienta para a ação futura e que configura no processo de investigação sobre a prática a procura e reformulação de crenças e valores em desajuste com o real. No âmbito da metodologia de investigação-ação, esta reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na acção configura um processo também ele muito importante para o educador de infância, a avaliação, e que é aliás parte das responsabilidades que lhe é atribuída no Perfil específico de desempenho profissional, onde consta que o educador

avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”(decreto-Lei 241 de 20012, anexo n.º 1, alínea e), ponto 3,Capítulo II).

A avaliação apresenta-se assim como elemento que visa a melhoria da prática educativa e pode configurar-se também como uma experiência formativa *per si*. Deve ter um carácter formativo, incidir sobre processos e desenvolver-se por meio de estratégias adequadas ao grupo de crianças. “Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, (...) como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa” (Circular 4/2011, p.2), e também a reflexão sobre os efeitos dessa ação e a recolha de dados para monitorizar a eficácia das estratégias, além de envolver a criança num projeto de análise que lhe permita tomar consciência do seu progresso. De carácter holístico e de acordo com as OCEPE e com as Metas de Aprendizagem, visa-se valorizar o processo de cada criança e promover a igualdade de oportunidades educativas.

O percurso formativo, por se orientar por esta metodologia de investigação-ação, previa o recurso a várias estratégias que permitissem o desenvolvimento de capacidades e competências profissionais nas várias fases do ciclo. Tendo em conta a visão teórica desta metodologia, essas mesmas estratégias podem ser também elas organizadas em concordância com as diferentes fases do ciclo reflexivo. Assim sendo, relativamente à observação estava previsto o uso de grelhas sistemáticas de registo e de notas de campo, onde de modo objetivo se deveriam registar dados objetivos. Os guiões de pré-observação constituíam-se

simultaneamente como uma estratégia de observação e reflexão sobre os dados observados com a finalidade última de preparar/prever os acontecimentos e possíveis constrangimentos. As planificações configuravam também uma estratégia de observação, pois apresentavam um espaço destinado ao registo de necessidades de desenvolvimento e interesses evidenciados, e ainda de reflexão pois a planificação prevê a ação refletindo sobre a ação passada com vista à melhoria da ação futura e desse modo as reuniões de planificação semanais poderiam constituir-se como um primeiro momento de reflexão colaborativa. No que diz respeito à reflexão, as estratégias previstas eram o diário de formação e as narrativas reflexivas, com o intuito de fazer confluir num documento as perspectivas da tríade constituída pela díade de formação conjuntamente com a educadora cooperante. A avaliação surgiria sob a forma de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação através de estratégias como reuniões de supervisão após observações da prática pedagógica e no retorno reflexivo presente nas narrativas colaborativas. Estes momentos poderiam constituir-se também como oportunidades para o confronto de ideias sobre a prática e consequente reformulação e reconstrução do conhecimento praxiológico.

Deste modo, o ciclo não termina mas volta ao princípio, de novo à observação, uma vez que

o processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um insight sobre o que significa ser professor.” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp.29.42).

Está desta forma apresentado o quadro teórico que sustentou todo o processo sobre o qual se debruça o presente documento e passar-se-á então de um domínio mais teórico a um domínio mais prático da mesma forma que também na formação se passou gradualmente da teoria à prática.

CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O processo de formação da formanda teve lugar na instituição de estágio Colégio Novo da Maia que se situa na freguesia de Milheirós, no centro do concelho da Maia no distrito do Porto. Sede de concelho, com cerca de 83,2 km² e 140.859 habitantes, o meio socioeconómico da Maia caracteriza-se pelo domínio das atividades económicas afetas aos setores secundário e terciário, e na freguesia de Milheirós há cerca de cem empresas instaladas (desde empresas de fiação, confeção, mobiliário entre outras).

O Colégio Novo da Maia, “a funcionar desde o dia 12 de Setembro de 2001” (Projeto Educativo, 2009/2012, p.4), é uma Instituição de Ensino Particular Cooperativo e que por isso se rege pelo estatuto próprio instituído pelo Decreto de Lei nº 553/80. Ao abrigo da expressão dos direitos, consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, de aprender e ensinar e do papel e do papel essencial da família no processo educativo dos filhos, o Estado Português acomete-se à obrigação de estabelecer condições de “igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias e condições de ensino” (Decreto de Lei nº553/80). Assim sendo o funcionamento destes estabelecimentos de ensino está dependente da “homologação e autorização” (Decreto de Lei nº553/80, Capítulo II, Artigo 4º, alínea b) das entidades competentes e um constante acompanhamento do “nível pedagógico e científico dos programas e planos e estudo” (Decreto de Lei nº553/80, Capítulo II, Artigo 4º, alínea e). Deste modo estas instituições, que funcionam de alguma forma sob a tutela pedagógica do estado alargam a oferta da rede escolar nacional permitindo que mais crianças usufruam do supracitado direito e acesso a educação.

O Projeto Educativo da instituição defende a conceção de escola enquanto “instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, autónomos e responsáveis (...)” (2009/2012, p.21) e define as linhas de ação educativa assentes em três princípios estruturantes: liberdade, responsabilidade e solidariedade. Estes

três princípios são encarados como um desafio à educação colocado por um sociedade em constante mudança e na qual cabe à escola

promover uma verdadeira inclusão social assente numa real participação democrática, incrementando uma filosofia de educação que tem como principal premissa a educação ao longo da vida. (Projeto Educativo, 2009/2012, p.26)

O Colégio não adota, no entanto, um modelo pedagógico único, define antes, no Projeto Educativo, que a prática pedagógica da instituição articula várias metodologias e propostas pedagógicas, tendo como pressuposto basilar a assunção da criança como “principal autora e construtora de novas aprendizagens.” (2009/2012, p.29). Destacam-se a Metodologia de Projeto, que consiste num método de trabalho em que as aprendizagens resultam da necessidade de resposta a um problema ou motivação intrínseca, centrado totalmente na ação da criança/aluno.

O Projeto Educativo define ainda os objetivos gerais para a promoção de aprendizagens ao nível da Creche e Pré-Escolar, objetivos esses de acordo com as orientações legais para este nível educativo, dos quais se destacam:

- promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;
- estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incluindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas;
- incentivar a participação das famílias no processo educativo.

(Projeto Educativo, 2009/2012, p.33)

Nesta mesma linha, o Projeto Curricular do Colégio Novo da Maia começa por estabelecer os princípios educativos da instituição e de seguida, na definição de competências a desenvolver começa por uma abordagem geral à educação Básica para depois seguir para a apresentação das competências específicas em cada área de conteúdo a desenvolver pelo nível educativo do Pré-Escolar. Além da oferta educativa curricular, o Projeto Curricular apresenta as atividades extra-curriculares que apesar de serem desenvolvidas no espaço do colégio são “da responsabilidade de colaboradores externos especializados” (Projeto Curricular, 2008/2011, p.83) pertencentes a associações e

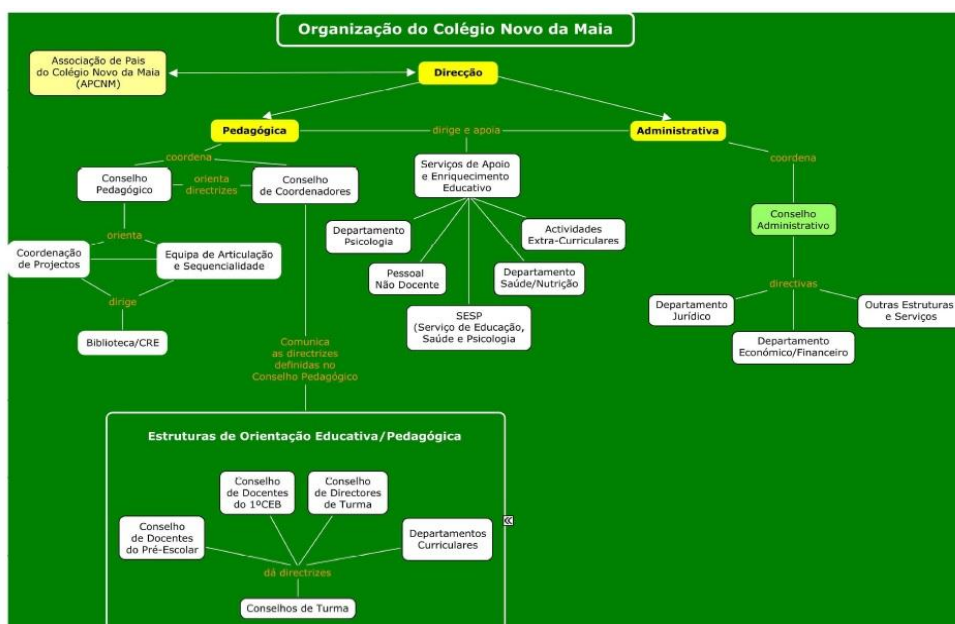
coletividades como o Clube de Karatê da Maia, o Acro Clube da Maia e o Inter de Milheirós Futebol Clube.

O Colégio Novo da Maia é, atualmente, constituído por três polos que servem os diferentes níveis educativos que vão desde a creche ao ensino secundário. A Educação Pré-Escolar ocupa o pólo I, em conjunto com a creche, existindo uma sala de 0-1 ano e a partir daí duas salas por faixa etária num total de nove salas. As salas de creche têm no máximo 11 crianças ao passo que a partir dos três anos as salas passam a comportar 25 crianças. O pólo I tem ainda uma biblioteca, um polivalente, uma sala de música, uma sala de culinária/ciências, um refeitório exclusivo do Pré-Escolar e um parque exterior partilhado com o 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes são espaços e estruturas comuns que servem todas as salas e há ainda uma sala de trabalho para os educadores no piso zero.

A comunidade educativa do Colégio Novo da Maia é representada pela direção, constituída por dois diretores pedagógicos, que têm como função a definição das linhas orientadoras do Colégio e promoção da qualidade de ensino característica da instituição, e a gestão eficaz dos restantes órgãos educativos. O conselho pedagógico, também ele um órgão de gestão, é constituído por representantes de todos os níveis educativos, tem como principal função coordenar e orientar a ação educativa das diversas valências, pelo que uma das suas principais responsabilidades consiste na elaboração do Projeto Educativo do Colégio; e, por último, o conselho administrativo que tem como responsabilidade a orientação dos serviços administrativos e os serviços de apoio ao Colégio (Regulamento Interno do CNM, 2009/2012).

Quanto à estrutura de orientação pedagógica, importa ressaltar a importância do conselho de docentes da Educação de Infância, constituído pelo Coordenador Pedagógico, as educadoras da Creche, do Pré-Escolar e também pelas professoras de inglês, de música e as psicólogas. Este conselho reúne, pelo menos, uma vez por mês e a ordem de trabalhos incide sobre o processo educativo que tem vindo a ser desenvolvido e o desenvolvimento que as crianças de cada grupo vão evidenciando, na reflexão e avaliação das atividades do plano anual de atividades já realizadas bem como à preparação das atividades futuras, e ainda, são abordados os conteúdos considerados importantes para o processo educativo na Creche e no Pré-Escolar, tendo em conta os feedbacks dos níveis educativos seguintes que resultam das reuniões

do conselho pedagógico. Desta forma, estas reuniões mostram-se essenciais para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem das crianças, através da procura de uma cada vez maior articulação intra e inter valências, sendo assim exemplo da importância do trabalho colaborativo em equipa em educação, que enriquece tanto o desenvolvimento das crianças como o desenvolvimento dos profissionais educativos. A importância do trabalho colaborativo é reforçada no Projeto Educativo do Colégio (2009/2012), que defende a partilha de “saberes, experiências pedagógicas e [que] se implementem práticas verdadeiramente colaborativas (p.30), como no Projeto Curricular do Colégio (2008-2011), quando afirma que se valoriza “o trabalho em equipa” (p. 34). Da equipa educativa do Pré-Escolar fazem parte também as assistentes técnicas que auxiliam os educadores no desenvolvimento da ação educativa. Esta equipa que compõe o corpo docente do Pré-Escolar insere-se na organização institucional de acordo com o organigrama seguinte:



Esquema 1: Organograma organizacional da instituição de estágio

O grupo de crianças que acolheu a formanda é constituído por 25 crianças de quatro anos, de entre as quais 11 raparigas e 14 rapazes, sendo que houve uma menina que deixou de frequentar o Colégio em outubro e um menino que entrou no grupo em dezembro. Todas as crianças iniciaram o ano letivo com 4

anos de idade, tendo algumas delas completo os cinco anos à data de início do estágio. Encontram-se por isso no estágio pré-operatório que se caracteriza sobretudo pelo aparecimento da função simbólica e pelo início da interiorização dos esquemas de ação em representação, por exemplo, através do jogo simbólico, da imitação diferida, da imagem mental, do desenho e da linguagem. A centralidade é outra característica do pensamento das crianças nestas idades e surge como uma incapacidade que as crianças revelam em se centrarem em diversos pontos de uma situação, centrando-se apenas em um, descurando os restantes. Aliando esta centralidade ao egocentrismo cognitivo próprio desta faixa etária temos neste grupo algumas crianças que se recusam a aceitar o ponto de vista do outro. Dez das crianças que fazem parte deste grupo estão juntas desde os dois anos de idade tendo das restantes 12 ingressado no colégio apenas aos três anos e uma delas ingressou apenas no presente ano letivo. O nível sociocultural e económico das famílias destas crianças pode caracterizar-se como médio alto tendo em conta as informações recolhidas para a elaboração do Projeto Curricular de grupo e que mostram relativamente à situação profissional dos pais todos eles se encontram empregados à exceção de uma mãe que é doméstica e a formação académica da maioria dos pais é de nível superior.

A sala de atividades dos 4A situa-se no piso zero, dispõe de dimensões razoáveis tendo em conta o número de crianças e dispõe de boas condições de luminosidade, aquecimento e ventilação. O espaço está organizado em áreas, de acordo com o disposto no capítulo I sobre a organização espacial do Modelo Curricular High-Scope, mas tem também características do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente na existência de um espaço central para acolhimento e trabalho coletivo.

Os materiais são diversificados e estão em bom estado de conservação e estão dispostos na sala, em concordância com o que defende o Modelo Curricular High-Scope, por forma a potenciar ao máximo a autonomia progressiva das crianças estando por isso em local de fácil acesso para que as crianças usufruam de toda a liberdade na sua escolha, manipulação e arrumação. O tempo encontra-se organizado numa rotina diária (cf. Anexo), que é do conhecimento do grupo de crianças e compreende momentos de atividade orientada e momentos de jogo espontâneo, bem como momentos de interações diferenciados. Dessa rotina, além do tempo pedagógico dedicado a

atividades dinamizadas pela educadora titular de sala, fazem parte momentos dedicados a duas sessões, uma de Expressões Musical e Dramática e outra de Inglês, atividades integradas na oferta educativa com vista a enriquecer o currículo de aprendizagens das crianças. Tal como preconiza o Modelo Curricular High-Scope não segue uma pré-estruturação diretiva mas antes é negociada entre os adultos e também com o grupo de crianças. Este facto revelou-se de extrema importância para a prática da formanda e vai ser objeto de reflexão mais aprofundada em capítulos posteriores.

Quantos às interações são potenciadas constantemente, quer pela organização espacial da sala, que potenciam o jogo espontâneo em pequeno grupo deixando no entanto espaço para o jogo individual, quer pelos momentos diversos planificados na rotina diária que inclui momentos de grande e pequeno grupo, de pares e também momentos de trabalho individual, como por exemplo na elaboração de registos. As interações entre adulto e criança seguem os pressupostos do Movimento da Escola Moderna, onde o adulto se esforça por proporcionar um clima de livre expressão e valorização pública das opiniões, sentimentos e emoções que o grupo vai expressando. Esta valorização acontece, nomeadamente, na exposição dos trabalhos individuais ou coletivos das crianças nas paredes da sala de atividades, que além de servir como forma de comunicar aos pares ou a quem visite a sala os resultados do trabalho que vai sendo realizado, confere à decoração da sala um cariz mais pessoal e alegre com a panóplia de cores. As interações entre adultos na sala de atividades funcionam de acordo com uma dinâmica de equipa já bastante cimentada e há uma total confiança e respeito de parte a parte o que resulta na promoção de um ambiente de conforto e segurança que potencia em última instância o bem-estar e desenvolvimento sustentado do grupo de crianças.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA E DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO VIVENCIADO

Após um capítulo dedicado à exposição e análise dos referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida pela formanda e um segundo capítulo onde se procurou caracterizar global e sucintamente o contexto de Educação Pré-Escolar onde foi desenvolvida essa prática, é agora o momento de encetar numa análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas em contexto e que tinham como objetivo a aquisição e desenvolvimento de um vasto leque de competências profissionais por parte da mestranda. Neste capítulo, a formanda propõe-se através de uma descrição e análise crítica da ação desenvolvida em contexto, refletir sobre o processo de construção de conhecimento sobre a prática pedagógica e de desenvolvimento de competências com vista à construção de um perfil profissional sustentado e multifacetado. Indo ao encontro da premissa apresentada procurar-se-á nessa análise crítica encetar numa constante fundamentação das opções metodológicas adotadas e das aprendizagens que daí resultaram, convocando para isso os pressupostos dispostos no capítulo dedicado ao Enquadramento Teórico e Concetual, sem esquecer também de incidir, nessa reflexão, sobre a importância da metodologia de investigação-ação e das estratégias previstas no percurso formativo, que orientaram esse percurso de desenvolvimento profissional. Com vista ao desenvolvimento das competências preconizadas pela ficha curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada, expostas na Introdução, procurar-se-á evidenciar o contributo não apenas do período de estágio, e de todas as dinâmicas e estratégias que lhe são intrínsecas, mas também de outras Unidades Curriculares do plano de estudos do Mestrado de Qualificação Profissional no âmbito do qual surge este documento.

O desenvolvimento destas competências profissionais ocorreu ao longo de todo o período da prática pedagógica que se orientou segundo a metodologia da investigação-ação, e convocando o disposto no primeiro capítulo, podemos afirmar que este processo de desenvolvimento se estruturou de acordo com as fases do ciclo reflexivo, definidas por Lewin (1946), Kemmis (1989) e Elliot

(1993) citados por Coutinho (2008), no âmbito desta metodologia: observação; planificação; ação; avaliação e reflexão. Após uma análise aos documentos orientadores da ação educativa do educador de infância, tais como o anexo nº 1 do Decreto-Lei 241 de 2001, que estabelece o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, e as OCEPE, pode observar-se que, se no primeiro o educador é cometido da responsabilidade de “concebe[r] e desenvolve[r] o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos” (Capítulo II, Ponto 1), nas OCEPE, aquando da definição de orientações globais para o Educador estabelece-se que a intencionalidade educativa da sua ação passa por agir segundo etapas interligadas que vão desde o observar, passam pelo planear e agir, até ao avaliar e acrescentam ainda o articular, que assume um carácter mais transversal, e o comunicar.

Tem-se, assim, que o plano de ação da formanda com vista à responsabilização progressiva pela ação educativa, e consequente aquisição de competências profissionais, se sustentou não só na metodologia de investigação-ação mas também, como definido nas OCEPE e no Decreto-Lei 240 de 2001, na comunicação e na “cooperação com outros profissionais”, ou seja, no trabalho colaborativo, que se revelou fulcral no desenvolvimento da metodologia supracitada. Assim sendo, ao longo deste capítulo serão descritas e analisadas criticamente as estratégias previstas no processo formativo, referidas no capítulo I do presente relatório, evidenciando as oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais para a formanda.

Situando a sua prática pedagógica numa visão construtivista e participativa da educação e no seguimento do que já foi exposto no presente capítulo, a ação educativa da formanda em contexto tinha, necessariamente, por base a observação. Esta era, de acordo com a metodologia adotada para o processo de desenvolvimento, e cujos referentes teóricos foram já explanados no primeiro capítulo deste relatório, simultaneamente a primeira fase do ciclo da investigação-ação e a primeira etapa da intervenção profissional do educador, definida nas OCEPE. Convocando o exposto no primeiro capítulo, a formanda baseou grande parte da sua intervenção em contexto na observação, assumindo para isso uma atitude indagadora e uma postura de investigador para assim estar apta a operacionalizar a observação na recolha de dados que posteriormente permitissem a planificação de uma ação educativa mais

intencional e ajustada às características próprias daquele contexto em específico. Desse modo, segundo as formas e meios de observação definidas por Albano Estrela (1987), a observação levada a cabo pela mestranda assumiu-se como participante e participada, visto que participou “de algum modo, (...) na vida do grupo” sem no entanto “deixar de representar o seu papel de observador” (pp.31-35); esta observação foi intencional, pois possuía à partida objetivos claros e definidos sobre o quê, como e para quê observar; armada e desarmada pois o registo dos dados nem sempre era imediato, e de cariz contínuo e naturalista, por se realizar em três dias da semana por um período de quatro meses e nas circunstâncias da vida quotidiana do contexto observado. Além das dimensões do ambiente educativo como espaço, tempo e materiais a observação era simultaneamente grupal e individual pois pretendia-se conhecer e “observar cada criança e o grupo” (Silva, 1997, p.25).

Os objetivos desta primeira fase do plano de ação da formanda prendiam-se com permitir “conhecer as (...) capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (Silva, 1997, p.25) e desse modo a observação incidiu sobre os espaços e recursos, quer da sala quer da instituição de estágio, sobre os adultos com influência no processo educativo das crianças e sobre o próprio grupo de crianças. A formanda recorreu não apenas à observação de comportamentos, rotinas e fenómenos, que lhe permitissem identificar necessidades e interesses, mas também à análise de documentos como os projetos educativo e curricular da instituição, para compreender a conceção de educação e os objetivos e estratégias definidos para o processo de desenvolvimento dos educandos. Na mesma linha de pensamento, mas a nível mais específico, consultou-se o Projeto Curricular de Grupo (PCG), elaborado pela educadora cooperante (EC), que permitiu aferir informações sobre o contexto social e familiar das crianças e que por estar tão detalhado e metodologicamente organizado isentou a díade de formação da necessidade de realização de inquéritos às famílias. Importante referir também as conversas informais e as primeiras reuniões de planificação com a EC, onde esta disponibilizava informações pertinentes advindas do conhecimento sobre o grupo e também dos acontecimentos que sucediam nos dois dias da semana em que a formanda e o seu par pedagógico não estavam em contexto. Para o registo e análise dos dados recolhidos, tal como foi mencionado no primeiro capítulo do presente

relatório, foram construídos instrumentos, com a intenção de lhe atribuir um caráter progressivamente mais sistemático através da definição de uma estrutura coerente de registo. Assim, foram criadas grelhas de observação do ambiente educativo que tiveram influência dos Modelos de Desenvolvimento Curricular em que formanda situa a sua prática e apresentados no primeiro capítulo, no sentido em que a observação se repartia pelas dimensões do ambiente educativo preconizadas pelos mesmos, a saber, Espaço, Materiais, Tempo, Grupo e Interações, dando-se especial atenção nesta última à atitude do educador e à qualidade das suas interações com as crianças atentando em parâmetros como a comunicação, a sensibilidade e a estimulação que promove (cf. ANEXO B-I). A estas grelhas juntou-se um compêndio de notas de campo (cf. ANEXO B-II), para registos mais imediatos e objetivos, e um diário de formação (cf. ANEXO B-II), onde constam narrativas já com algum pendor reflexivo sobre os acontecimentos observados. Outros instrumentos como a grelha de planificação (cf. ANEXO B-III) e as narrativas colaborativas, elaboradas em tríade de formação, apresentavam espaço para o registo de observações significativas para o planeamento da ação educativa futura e posterior revisão.

A capacidade de observação da formanda era essencial, como já referido, para conferir intencionalidade à sua intervenção educativa e desse modo é relevante constatar que se verifica uma evolução que pode ser comprovada através da comparação entre as planificações iniciais com as que datam das últimas semanas da Prática Pedagógica Supervisionada (cf. ANEXO A-I). É notória não só uma maior quantidade de dados recolhidos como um maior detalhe e focalização desses mesmos dados, pois se no início a diáde de formação registava observações parcas e muito generalizadas, no final do processo a diáde evidenciava a observação individualizada de cada criança e um volume bastante mais significativo de registos. Esta evolução deve-se a um esforço colaborativo do par pedagógico em ser cada vez mais específico e sistemático no registo diário das observações e verbalizações das crianças, e à integração dos feedbacks do supervisor institucional, que incentivava à recolha de informações em todos os domínios das áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE. Destaca-se também a utilidade das notas de campo que foram usadas pela estagiária desde o início do período de prática pedagógica para o registo mais imediato das evidências observadas e que, além de servirem como base

para a sintetização de observações nas planificações, funcionava também como suporte às narrativas que compõe o diário de formação, que a estagiária optou desde o início por não fazer diariamente mas apenas em momentos onde sentisse necessidade de refletir relacionando um conjunto de observações. A justificação desta opção pessoal da estagiária prende-se com a crença de que, tendo em conta que o diário pretendia preparar a elaboração deste relatório final sobre a PPS, seria mais útil que este apresentasse menos entradas de carácter mais reflexivo e não tanto descritivo, do que apresentar entradas diárias com um pendor mais descritivo que dificultariam a seleção de informação.

No entanto, a capacidade de observação não incidia apenas sobre o grupo mas também sobre todas as outras dimensões do ambiente educativo e tomando em conta este pressuposto considera-se importante referir que foi a observação do espaço e dos recursos da área da biblioteca da sala de atividades que permitiu constatar que existiam poucos livros, dos quais poucos se relacionavam com o interesse que constituía naquele momento o tema do PCG («Os Castelos»), nenhuma documentação e que os armários, apesar de estarem ao nível das crianças, devido à disposição das prateleiras não permitiam o armazenamento de muitos livros. Paralelamente registava-se uma falta de interesse e motivação no grupo pela escolha desta área nos momentos de jogo espontâneo que incluíam na rotina diária, pelo que em tríade de formação, numa reunião de planificação semanal, emergiu a ideia de concetualizar-se um projeto com o objetivo de dinamizar uma biblioteca vai e vem. Pretendia-se, assim, promover o interesse e motivação pela leitura apoiado nas interações com os pais e familiares e desenvolver nas crianças competências essencialmente no domínio da Leitura de Abordagem à Escrita e nas áreas da Formação Pessoal e Social, ao nível da partilha e respeito pelos livros enquanto património cultural, e do Conhecimento do Mundo pois encetar-se-ia num esforço para alargar a bibliografia sobre as temáticas dos castelos e personagens da época medieval. Contou-se nesta iniciativa com a colaboração das crianças, que participaram ativamente na decisão de como (re)organizar o espaço da biblioteca da sala sugerindo a construção de um novo armário e de organizador de documentação, e das famílias, a quem foi apresentado o projeto e respetiva intencionalidade educativa no momento da reunião intermédia de avaliação pelas formandas da díade de formação, que

contribuíram com os livros que selecionaram da coleção de cada criança. A concetualização deste projeto contou ainda com a valiosa contribuição da EC, por exemplo com a sugestão de que se frisasse junto das famílias que não era necessário a compra dos livros e que os principais objetivos se prendiam com a promoção de momentos de interação com os educandos por forma a cimentar laços de afinidade e com o desenvolvimento de capacidades de partilha e respeito pela propriedade dos outros.

O trabalho colaborativo foi muito importante nesta fase do processo de desenvolvimento profissional da discente, pois permitiu que se compreendesse que através deste esforço cooperativo era possível a observar mais pormenorizadamente os sujeitos e processos. A díade conseguia, assim, observar de modo mais eficiente o pequeno grupo e cada criança individualmente e além disso, sobre a mesma situação cada pessoa tem uma visão diferente, o que enriquecia as discussões entre a tríade de formação nas reuniões semanais onde se definiam objetivos de desenvolvimento e se planificavam atividades em função das necessidades de desenvolvimento e interesses evidenciados pelo grupo de crianças.

A observação atentava ainda nas interações que tinham lugar ao longo da prática pedagógica e além de se observar as interações entre pares, quer em momentos de atividades propostas pelo adulto, quer em momentos de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala, incidiam muito também nas interações adulto-criança e nas interações entre a equipa educativa constituída pela EC e pela assistente técnica. A observação mais atenta do grupo foi essencial numa fase inicial para que a formanda fosse capaz de se integrar no quotidiano das crianças, saber os nomes das mesmas e conhecer algumas dinâmicas das relações entre elas. Estes dados, quando relacionados com algumas informações a que teve acesso na consulta do PCG permitiram não apenas compreender alguns fenómenos que observava, como recolher informação que numa fase posterior permitiria planificar mais intencionalmente. Exemplo do anteriormente afirmado é a situação do F.R., uma criança que logo nas primeiras observações da díade de estagiárias se destacou das restantes por apresentar comportamentos que sobressaíam em relação ao restante grupo de crianças. A criança interagiu muito pouco com os pares nos momentos de jogo espontâneo, demonstrava um tempo de concentração muito breve nas atividades orientadas e mesmo nas rotinas de

alimentação e higiene evidenciava algum desconhecimento das regras de respeito e convivência com o outro. O conhecimento do F.R. por parte da formanda foi auxiliado em grande medida pela leitura do PCG, como supracitado, onde estava disposto que a criança tinha integrado o grupo apenas em dezembro e que no colégio que frequentava tinha passado por problemas de adaptação e era isolado do grupo do qual fazia parte. Essa informação elucidou a díade não só para necessidade de uma observação mais atenta sobre o F.R., como também evidenciou uma necessidade de desenvolvimento do restante grupo na área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente ao nível dos domínios da Cooperação e Solidariedade/Respeito pela Diferença.

Retomando o ciclo reflexivo da metodologia de investigação-ação que norteou a organização do plano de ação do período de Prática Pedagógica Supervisionada, seguindo-se à fase da observação, da qual resulta um conjunto de dados que têm necessariamente que ser problematizados e analisados criticamente, de onde emerge a necessidade de intervir de forma sustentada no real, surge a planificação. A fase do planeamento é assim o primeiro momento considerado na espiral de ciclos da investigação-ação, que deve considerar as informações recolhidas anteriormente e ser flexível no sentido de permitir a adaptação a efeitos imprevistos (Latorre, 2003). Tal como se explanou no primeiro capítulo deste documento, a planificação é um instrumento “que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p.64). Ou seja, no âmbito da metodologia de investigação-ação, que Kemmis (1989) define sucintamente como o “desenvolvimento de um plano de acção com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação” (Coutinho, 2008, p.11), a planificação surge como a escolha, entre uma multiplicidade de estratégias, daquela que melhor se adegue à intencionalidade educativa, a respetiva organização de recursos, tempo e espaços tornando essa ação o mais significativa possível para o grupo que posteriormente a experimentará.

No processo de formação da mestrandia a planificação era elaborada em tríade, num momento de reunião semanal com a EC, no qual através de um processo de diálogo colaborativo se conjugavam as visões sobre a semana de trabalho anterior. A díade expunha as necessidades, interesses e resultados de

aprendizagem evidenciados que observara e a EC contribuía com as observações dos dois dias em que as formandas não integravam o quotidiano do grupo e só então, discutidos os resultados da observação e avaliados os processos da semana anterior, se iniciava o processo de concetualização das atividades da semana seguinte. Numa primeira fase a díade estava mais responsável pela planificação dos três últimos dias da semana e neste ponto considera-se importante referir a postura de total abertura e liberdade assumida pela EC desde a primeira planificação. A educadora J.M. orientava e apoiava o processo de planificação sem assumir uma postura diretiva, sendo que desde o início revelou interesse em incluir as ideias da díade e mesmo quando estas precisassem de ajustamentos estes eram discutidos e as ideias nunca eram postas de lado. Este clima de comunicação aberta, conjugado com o constante incentivo da EC no sentido de uma progressiva autonomia, fomentou nas formandas o sentimento de confiança e, nas últimas semanas em contexto a discente, tal como o seu par pedagógico, assumia já a responsabilidade pela planificação e orientação de um dia, ou dois em semanas alternadas, de atividades. As planificações semanais continuavam a ser realizadas em equipa mas, por decisão da tríade, as planificações de cada atividade, que incluíam a conceção e organização de recursos e espaços eram da responsabilidade da formanda que orientaria aquele dia específico. Esta progressiva responsabilização pela planificação promoveu o desenvolvimento da autonomia e consciencializou a formanda para todas as dimensões a ter em conta no processo de concetualização de cada atividade e da dinâmica necessária para interligar o conjunto de atividades que compõe a rotina diária.

No seguimento desta progressiva autonomia, uma evidência do desenvolvimento da capacidade de planificação, e ao mesmo tempo de reflexão, foi a alteração da grelha de planificação proposta pela escola de formação no início do período de prática pedagógica e que se pode constatar pela comparação das duas planificações elaboradas para a semana de 8 a 12 de abril (cf. Anexo B-III). A iniciativa partiu da formanda que, em diálogo com o outro elemento da díade, constatou o caráter pouco prático de um instrumento, que corporizava uma estratégia cuja função é auxiliar o educador de infância no desenvolvimento da sua ação e que deve, por isso, ser o mais organizado possível por forma a facilitar o processo de leitura e interpretação. Ora, nas primeiras semanas as planificações eram elaboradas no modelo de

grelha fornecido, que reservava, para o registo dos resultados da observação, uma coluna que acompanhava longitudinalmente essa mesma grelha e que por isso era bastante estreita e com espaço de escrita limitado. Em consequência da evolução da capacidade de observação, já referida no presente capítulo, e com o aumento do volume de dados a registar, a grelha revelava-se a cada semana menos prática e a planificação resultante era cada vez mais longa, com a coluna da esquerda, destinada às necessidades, a estender-se por seis páginas enquanto que a distribuição das atividades ocupava apenas duas páginas, como é o caso da planificação semanal de 8 a 12 de abril (cf. Anexo B-III). Foi nessa semana, após um período de reflexão, que a formanda encetou na reorganização da grelha e converteu a coluna única longitudinal em três colunas independentes, dispostas lado a lado na primeira página da planificação, seguidas dos objetivos e posteriormente do plano de ação. Os motivos que justificam esta disposição estão diretamente ligados à metodologia de investigação-ação e também às etapas da intervenção profissional do educador definidas pelas OCEPE uma vez que, se a planificação nasce da problematização dos resultados da observação e da avaliação da implementação do plano anterior, faz sentido que estes dados surjam antes do espaço para a definição do novo plano de ação. Posteriormente, após nova reflexão e tendo em conta também os feedbacks semanais do supervisor institucional foi reformulada a parte final da grelha colocando também em três colunas paralelas a organização do grupo, espaços e materiais e criou-se um quadro com duas colunas, uma onde se indicavam as áreas de conteúdo predominantes no trabalho para cada semana e outra onde eram dispostas as atividades (identificadas pela numeração) que desenvolviam competências nessas mesmas áreas. Esta nova organização da grelha facilitou o processo de planificação e evidenciou da parte da formanda o desenvolvimento de capacidades de reflexão e (re)construção de instrumentos com finalidade de melhorar a própria prática pedagógica.

O educador de infância é cometido, na sua ação, das responsabilidades de

planifica[r] a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo e planifica[r] atividades que sirvam objetivos abrangentes e

transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares (Decreto-Lei 241/2001, capítulo II, ponto 3, alíneas c e d).

No período de prática pedagógica da formanda existiu um esforço contínuo para realizar uma aproximação progressiva a estas disposições do Perfil de Desempenho Específico do Educador de Infância. Para ilustrar esta intencionalidade na planificação, escolheu-se uma atividade orientada pela formanda, que consistia numa apresentação dos instrumentos musicais do período medieval e aprendizagem de uma canção denominada “A Nossa Orquestra”. Esta atividade surgiu, como refere a citação apresentada, dos dados recolhidos pela observação, nomeadamente da análise da teia de ideias elaborada pelas crianças no âmbito do projeto «Os Castelos Medievais». Nessa teia de ideias as crianças elencaram, através da ilustração, os vários tópicos de interesse que gostariam de explorar ao longo do ano letivo e, entre diversos temas como as profissões medievais, o vestuário ou a gastronomia da época, figuravam a música e a dança. Partiu-se desse interesse e não só, pois no decorrer de uma sessão de expressão motora e musical, em que a professora de música apresentou uma dança medieval ao grupo, surgiu o interesse das crianças pela música que estava a tocar e, mais especificamente pelos instrumentos e respetivos sons. Assim, a formanda concetualizou uma atividade em que após uma apresentação dos instrumentos da época medieval, como a harpa, as violas de arco e de roda e o alaúde, entre outros, se proporcionou às crianças a exploração dos sons produzidos por cada instrumento. Aliaram-se, assim, nesta atividade competências de várias áreas, como as Expressões, especificamente o domínio da Expressão Musical, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no domínio da Compreensão de Discursos Orais e Interações Verbais, por fim a área do Conhecimento do Mundo, mais concretamente o domínio da Localização no Espaço e no Tempo, configurando deste modo, como um exemplo de integração de conteúdos ao serviço de objetivos abrangentes com vista à promoção de aprendizagens interligadas e diversificadas.

De acordo com a citação apresentada, além de planificar atividades que integrassem conteúdos das diferentes áreas, articulados com vista à promoção de um processo de desenvolvimento sustentado e integrado, é mencionada a necessidade de planificar de acordo com “propostas explícitas ou implícitas

das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (ibidem) e assim convoca-se uma atividade concetualizada pela díade que partiu de uma situação imprevista e de uma proposta do grupo. No momento da rotina diária dedicado à reflexão acerca do dia em reunião de grande grupo, surgiu um debate acerca do significado de «elétrico» e após uma partilha de ideias as crianças chegaram à conclusão que «elétrico era algo que tinha eletricidade, que era aquilo que andava nos fios e acendia as lâmpadas»(M.P). A discussão adensou-se quando a mestranda questionou as crianças sobre o que era preciso para acender uma lâmpada ao que as crianças responderam que era necessário «fios e um botão». Este diálogo deu o mote para a planificação de uma atividade experimental acerca do funcionamento de um interruptor, na qual se procurou de forma participada, com a colaboração do grupo de crianças, planificar uma situação “de aprendizagem (...) desafiadora, de modo a interessar e a estimular cada criança” (Silva, 1997, p.26).

Nesta atividade, a formanda desenvolveu a capacidade de concetualizar recursos e espaços como recursos para o desenvolvimento curricular, pois a mesma decorreu num espaço fora da sala de atividades, a sala de ciências no piso menos um, e utilizou material nunca antes explorado pelas crianças como pilhas, lâmpadas e fios de ligação. Desenvolveu-se também a capacidade de planificar momentos de interações “diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares” (ibidem), pois a atividade era constituída por um primeiro momento de discussão em grande grupo onde era explicada a metodologia às crianças, seguido do preenchimento de uma carta de planificação em pequenos grupos, estando cada grupo responsável pela ilustração de um parâmetro da carta, e durante atividade havia o espaço para o trabalho em pares, nomeadamente no preenchimento do quadro de registo das observações realizadas.

Além do mais, e ilustrando de novo a integração dos resultados da observação na planificação, a opção pela realização de uma atividade de cariz experimental teve também por base a promoção do desenvolvimento associado de um conjunto de atitudes e valores associados às práticas epistémicas, que fundamentam assim um desenvolvimento holístico das crianças aliando o aspeto cognitivo ao aspeto atitudinal, respondendo desta forma a uma das necessidades de desenvolvimento comuns a todo o grupo,

identificadas pela EC no PCG, ao nível da área da Formação e Pessoal e Social. A planificação de uma atividade onde as crianças necessitariam de usar da sua capacidade de observação, argumentação e previsão tinha como objetivo o desenvolvimento das competências de respeito pela evidência e pela opinião do outro e também de participação num diálogo e da expressão de ideias e argumentos.

Abordadas, no âmbito da planificação de atividades, as dimensões do ambiente educativo respeitantes à organização do espaço, materiais e grupo, resta mencionar a gestão do tempo e ilustrar de que forma a planificação evidenciou uma gestão adequada do mesmo. De acordo com o que disposto no segundo capítulo deste documento, o tempo pedagógico do grupo de crianças da sala do 4A estava organizado numa rotina, que tendo uma estrutura definida, era flexível e suscetível a alterações caso o processo de ensino e aprendizagem assim determinasse. Por várias vezes a planificação necessitou sofrer alterações em virtude de as crianças precisarem de mais tempo para a realização de determinada atividade ou então para dar resposta a um interesse evidenciado pelo grupo. Exemplo desta última situação é a construção do fosso, que não estando planificada, foi uma intenção manifestada após uma atividade de apresentação das partes constituintes do castelo dinamizada por ambas as formandas. Quando confrontadas com esta proposta do grupo, que fazia transparecer a motivação intrínseca por parte das crianças, a diáde propôs à EC a alteração da estrutura da planificação daquela semana, para que se pudesse dar tempo à prossecução deste interesse, que poderia resultar num momento de aprendizagem mais significativo do que aqueles que tinham sido inicialmente pensados. A educadora J.M. mostrou-se recetiva e corroborou prontamente a iniciativa das formandas, apoiando todo o processo e orientando a organização da tarefa, que por não estar previamente preparada obrigou a uma maior flexibilidade e organização no trabalho colaborativo entre a equipa educativa, sendo de ressaltar a contribuição valiosa da assistente operacional que auxiliou na preparação dos materiais e deu também ela apoio a um dos grupos de crianças no momento da pintura. Este é um exemplo do contínuo esforço colaborativo por parte de todos os elementos da equipa educativa de sala que se revelou de extrema importância para o desenvolvimento da prática pedagógica da formanda no sentido de entender o

trabalho de equipa como uma partilha de saberes e competências em prol da melhoria da ação educativa.

Pensando-se numa gestão adequada do tempo e para não prejudicar as atividades que já tinham sido iniciadas, planificou-se com as crianças o recorte e pintura do papel de cenário em pequenos grupos enquanto as restantes crianças continuavam a elaboração dos registos e as atividades espontâneas nas diferentes áreas da sala. Este tipo de organização do tempo e do grupo rentabiliza o tempo pedagógico, tendo sido esta uma aprendizagem realizada pela formanda, que várias vezes usou esta estratégia no desenvolvimento da sua ação educativa. Por permitir que decorram em simultâneo várias atividades e promover o trabalho colaborativo em pequeno grupo, que configura um avanço relativamente às atividades individuais, privilegiadas pelas crianças em idades mais tenras devido ao egocentrismo característico das crianças mais pequenas, em direção ao trabalho em grande grupo que promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, muito importantes em futuros cidadãos ativos e participativos em sociedade. No entanto, esta atividade e outras com a mesma génese organizativa, contribuíram para a construção por parte da mestranda, de uma outra aprendizagem, uma das mais significativas advindas deste período de prática pedagógica, que se prende com a dinâmica e capacidade de observação e gestão, que planificações nesta linha organizativa exigem do educador. O facto de as crianças, divididas em pequenos grupos, estarem em simultâneo envolvidas em atividades diferentes implica uma capacidade por parte do educador de orientar todo o grupo avaliando, através da observação, onde é mais necessária a sua presença, promovendo assim a progressiva autonomia das crianças, quer na realização das atividades, quer na regulação e organização interna dos grupos, no caso de atividades que exijam capacidade de cooperação.

Esta gestão apesar de viver muito da capacidade de observação e reflexão na ação, do educador, pode também ser preparada no ato da planificação através da previsão de possíveis dificuldades que possam surgir e da antevisão de estratégias que possam ajudar a ultrapassá-las e, assim sendo, considera-se importante referir outra das estratégias de planificação, os guiões de pré-observação. Estes guiões serviam a preparação das observações por parte do supervisor institucional, e consistiam num momento de planificação da ação

através da descrição do plano de ação da ou das atividades, com espaço para uma breve descrição do roteiro da(s) mesma(s), dos objetivos de desenvolvimento e áreas de conteúdo predominantes e ainda das estratégias e recursos, que além de descritos deveriam ver fundamentada a sua utilização.

Tendo em conta o disposto, a formanda considera no entanto essencial ressaltar, para justificar a importância desta estratégia no desenvolvimento da capacidade de planificação, o primeiro e último pontos a preencher, que se destinavam respetivamente à síntese das evidências que sustentavam a realização da atividade pedagógica e à previsão de dificuldades e antecedência de estratégias com vista à ultrapassagem das mesmas. Estes dois tópicos exigiam que a formanda fosse capaz de fazer confluir as competências de observação e análise de dados e posterior integração dessas evidências no processo de concretização da ação educativa, com a competência de reflexão, transversal a toda a prática educativa do profissional de educação. Esta reflexão específica, conjuga o pressuposto da reflexão sobre a ação, como definido por Donald Schön citado por Alarcão (1996), enquanto processo em que o profissional “reconstr[ói] mentalmente a acção, à posteriori, para a analisa[r]”(p.176), mas neste caso acontece antes da ação, ainda que necessariamente após outra ação, e se se tiver em consideração que o desenvolvimento e melhoria da prática pedagógica acontece enquadrado num processo, em espiral, de ação-reflexão, a revisão do plano de ação seguinte engloba não só os resultados da análise dos dados da observação mas é também influenciada por esta reflexão. (Coutinho, 2008)

Na etapa de planificação o trabalho colaborativo revelou-se fundamental para o desenvolvimento de capacidades neste domínio visto que, em tríade, se proporcionavam momentos enriquecedores de reflexão e debate de ideias e conceções acerca da prática educativa e da sua concretização, destacando-se a orientação por parte do supervisor institucional, numa aceção mais teórica e ligada à integração e diversificação dos conteúdos a desenvolver, e da EC numa abordagem mais prática relacionada com a planificação do tempo, da sequência e dos recursos das atividades.

Convocando o disposto no primeiro capítulo, aquando da apresentação dos pressupostos teóricos e legais que fundamentam a ação pedagógica da formanda em contexto, tem-se que “planificar é prever e “prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir” (Fayol,

1916, citado por Diogo, 2010, p.64). Em concordância com o exposto, no âmbito da metodologia de investigação-ação a planificação precede a ação, que surge como o momento em que se põe em prática o plano idealizado para responder às necessidades de desenvolvimento problematizadas a partir dos dados da observação e avaliação do contexto educativo e do processo de ensino e aprendizagem em curso. Neste sentido, considera-se fundamental aliar à ação a reflexão sendo que dependem diretamente uma da outra, pois o profissional reflexivo age continuamente refletindo e a sua ação é, também ela, planeada e adequada em função da reflexão que faz antes, durante e após a mesma. Convocando os Modelos de Desenvolvimento Curricular caracterizados no primeiro capítulo deste relatório, e nos quais a estagiária situa a sua prática, foram os princípios e estratégias, com base numa pedagogia de caráter participativo, preconizados por esses mesmos modelos, que orientaram a ação educativa da formanda em contexto. Nessa linha de pensamento a imagem da criança como um ser ativo, competente e capaz de ter voz ativa no seu processo de ensino e aprendizagem e o papel do educador enquanto orientador de um processo de coconstrução de conhecimentos e aprendizagens, com o principal objetivo da promoção da curiosidade pelo saber e do gosto pela aprendizagem, foram o fio condutor que norteou a ação da mestranda. Partindo deste pressuposto, e por forma a ilustrar o contínuo esforço e evolução da estagiária no sentido de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ativa, em que a sua ação tinha como objetivo criar um confronto conceitual às crianças e atuar ao nível da ZDP, convocam-se novamente os dois momentos de atividade experimental desenvolvidos com as crianças.

Como referido em parágrafos anteriores a primeira destas duas atividades partiu de um conjunto de verbalizações que ocorreram no âmbito de um diálogo em grande grupo. Por forma a ir ao encontro de um interesse/curiosidade evidenciado pelas crianças, pensou-se numa atividade que não só permitisse a construção de conhecimento sobre a energia elétrica e as propriedades dos materiais, como se tentou contextualizar esse mesma atividade no PCG cujo tema, como já foi referido, era «Os Castelos Medievais». Assim sendo, na conceção e desenvolvimento da atividade foi possível promover o desenvolvimento das crianças nas várias áreas de conteúdo e, conseqüentemente, a formanda teve oportunidade de desenvolver competências ao nível da integração de conteúdos das várias áreas definidas

nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, como se exemplifica seguidamente. No Conhecimento do Mundo, pela exploração de diferenças e semelhanças entre a época Medieval e o tempo presente, motivada pela questão «Será que no tempo dos castelos havia luz elétrica?», as crianças conseguiram desenvolver competências no domínio da Localização no Espaço e no Tempo e concluíram que além de não existir iluminação elétrica, «não existiam telefones e nem micro-ondas e nem computadores» (L.P) e toda uma panóplia de aparelhos que funcionam com recurso à energia elétrica; aquando da experimentação fizeram descobertas relativamente às propriedades físicas dos materiais e a relação destas com comportamentos observados (no caso a capacidade de condução ou não condução da corrente elétrica no sistema), que se inserem no domínio do Conhecimento do Ambiente Natural e Social. Intencionalmente planificou-se também o desenvolvimento de competências na área da Formação Pessoal e Social, no sentido em que por estarem previstos, quer um primeiro momento de diálogo em grande grupo, quer um segundo momento de debate em grupo mais reduzido, as crianças teriam de ser capazes de respeitar a opinião do outro, escutando-a e argumentando contra e a favor da sua própria visão, no âmbito do domínio da Convivência Democrática/Cidadania. Nestes momentos a ação da formanda investiu com especial enfoque no incentivo a algumas crianças, que evidenciavam inibição em comunicar em grande grupo, no sentido de promover o desenvolvimento de competências no domínio da Independência/Autonomia, proporcionando-lhes um ambiente em que se sentissem seguras e confiantes para expressar a sua opinião, propor ideias e falar num grupo que lhes é familiar.

No entanto, no decorrer da ação em contexto, surgiram questões emergentes que deram o mote para o desenvolvimento das crianças em outras áreas, não previstas pela formanda na planificação, tais como a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no sentido em que, através do alargamento do capital lexical do grupo e a capacidade de articulação de fonemas complexos motivada pela curiosidade do grupo acerca do nome do «botão que serve para ligar a luz» (B.M.), que descobriram chamar-se interruptor, palavra «difícil», como verbalizaram as crianças, mas que o grupo quis «aprender como se diz» (A.R.). No momento, a formanda incentivou a curiosidade das crianças e segmentou a palavra em sílabas (mobilizando aprendizagens já realizadas pelo grupo numa outra atividade desenvolvida

com o objetivo de promover aprendizagens no domínio da Consciência Fonológica, e mais especificamente da segmentação silábica) e por repetição e progressiva junção dos segmentos, as crianças verbalizaram a sua conquista, «já conseguimos se dissermos os pedaços todos juntos devagarinho» (A.P.). Este constituiu um momento de aprendizagem muito importante para a mestrandia, no sentido em que a consciencializou para a importância da atitude do educador enquanto promotor da aprendizagem pela descoberta.

Esta consciencialização foi importante e permitiu que, noutros momentos a formanda aproveitasse diferentes ocasiões da rotina de alimentação e de higiene para intencionalmente promover aprendizagens nas crianças, a título de exemplo tem-se uma situação, descrita na planificação semanal de 20 a 25 de maio (cf. Anexo), que decorreu durante a rotina do almoço num dia em que a sobremesa era laranja, fruta que é servida às crianças partida em quartos, e que se constituiu como um momento de intervenção da formanda na área de conteúdo da Matemática, nomeadamente no domínio da Geometria e Medida. O J.C procurou a formanda dizendo que «tinha menos laranja que o D.», partindo desta afirmação e da dúvida suscitada pela A.R. que não sabia «se todos os meninos iam comer a mesma [quantidade de] fruta», a formanda encetou num diálogo questionando as crianças acerca de «quantas peças de fruta comiam normalmente?» e «quantas achavam que estavam a comer naquele momento?» incentivando-as de seguida a tentarem descobrir e orientando-as a atentarem na forma dos pedaços que tinham. Passados alguns minutos o D.S. chamou a formanda, visivelmente entusiasmado, informando-a de que «[era] uma laranja, já consegui montar» e mostrando os quartos unidos na forma original da peça de fruta. Esta situação ilustra o esforço desenvolvido no sentido de assumir uma postura na ação não só de promoção de aprendizagens, aproveitando o potencial pedagógico de todos os momentos da rotina diária sem limitar a ação pedagógica ao espaço da sala de atividades, mas também de criação de laços afetivos com grupo que proporcionasse um ambiente de confiança, bem estar físico e emocional e consequente implicação na realização das atividades propostas.

Partindo-se do objetivo supracitado a que a formanda se propunha e retomando uma intenção já mencionada de proporcionar um sentimento de segurança e confiança que promovesse a livre expressão das crianças num grupo que lhes é familiar considera-se relevante referir uma das experiências

de aprendizagens mais enriquecedoras no processo de construção do perfil profissional da mestranda. Esta intencionalidade imbuída na ação da formanda foi especialmente importante no trabalho com o grupo de crianças da sala dos 4A, onde existe uma grande heterogeneidade no que toca à participação voluntária, que não reflete de todo o nível cognitivo do grupo que é bastante equilibrado. Logo nas primeiras observações, e também em conversa com a EC, denotou-se uma grande disparidade na participação das crianças em momentos de diálogo, disparidade essa ainda mais acentuada nos momentos de partilha em grande grupo. Se por um lado se tinha um grupo de crianças cuja participação ao invés de incentivada necessitava ser regulada, por outro lado havia um conjunto de crianças que as formandas raramente tinham oportunidade de ouvir expressar-se. Este facto preocupou a estagiária e, partindo dessa preocupação, é possível justificar a maior incidência da ação educativa nas áreas da Formação Pessoal e Social e na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, visto ter sido uma das principais necessidades identificadas no grupo.

A mestranda estabeleceu, assim, como prioridade a procura e desenvolvimento de estratégias com essas crianças menos participativas, apoiando-se em grande medida nos princípios preconizados quer pelo Movimento da Escola Moderna, que defende a criação de um clima de livre expressão e a valorização pública da mesma, quer pelo Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, cujo traço característico é a valorização da escuta ativa da criança. Nesse sentido, realizou-se paralelamente um trabalho em duas frentes com vista à promoção de um ambiente onde todas as crianças se sentissem livres para expressar ideias, sentimentos e emoções. Por um lado procedeu-se ao incentivo e estimulação das crianças que menos vezes tomavam a iniciativa de participar, e por outro lado, procedeu-se à regulação da participação das crianças mais interventivas, consciencializando-as que respeitar a opinião do outro implica dar-lhe tempo para que se exprima e que construímos mais aprendizagens num ambiente onde todos partilham a sua visão do mundo.

Desse modo, foram postas em prática estratégias, que foram sendo revistas e reformuladas à medida que se refletia sobre elas. Exemplo disso é a estratégia usada pela formanda num momento inicial da prática, que coincidiu com uma das primeiras observações por parte do supervisor institucional, que consistia no incentivo da formanda para que as crianças colocassem o «dedo

no ar» para falar. Em reflexão posterior ao desenvolvimento da ação problematizou-se até que ponto essa era uma estratégia que promovia a igualdade de oportunidades visto que numa situação em que três ou quatro crianças manifestassem vontade de falar a formanda escolheria uma, e embora essa escolha se pudesse orientar no sentido de estimular a criança menos participativa daquelas que mencionaram intenção de contribuir para o diálogo, esta estratégia não era a mais eficaz tendo em conta o objetivo principal, pois não estimulava as crianças que evidenciavam uma maior inibição a manifestar esse mesmo interesse em participar. Assim, e incluindo na planificação da ação os resultados da reflexão, foram promovidos momentos dedicados à escuta ativa de cada criança, por exemplo em acolhimentos um pouco mais longos que o habitual, onde a formanda começou através de questões simples sobre o quotidiano das crianças incentivar a que cada uma partilhasse algo com o grande grupo e alertando todas que era fulcral que se ouvissem todos os elementos, até mesmo os adultos da equipa educativa. Claro que no início esta estratégia gerou alguma confusão mas aos poucos cada criança, principalmente as mais interventivas, como a B.M., o J.M. e o A.P., foram sendo incentivados a compreender que havia o momento de serem escutados e o momento de escutarem os colegas.

Um momento significativo neste percurso foi desenvolvido em parceria pela formanda e pela assistente operacional que, verificando um desrespeito das crianças pelo tempo de participação dos outros, encetaram numa conversa com o grupo acerca do que era um diálogo e do que aconteceria numa situação em que todos se expressassem ao mesmo tempo, para isso pediu-se a todas as crianças que criassem ruído, falando com os colegas sentados ao seu lado, e de seguida, alguns pares orientados pela formanda, foram tentando comunicar. Este momento resultou numa consciencialização por parte das crianças de que era de facto muito difícil fazer-se ouvir numa situação de ruído e essa aprendizagem, em conjunto com o constante incentivo à escuta de cada verbalização e a postura assumida pela formanda de valorização das verbalizações de todos, mas com atenção especial para as contribuições das crianças mais inibidas, o que resultou numa melhoria das interações no contexto educativo. Essa melhoria foi importante não só para o desenvolvimento de todo o grupo em domínios como a Convivência Democrática /Cidadania, mas foi especialmente importante para crianças

como a R.V., a F.S., a Ma. S., o T.M., a F.M. e a R.S., que alcançaram, apoiados pela formanda e pelo grupo, um desenvolvimento também no domínio da Identidade e Auto-Estima e no final do período de estágio participavam voluntariamente nos vários momentos de diálogo grupal e expressavam-se de modo mais claro e confiante. Este objetivo e a busca de estratégias que permitissem a sua consecução na ação da formanda, promoveu o desenvolvimento de competências que permitiram a superação de um dos maiores receios da mesma relativos à prática profissional, a promoção da igualdade de oportunidades de expressão na gestão de diálogos orientados em grande grupo, e analisando reflexivamente o percurso em contexto, esta constitui-se como uma das aprendizagens mais significativas, realizadas com o grupo de crianças que integrou.

De realçar que, não só se procurou proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ativa e de construção do saber apoiada pelo adulto e sustentada pelo meio, como o mesmo processo possibilitou à mestranda a construção de conhecimento sobre a prática e o desenvolvimento de competências, que vão ao encontro de um perfil profissional definido nos documentos legais, desenvolvimento esse para o qual contribuíram em grande medida as crianças. Assim a coconstrução foi verdadeiramente recíproca e partilhada, sendo importante destacar também outras fontes de feedback como a díade de formação, a educadora J.M, o supervisor institucional e a assistente operacional S.A. A formanda foi continuamente incentivada a uma progressiva responsabilização pela prática educativa, quer no âmbito da planificação, como supracitado, quer também no âmbito da ação e, para isso, muito contribuiu um processo que surge no ciclo reflexivo da metodologia de investigação ação numa fase posterior à ação, mas que é na verdade transversal a todo o processo como se evidenciou já por diversas vezes quando se versava sobre observação e planificação, a reflexão.

No que concerne à ação, acontece o mesmo e, a reflexão está associada ao seu desenvolvimento e constante melhoria, sendo que, no caso concreto do processo de desenvolvimento da formanda esta foi fundamental para ultrapassar algumas dificuldades e receios que foram surgindo. De ressaltar, a importância das estratégias de reflexão previstas pelo processo formativo que contemplavam, como exposto no capítulo do Enquadramento Teórico e Concetual, além do Diário de Formação e dos guiões de Pré-Observação já

mencionados no presente capítulo, as reuniões de planificação semanal, as Narrativas Colaborativas e as reuniões que procediam a supervisão da Prática Pedagógica. Sobre o Diário de Formação e os Guiões de Pré-Observação já se refletiu e por isso cabe agora dar lugar a uma análise da contribuição das Narrativas Colaborativas para o desenvolvimento da mestranda. Ao invés dos quatro momentos previstos de reflexão através desta estratégia, a díade de formação cumpriu apenas dois deles e para justificar o não aproveitamento do potencial total de formação pode convocar-se o reduzido período de integração num contexto bastante exigente e as características pessoais da equipa educativa que se identificava com um perfil mais pragmático de experimentação e prática da dinâmica ação-reflexão. Com isto não se pretende desmerecer o potencial desta estratégia formativa mas apenas evidenciar que apesar de não terem sido produzidos documentos a partir dela, a reflexão em tríade era constante, acontecendo na oralidade em moldes muito semelhantes ao das Narrativas Colaborativas.

Para que se compreenda como decorriam estas reflexões pode atentar-se numa outra estratégia prevista, as reuniões de planificação semanal, que se iniciavam impreterivelmente por uma revisão reflexiva da semana. Nesta revisão era analisado um dia por vez, começando-se pela segunda e terça-feira onde a EC relatava observações que motivavam a reflexão da equipa e o registo de necessidades e interesses evidenciados e ainda a avaliação de resultados de aprendizagem notados nesses dias, em que as formandas não integravam o contexto. Seguidamente, analisavam-se os dias e ações das formandas e se no início se refletiam apenas acerca dos momentos de atividade dinamizados pelas formandas, com a progressiva responsabilização pela ação educativa, essas reflexões passaram a incidir não só sobre atividades como também sobre momentos de transição, rotinas de almoço e higiene e mesmo momentos em que a responsabilidade pela ação pedagógica passava para outros profissionais como durante as sessões de Expressão Dramática e Musical e as sessões de Inglês. Tendo em conta o exposto a formanda considera que o desenvolvimento da sua capacidade de reflexão não ficou descurado e que destes momentos de reflexão, que por acontecerem no domínio da oralidade eram de caráter mais imediato e facilitadores da troca de um maior volume de impressões e visões sobre os acontecimentos, surgiram aprendizagens bastante significativas no âmbito da prática profissional do educador de

infância, como por exemplo, ao nível da importância da comunicação entre todos os intervenientes com responsabilidade no processo de desenvolvimento das crianças e na gestão do grupo, não só em momentos de atividade, mas ao mesmo tempo em rotinas também elas com potencial pedagógico, como o almoço e a higiene e os momentos de transição.

A evolução das competências de reflexão na e sobre a ação evidenciou-se no desenvolvimento progressivo da capacidade de gestão do grupo e dos espaços demonstrada pela formanda. Exemplo da evolução nesta última dimensão é a atividade, já mencionada no presente capítulo, da exploração de instrumentos e aprendizagem da canção “A Nossa Orquestra”, com desenvolvimento planeado no parque exterior da sala de atividades, planificação que se alterou em função da reflexão efetuada no momento da ação. No decorrer da dinamização com o primeiro grupo, composto por 11 crianças, sendo que o grande grupo foi dividido em dois grupos para promover uma exploração mais calma dos instrumentos sem no entanto prejudicar a posterior interpretação da canção, a formanda foi observando que a implicação das crianças na atividade era prejudicada pelo ruído causado pelos alunos do 1º CEB que se encontravam no momento de recreio no parque anexo ao local de desenvolvimento da atividade. Apesar da adoção da formanda de uma postura de estimulação das crianças, distribuindo os instrumentos mais cedo do que o previsto esperando que a oportunidade de manipulação sensorial auxiliasse na (re)captura da atenção do grupo, houve ainda assim alguma dificuldade em captar a atenção de todo o grupo. Além disso, e apesar da formanda ter acautelado esse pormenor com a distribuição dos chapéus, também o sol intenso que se fazia sentir e o facto de o piso não estar completamente seco depois da chuva da noite anterior, fizeram a formanda refletir e dialogar com a ação no momento em que a mesma decorria, constatando a necessidade de reformulação desta. Depois de abordar a EC com estas preocupações, decidiu-se pela dinamização da atividade com o segundo grupo num espaço seco, calmo e silencioso, o corredor de acesso à sala. Esta opção, apesar de não ser usual demonstra a capacidade de conceber todos os espaços disponíveis “como recursos para o desenvolvimento curricular [e promoção de] experiências educativas integradas” (Decreto-Lei 241/2001, anexo nº1, capítulo II, ponto 2, alínea a), avaliando as potencialidades educativas dos espaços que envolvem a sala de atividades.

A competência de avaliação, indissociável da reflexão sobre o ambiente e o processo educativo, é preconizada pelo Decreto-Lei 241 de 2001, que responsabiliza o educador por avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo nº1, capítulo II, ponto 2, alínea e). Nas OCEPE, retomando as etapas definidas para orientar a intervenção do educador, o avaliar surge como um processo de tomada “de consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução” (Silva, 1997, p. 27). Já a circular nº 4 /DGIDC/DSDC de 2011, que regula a avaliação no Pré-Escolar define que a avaliação deve estar assente “na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (pp. 1-2). Ou seja, tendo em conta esta definição do processo de avaliação, que é da responsabilidade do educador de infância, é possível compreender a transversalidade do mesmo, pois enquanto apoia a recolha de dados, sustenta desse modo a planificação da ação educativa, quer na organização do ambiente quer no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e tem como finalidade última a reformulação da ação, que se constitui como construção de conhecimento sobre a prática pedagógica.

Nessa linha de pensamento, a avaliação pode acontecer em três modalidades, diagnóstica, formativa e sumativa. Na educação pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, numa perspectiva contínua de interpretação de ações e aprendizagens que permita a consciencialização acerca do que já se conseguiu e de onde falta ainda intervir. Ao nível da avaliação das crianças e dos processos que foram desenvolvidos em cooperação com estas, a formanda usou de duas modalidades de avaliação, a diagnóstica e a formativa. A avaliação diagnóstica aconteceu em grande medida na análise crítica dos dados das primeiras observações da díade e também em momentos em que se desenvolviam atividades com as crianças envolvendo conteúdos que representassem uma novidade para o grupo. Por vezes esta avaliação era uma atividade em si, como aconteceu com a atividade de exploração da segmentação silábica que seguiu a leitura de uma obra de Mo Williems denominada “Leonardo, o Monstro Terrível” e onde foi possível à

díade perceber que este era um conteúdo desconhecido pela maior parte do grupo e uma competência a necessitar de desenvolvimento. Após a ação eram preenchidas grelhas de verificação acerca da atividade onde se constatava a implicação ou não de cada criança nos vários objetivos da atividade e também parâmetros como a motivação, empenho e concentração (cf. Anexo A-III). Outras vezes a avaliação diagnóstico realizava-se num primeiro momento da atividade, de que são exemplo os momentos planeados para a recolha das conceções alternativas e conhecimentos prévios das crianças, através do diálogo e do preenchimento dos quadros de previsões nas cartas de planificação (cf. Anexo B-II) em ambas as atividades experimentais. Refere-se também, a importância da consulta do PCG, elaborado pela educadora J.M. onde constavam as intenções de trabalho para o ano letivo, logo nas primeiras semanas de integração no contexto como forma de fazer um levantamento dessa intenções, confrontá-las com as observações realizadas e perceber em que dimensões era necessário intervir, quais os interesses que faltavam ainda desenvolver. Foi desse confronto que surgiram várias atividades da díade de estagiárias como por exemplo, a reprodução de pinturas medievais, a realização de jogos tradicionais nas sessões de expressão motor e as duas visitas de estudo a dois dos castelos inseridos no meio próximo do contexto educativo com vista à corporização das aprendizagens desenvolvidas no âmbito do PCG.

A avaliação formativa, “um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos” (circular nº4/DGIDC/DSDC de 2011, p.1). A díade de estágio encetava neste tipo de avaliação através da reflexão contínua, e neste ponto considera-se importante destacar a ação da formanda junto de uma criança em específico. A B.M., tal como o F.R., foi uma das crianças que desde as primeiras observações se destacou e sobre a qual o par pedagógico teve oportunidade de recolher informação mais detalhada, que permitisse compreender algumas das suas atitudes, na consulta do PCG. A criança tinha acessos de fúria e choro com alguma frequência e era um dos elementos do grupo que evidenciava mais dificuldade em aceitar a opinião do outro e em interagir de forma positiva com os pares, sobretudo em momentos de jogo espontâneo. A formanda foi ao longo de todo o período de PPS investindo numa busca por estratégias, que ia

desenvolvendo com a criança no sentido de estimular o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação e as competências de convivência democrática com o grupo. Muitas das primeiras tentativas se revelaram infrutíferas, a criança continuava a chorar e resistia às abordagens da formanda. No entanto, quando a estratégia desenvolvida consistiu em sair com a criança do espaço de atividades e ir até ao parque exterior onde, depois de a mesma se acalmar, se dialogou sobre a situação, a formanda foi capaz de perceber que a B.M. valorizava bastante que a escutassem. Assim sendo, adequou-se a estratégia e nos momentos de conflito com outras crianças, quando a criança reagia com um acesso de choro a formanda abordava-a imediatamente e incentivava a a respirar fundo porque só assim conseguiria fazer-se compreender e aos poucos, compreendendo que de facto os adultos estavam dispostos a ouvir o que tinha para dizer se se acalmasse, a criança parava de chorar e passava ao diálogo com mais facilidade. Nos últimos dias da formanda no contexto chegou mesmo a assistir-se a uma situação em que a B.M. veio calmamente comunicar uma situação à formanda sem evidenciar qualquer sinal de choro, o que constitui uma evolução relativamente às primeiras semanas de intervenção e que beneficia em muito o processo de desenvolvimento da criança, que agora participa nas atividades muito mais envolvida e sem gerar tantos conflitos.

Ao longo do processo de desenvolvimento da formanda destaca-se o momento da reunião de avaliação intermédia, prevista no processo formativo e que constitui uma modalidade da avaliação intermédia, que incide sobre processos e não sobre resultados. Pelo cariz qualitativo, esta avaliação configurou um momento de reflexão sobre o que até ali havia sido feito, de avaliação das competências que necessitavam de maior incidência e o ajustamento de ações e metas de desenvolvimento.

Entende-se, então, a avaliação como um “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC de 2011, p.2), e além da ação com o grupo de crianças cujo quotidiano a mestranda integrou e com o qual desenvolveu e sua prática educativa, considera-se importante referir uma sequência de atividades desenvolvidas para a comunidade educativa da valência do pré-escolar da instituição de estágio.

Estas atividades surgiram na sequência de reuniões da equipa de estágio, que incluía a formanda, e da equipa de estagiárias da Escola Superior de Educação (ESE) de Paula Frassinetti, que se encontravam a integradas na sala dos 4B e nas duas salas dos 5 anos, com Coordenador Pedagógico da Educação Pré-Escolar. Este reuniu com todas as estagiárias com o intuito de promover a concetualização de atividades que envolvessem toda a comunidade daquele nível educativo, pois uma das dimensões, com base na qual se avaliam os processos de desenvolvimento de competências na prática, é a evidencia de “interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo” (cf. anexo). A equipa de estágio da ESE de Paula Frassinetti desenvolveu um conjunto de atividades com vista ao desenvolvimento de competências nos domínios da Expressão Motora e Musical, denominadas de “Manhãs Recreativas”. Procurando dar continuidade às atividades desenvolvidas pelas estagiárias da outra escola de formação, mas ao mesmo tempo de diversificar os conteúdos e aprendizagens a desenvolver, concetualizaram-se duas atividades a que se deu o nome de “Manhãs Culturais” e que incluíam, resumidamente, um momento de visualização de um filme e fruição de uma dramatização (cf. Anexo B-VII).

Além de se constituir como um momento privilegiado para o desenvolvimento de todas as competências sobre as quais já se debruçou este capítulo, na medida em que, a observação e levantamento das necessidades, a concetualização e planificação das atividades, e por fim o desenvolvimento das mesmas foi realizada de modo autónomo pela equipa constituída pelas seis estagiárias que integram a instituição do Colégio Novo da Maia; todo este percurso decorreu apenas com alguma orientação do Coordenador Pedagógico de Pré-Escolar. Esse facto proporcionou às mestrandas uma oportunidade ímpar de desenvolverem outras competências além das já descritas, como por exemplo a comunicação. O trabalho em equipa foi peça chave para a dinamização destas atividades, desde a divisão de tarefas, à mobilização e gestão de recursos e tempos, à articulação do contributo e visão individual de cada elemento da equipa na conceção de uma atividade rica em potencial educativo. Foram pensados detalhes de organização de espaços como a decoração e diversificação dos mesmos, formas diversas de comunicação das intenções e resultados das atividades como cartazes, bilhetes e registos, e houve uma preocupação relativa à diferenciação pedagógica sendo que numa

das atividades se considerou que não poderia ser explorado o mesmo filmes pelas crianças da Creche e do Pré-Escolar. E neste ponto, não pode deixar-se de referir a atividade que, no seguimento destas, se desenvolveu com as crianças da sala do berçário (zero e um ano), que consistiu também na visualização de um filme e posterior aprendizagem de uma canção sobre as frutas visto ser esse o conteúdo que a educadora P.N. estava a desenvolver nesse momento.

Também ao nível da reflexão esta ação permitiu o enriquecimento do processo de desenvolvimento das formandas, sendo que, como as atividades aconteceram com duas semanas de distância entre si, permitiu que se encetasse numa reflexão sobre a primeira, que foi mesmo avaliada em reunião do conselho de docentes onde a equipa esteve presente, por forma a avaliar e reconhecer aspetos a melhorar na segunda intervenção. Exemplo disso é a comunicação entre os atores do contexto envolvidos na dinamização, uma vez que num primeiro momento se confiou apenas no Coordenador Pedagógico para a transmissão de informação às Educadoras, ao passo que num segundo momento se recolheram todos os emails das mesmas com vista à utilização desse meio de comunicação. Da envolvimento neste projeto, integraram no processo de desenvolvimento da formanda aprendizagens ao nível das fases do ciclo reflexivo da metodologia de investigação-ação, mas ainda ao nível da comunicação e da importância do trabalho colaborativo que se “constitui como um meio de auto-formação com benefícios para a educação das crianças” (Silva, 1997, p.27).

O trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (Roldão in ME, 2007, p. 26)

Destaca-se então, que a construção de uma *práxis* sustentada é um processo cíclico e que implica não só avanços mas também retrocessos, em que

se volta atrás e se avaliam ações, com vista à reformulação de crenças pedagógicas e conseqüente melhoria da ação futura. Esta espiral de aprendizagens deve orientar-se pela colaboração entre profissionais educativos da qual beneficia não apenas o Educador mas principalmente o processo de desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO SUSTENTADA DE UM PERFIL

Para concluir este documento, que se propunha a ilustrar o desenvolvimento, por parte da mestranda, de competências pessoais e profissionais que concorressem para a construção de um Perfil de Desempenho Profissional que se coadune com o esperado de um Educador dos tempos atuais, interessa neste espaço para as considerações finais, que se proceda à elucidação do impacto dos resultados do processo descrito nas páginas antecedentes nessa construção. Não deve no entanto ser esquecido que este processo surge na sequência de um primeiro ciclo de estudos no qual, e de acordo com os normativos legais, apesar de ser atribuída uma maior importância ao desenvolvimento da “dimensão do conhecimento disciplinar” são também alicerçadas as bases para a “fundamentação da prática [educativa] na investigação” (Decreto-Lei 43 de 2007). Desse modo, elencar-se-ão no presente capítulo não apenas as potencialidades e os constrangimentos do período de Prática Pedagógica Supervisionada, mas também as aprendizagens de cariz teórico e prático realizadas no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, e ainda os saberes teóricos partilhados pelos docentes nas restantes Unidades Curriculares do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, demonstrando a influência que tiveram no desenvolvimento pessoal e profissional da formanda.

Destaca-se em primeiro lugar, como vantagem deste percurso formativo, a sua orientação pela metodologia de investigação-ação, dando desse modo continuidade ao trabalho iniciado no âmbito do primeiro ciclo de estudos, em Unidades Curriculares como Teoria da Educação e sobretudo na Iniciação à Prática Profissional. Esta última pertencia ao plano de estudos de cada um dos três anos da licenciatura, sendo progressivamente aprofundada, permitindo dessa forma que fosse desenvolvido um conjunto de competências base ao nível da observação, planificação e reflexão. Noutras Unidades

Curriculares, já no âmbito do segundo ciclo de estudos como Investigação em Educação, a formanda teve oportunidade de aprofundar o quadro teórico e concetual que fundamenta que suporta a sua prática. Foi nas aulas dessa UC, onde pela primeira vez durante o seu percurso formativo a formanda teve oportunidade de contactar com uma estratégia que seria posteriormente fundamental no período de estágio: as narrativas colaborativas. Este primeiro contacto permitiu o desenvolvimento da competência reflexiva e da capacidade de fazer confluír na reformulação de crenças pedagógicas diversos pontos de vista sobre a mesma situação. Este desenvolvimento dotou a formanda de uma bagagem de conhecimentos teórico-práticos fundamentais para este segundo ciclo de estudos, no qual tinha que desenvolver uma ação educativa em contexto durante um período mais longo onde poderia de forma sustentada aprofundar essas mesmas competências.

Complementando as aprendizagens realizadas na componente mais teórica da formação profissionalizante, o período de prática pedagógica supervisionada constituiu-se como um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) em contexto real» (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321). Neste sentido, destaca-se não só a importância da intervenção em contexto como também o contexto específico em que a formanda desenvolveu a sua prática educativa. O facto de ser uma instituição de ensino particular potenciou o desenvolvimento de competências de pesquisa por parte da mestranda, que necessitou de procurar referentes teóricos e legais que enquadrassem o funcionamento deste tipo de estabelecimentos educativos com vista à melhor compreensão da sua organização interna. No entanto, uma das vantagens de ter integrado nesta instituição educativa constituiu os recursos físicos e materiais de que a formanda dispunha para o desenvolvimento das atividades e a promoção das aprendizagens. A título de exemplo tem-se a sala de ciências/culinária, onde a formanda desenvolveu as atividades de cariz experimental que descreveu e analisou no ponto anterior e cujos resultados em termos de aprendizagens realizadas pelas crianças foram potenciadas pela saída do espaço da sala de

atividades que permitiu a criação de um ambiente mais propício à observação e experimentação de fenômenos científicos. Para a mestrandia, este tipo de atividades proporcionou o desenvolvimento de competências no que toca à organização do grupo e dos espaços e materiais no âmbito da planificação concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei 241/2001, anexo 1º, capítulo II, ponto 2, alínea a).

Outra particularidade a destacar no desenvolvimento do período de estágio da formanda, e que ao princípio constituiu uma dificuldade, mas que acabou por constituir um momento de aprendizagens que enriqueceu em grande medida o processo de desenvolvimento de toda a equipa de estágio. O incentivo por parte do Coordenador Pedagógico do Pré-Escolar, no sentido do desenvolvimento de um projeto que envolvesse toda a comunidade educativa num primeiro instante intimidou as estagiárias. No entanto essa dificuldade foi ultrapassada através do trabalho em equipa e da contínua reflexão, da partilha de saberes e mobilização de recursos e capacidades individuais de cada elemento da equipa, que combinadas resultaram na planificação e dinamização de dois momentos de atividade avaliados posteriormente em reunião de conselho de docentes, como uma mais valia para o processo de desenvolvimento das crianças. Cumulativamente, este momento constituiu-se não só como uma vantagem para o desenvolvimento das crianças como contribuiu em grande medida para que a formanda mobilizasse de forma mais autónoma aprendizagens que foi realizando ao longo do processo, nomeadamente ao nível da planificação, pela diferenciação pedagógica que um público alvo com idades entre os zero e os cinco anos exigia, mas também ao nível da comunicação, inerente ao trabalho em equipa e que é hoje uma das competências essenciais à prática pedagógica de um Educador de Infância. Assim, e em concordância com o disposto na ficha curricular da UC de PPS, a estudante desenvolveu a capacidade de “coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos” (Ribeiro, 2012, p.1).

Olhando retrospectivamente o desenvolvimento de competências vivenciado pela mestranda, considera-se importante destacar a ampliação ao nível das competências reflexivas em muito potenciadas pelas estratégias de supervisão e orientação previstas no processo formativo. O constante feedback do supervisor institucional em cada fase de desenvolvimento potenciou a aquisição de novas perspectivas sobre a ação educativa, os apontamentos nas planificações, as questões nas reuniões após os momentos de supervisão e o ponto de situação na reunião intermédia de avaliação fomentavam o aprofundamento da capacidade reflexiva da formanda ao mesmo tempo que apoiavam a avaliação do processo em curso com vista a reformulação da prática que permitiu o desenvolvimento por parte da mestranda da competência de “construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa” (Ribeiro, 2012, p.1). De salientar, neste ponto também a orientação da educadora cooperante J.M. que evidenciou um esforço contínuo na promoção do desenvolvimento da autonomia da díade de estagiárias, dando progressivamente mais espaço à ação desenvolvida primeiro em dupla e posteriormente de forma individual no sentido de uma crescente responsabilização pela ação educativa. Este esforço permitiu que a formanda desenvolvesse competência de “Saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Ribeiro, 2012, p.1).

Nessa linha de pensamento, as aprendizagens em cada fase do ciclo reflexivo da metodologia de investigação-ação promoveram o desenvolvimento global de competências profissionais e, em paralelo, o crescimento pessoal da mestranda que na vivência deste processo de qualificação profissional se consciencializou para a importância de assumir uma postura crítica e indagadora, com vista ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Situando este desenvolvimento no âmbito de um mestrado de qualificação profissional que habilita não só para a docência na Educação Pré-Escolar mas também para o 1ºCEB, esta foi a primeira intervenção em contexto a que se seguirá

uma outra desta vez com o intuito de desenvolver competência ao nível da prática educativa na primeira etapa de frequência obrigatória da Educação Básica em Portugal. Espera-se que as aprendizagens resultantes do período de desenvolvimento profissional que se tentaram ilustrar no presente documento se configurem como uma mais valia num contexto com características próprias e distintas deste que agora se deixa. Um dos maiores receios prende-se com as competências de articulação necessárias ao desenvolvimento articulado de um currículo mais prescritivo e espartilhado, no entanto a formanda acredita que a ação educativa não só pode como deve articular-se pela mesma crença fundamental, de que um bom profissional educativo não é aquele que aprendeu a ensinar mas sim aquele que ensina a aprender. A formanda, problematiza hoje as necessidades da prática, consciente de que esta foi uma primeira etapa num percurso de formação profissional que a cada passo se retomará com vista ao desenvolvimento de “competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro, 2012, p.1).

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm>, em 14 de junho de 2013.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores.

Estrela, A. (1987). *A teoria e a prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2007). *Dossier: trabalho colaborativo de professores*. Revista Noesis n.º 71. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 4.^a Edição. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspetivas Actuais. Porto: Edições ASA.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011. *A avaliação na Educação Pré-Escolar*

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.*

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 43/2007. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 4/97, de 10 de Fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Silva, M. I. R. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação – GEDEP.

OUTROS DOCUMENTOS

Escola Superior de Educação (2012-2013). *Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada.*

Projeto Curricular do Colégio Novo da Maia (2008-2011).

Projeto Educativo do Colégio Novo da Maia (2009-2012).

Regulamento Interno do Colégio Novo da Maia (2009-2012).

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

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I - Exemplos de duas planificações semanais

ANEXO Ia – Planificação Semanal de 25 de fevereiro a 1 de março de 2013

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 25 A 1 DE MARÇO DE 2013						
<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos de saltos na Expressão Motora Mimarações e características de pessoas ou objetos 	<p>Instituição: Colégio Novo da Maia Sala: 4A</p>		<p>Equipa Educativa: Educatora: Joana Machado Assistente Técnica: Sónia Araújo Estagiárias: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho</p>			
	<p>Objetivos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estimular o Desenvolver-Desenvolvimento das capacidades de expressão em linguagens não-verbais e meios de expressão diversos; Promover o desenvolvimento da motricidade global; Promover o desenvolvimento da consciência <u>consciência Foneológica fonológica</u>; Promover o reconhecimento das letras e das convenções de escrita de palavras. 					<p>Comentário [MN2]: Será necessário?</p>
<p>Interesses evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> Castelos e Personagens Medievais Supermercados 	PLANO DE AÇÃO					
	M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p>Resultados de aprendizagem evidenciados:</p> <ul style="list-style-type: none"> 	<p>Acolhimento¹ Eleição do responsável¹</p> <p>Atividades Livres nas áreas;</p> <p>² Hora do Conto – “Se eu fosse muito alto” – de António Mota. (visualização da história em <u>power point</u>).</p> <p>³ Reconto da mesma e organização da história pelas suas partes principais.</p> <p>⁴ Chuva de palavras da história. Registo das mesmas.</p>	<p>Acolhimento¹ Eleição do responsável¹</p> <p>⁷ Oficina das Ciências – Bolachas geométricas – realização de bolachas com cortadores de formas geométricas. (dois grupos).</p> <p>⁸ Composições livres com formas geométricas em goma Eva. - as crianças podem fazer as composições e contorná-las de forma a realizar um desenho.</p> <p>Atividades Livres nas áreas;</p>	<p>Acolhimento¹ Eleição do responsável¹</p> <p>¹⁰ Hora do Conto: Apresentação-Fruição de um teatro de fantoches da história “A Princesa que não sabia espirrar” de José Cañas.</p> <p>Distribuição das áreas;</p> <p>¹¹ <u>exploração do</u> Jogo de Memória com cartões com as personagens da história;</p> <p><u>Expressões Musical e Dramática</u></p>	<p>Acolhimento¹ Eleição do responsável¹</p> <p>¹³ Expressão Motora</p> <p>- <u>Aquecimento</u>(Corrida e Jogo das estátuas com música)</p> <p>- <u>Desenvolvimento</u> (Circuito com arcos, pinos, tubo, cadeiras e banco sueco)</p> <p>- <u>Relaxamento</u> (alongamento muscular ao som de música)</p> <p>Continuação da elaboração dos registos do dia anterior;</p>	<p>Acolhimento¹ Eleição do responsável¹</p> <p>¹⁶ <u>exploração da</u> Trabalho lengalenga “Numa Casa Muito Estranha” de António Mota</p> <p>- leitura pela Educatora;</p> <p>- Repetição pelas crianças</p> <p>¹⁹ em grupo e de seguida individualmente;</p> <p>- Exploração do texto com diferentes entoações e velocidades;</p> <p>¹⁷ Elaboração do registo da atividade: Pictograma com imagens reais e com espaço para as crianças fazerem as suas próprias representações de</p>	<p>Comentário [MN1]: Deverá descrever de forma sintética o observado e identificar criança/grupo</p> <p>Formatada: Tipo de letra: Itálico, Tipo de letra com letras complexas: Itálico</p>

	<p>5 Atividade: Os contrários – quais os antónimos que as crianças conhecem? Registos dos mesmos pela educadora e ilustrações das crianças ou pesquisa de imagens. – elaboração de um placard.</p> <p>Higiene Pessoal</p>	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	<p>14 Realização de uma Sopa de Letras com nomes personagens da história “A Princesa que não sabia espirrar” de José Cañas;</p> <p>Higiene Pessoal</p>	<p>referentes textuais;</p> <p>Atividades Livres nas áreas;</p> <p>Higiene Pessoal</p>
ALMOÇO					
T A R D E	<p>Relaxamento</p> <p>Atividades Livres nas áreas;</p> <p>6 Atividade: “ Procura e contorna as formas”. – As crianças devem encontrar num grupo de objetos, aqueles que têm forma geométrica e contorná-los com material desejado (lápiz de cor/ lápis de cera).</p> <p>Expressão Motora</p> <p>18 Reflexão grupal orientada sobre o dia;</p> <p>Higiene Pessoal Lanche</p>	<p>Relaxamento</p> <p>9 Informática – “The great shape race” – exploração do jogo no site Pbs Kids (grupos de 2 crianças).</p> <p>Atividades Livres nas áreas;</p> <p>18 Reflexão grupal orientada sobre o dia;</p> <p>Higiene Pessoal Lanche</p>	<p>Relaxamento</p> <p>12 Elaboração do registo da atividade promovida na hora do conto: Pintura com recurso a técnicas de pontilhado e texturização para colorir uma personagem</p> <p>Continuação do jogo da Memória;</p> <p>Atividades Livres nas áreas;</p> <p>18 Reflexão grupal orientada sobre o dia;</p> <p>Higiene Pessoal Lanche</p>	<p>Relaxamento</p> <p>15 Desenvolvimento de um Jogo Dramático: “Quem sou eu?” Mímica de personagens, ações ou objetos relativos à história “A Princesa que não sabia espirrar” de José Cañas;</p> <p>18 Reflexão grupal orientada sobre o dia;</p> <p>Higiene Pessoal Lanche</p>	<p>Relaxamento</p> <p>Continuação da elaboração dos registos</p> <p>Atividades Livres nas áreas;</p> <p>18 Reflexão grupal orientada sobre o dia e sobre a semana;</p> <p>Sessão de Inglês</p> <p>Higiene Pessoal Lanche</p>

Comentário [MN3]: Diálogo sobre ?

Comentário [MN4]: Ou espontânea?



Recursos Pedagógicos:

- **Gestão do Grupo:**
 - 1- Grande grupo
 - 2- Grande grupo
 - 3- Grande grupo
 - 4- Grande grupo
 - 5- Grande grupo e pequenos grupos (3 crianças) em parte da atividade
 - 6- Pequeno grupo (4 crianças)
 - 7- Grande grupo
 - 8- Pequeno grupo (4 crianças)
 - 9- Pequeno grupo (2 crianças)
 - 10- Grande grupo
 - 11- Pequeno grupo (4 crianças)
 - 12- Pequeno grupo (4 crianças)
 - 13- Grande grupo
 - 14- Pequeno grupo (4 crianças)
 - 15- Grande grupo
 - 16- Grande grupo
 - 17- Pequeno grupo (4 crianças)
 - 18- Grande grupo

- **Gestão do Espaço:**
 - 1- Área das Pedrinhas
 - 2- Biblioteca do Pré Escolar
 - 3- Biblioteca do Pré Escolar
 - 4- Biblioteca do Pré Escolar
 - 5- Biblioteca do Pré Escolar e Área da Expressão Plástica
 - 6- Área da Expressão Plástica
 - 7- Oficina das Ciências
 - 8- Área da Expressão Plástica
 - 9- Área da Informática
 - 10- Área da Biblioteca
 - 11- Área da Expressão Plástica

- 12 - Área da Expressão Plástica
- 13 - Ginásio do Pré-Escolar
- 14 - Área da Expressão Plástica
- 15 - Área das Pedrinhas
- 16 - Área da Biblioteca
- 17 - Área da Expressão Plástica
- 18 - Área das Pedrinhas

• **Gestão dos Materiais:**

- 10 - Livro de José Cañas "A Princesa que Não Sabia Espirrar", Fantocheiro, Fantoches com personagens da História
- 11 - Cartões com as personagens da história
- 12 - Folhas Brancas, lápis de cera, lápis de cor, cartão canelado
- 13 - Arcos, pinos, cadeiras, banco sueco, computador
- 14 - Lengalenga de António Mota "Numa casa muito estranha
- 15 - Pictograma
- 18 - Quadro de comportamento, bolinhas de goma e autocolantes (à 6ª feira)

Áreas de conteúdo e domínios predominantes:

- **Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**
 - Consciência Fonológica
 - Reconhecimento e Escrita de Palavras
- **Expressão Plástica**
 - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Compreensão
 - Desenvolvimento da Criatividade
- **Expressão Dramática**
 - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Compreensão
 - Desenvolvimento da Criatividade
- **Expressão Motora**
 - Deslocamentos e Equilíbrios
- **Formação Pessoal e Social**
 - Cooperação
 - Convivência Democrática/ Cidadania

Responsável pela dinamização das Atividades:

Todas as atividades serão dinamizadas pela Educadora Joana, sendo que a atividade 10 tem o contributo da diáde de estagiárias

Comentário [MNS]: Devem colocar aqui a referência das atividades

ANEXO Ib – Planificação Semanal de 3 a 7 de junho de 2013

PLANIFICAÇÃO SEMANAL – DE 3 a 7 DE JUNHO DE 2013		
<p>Instituição: Colégio Novo da Maia Sala: 4A</p>		<p>Equipa Educativa: Educadora: Joana Machado Assistente Técnica: Sónia Araújo Estagiárias: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho</p>
Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:	Interesses evidenciados:	Resultados de aprendizagem evidenciados:
<p><u>Área : Formação Pessoal e Social</u> Domínio: Convivência Democrática e Cidadania O grupo continuou a evidenciar um espírito competitivo bastante acentuado seja na hora da refeição, na hora de fazer fila, na jogos. Essa competitividade acaba por gerar um desrespeito pela opinião e pelo tempo de participação do outro.</p> <p>Domínio: Independência/Autonomia Crianças como a B.M., o F.R. e o J.M. tem revelado algum dificuldade na aceitação de frustrações e na interação com os colegas estando muitas vezes envolvidos em situações de conflito e esta semana verificaram-se mesmo situações extremas em que recorreram à agressão para extravasar a frustração. A B.M. agrediu o L.P. e o F.R. mordeu a B.M. quando foram contrariados pelos colegas em situações de jogo espontâneo.</p> <p><u>Área : Expressão e Comunicação</u> Domínio: Expressão Motora No domínio dos jogos algumas crianças como o T.F., J.C., J.M., F.R., L.P., a B.M., A.R., e a R.R. evidenciam ainda alguma falta de respeito pelas regras do jogo. Alguns não respeitam as regras ao tentarem ser os mais rápidos na execução do exercício, outros não respeitam as regras e outros por não aceitarem quando as regras decretam que são eliminados do jogo (exemplo do jogo da apanhada dos lenços em que quem fica sem lenço deve</p>	<p><u>Área : Formação Pessoal e Social</u> Domínio: Convivência Democrática e Cidadania As crianças demonstram um grande interesse em jogos de equipa (apesar da competitividade entre alguns elementos do grupo). Nas sessões de motora não é raro vermos os meninos eliminados a puxarem pelos colegas tendo ainda preocupações como “Temos que chamar pela F.M. também senão ela fica triste!”(M.P.)</p> <p><u>Área : Expressão e Comunicação</u> Domínio: Expressão Motora Durante as sessões de motora as crianças perguntam várias vezes “Já acabou? Vamos fazer mais algum jogo?” o que evidencia um maior empenho e interesse do que em sessões anteriores. Mesmo em atividades espontâneas o parque exterior perguntam “Sabes mais jogos como aquele dos lenços?” (T.A.) “Podemos fazer equipas nas corridas e buscar os sacos à sala?” (D.S.)</p> <p>Domínio: Compreensão da Linguagem Oral e Abordagem à escrita No domínio da fonologia o grupo revela uma grande sensibilidade aos sons e um interesse em especial nas rimas. Em várias ocasiões verbalizam opiniões e questões como “O que é que rima com voador?” (TA) “Tambor?”(DS) “Sim, acaba em <u>or</u> também.” (TA)</p>	<p><u>Área : Formação Pessoal e Social</u> Domínio: Convivência Democrática e Cidadania Ao longo das últimas semanas as crianças têm evidenciado uma maior consciência das regras de participação num diálogo em grande grupo com preocupações relacionadas com o ruído excessivo e a vez de participação de cada um. Já se assistiram a manifestações como “Está muito barulho!”(MS) “Assim não conseguimos ouvir os amigos.”(MP), “Temos de falar cada um na vez.”(DS). Algumas crianças chamam mesmo a atenção dos colegas ou dos adultos quando estes se esquecem da bola para falar “Porque é que estás a falar sem a bola?” (TA)</p> <p><u>Área : Expressão e Comunicação</u> Domínio: Expressão Motora A F.S. que vinha revelando continua dificuldade no salto a pés juntos sobre obstáculos conseguiu esta semana pela primeira vez executar o movimento realizando o de seguida várias vezes. Também no que toca ao rolamento à frente engrupado a maior parte do grupo é já capaz de realizar o movimento de forma autónoma. Crianças que apresentavam mais dificuldades principalmente ao nível da impulsão, como a C.F., a M.S. e o M.S. esta semana conseguiram sem ajuda executar o exercício. A orientação espacial tem apresentado um desenvolvimento global e neste momento, à <u>execução</u> de</p>

<p>saír do jogo).</p> <p>As questões de lateralidade também se evidenciaram como uma necessidade do grupo. Quer nas sessões de motora, quer na sessão de música e drama quando havia indicações tipo “levantar o braço direito/perna esquerda” quase nenhuma criança fazia o movimento correspondente, quando as indicações eram “vamos rodar para o lado de fora” algumas crianças como a M.C., a M.S e o T. mostravam-se bastante confusos e necessitavam de ajuda dos colegas ou dos adultos.</p> <p>A M.C. continua a evidenciar dificuldade na realização do salto a pés juntos sobretudo quando tem de ultrapassar obstáculos.</p> <p>Domínio: Expressão Plástica A R.V., a F.S. e a M.S. continuam a evidenciar dificuldades na realização da pega correta do material de escrita o que influencia a elaboração dos desenhos, a escrita do nome e a pintura com lápis ou canetas de feltro. No entanto revelam consciência desta dificuldade com verbalizações como “Mas eu não sei pegar no lápis assim.” ou “Eu sei mas a minha letra não sai direito.”</p> <p>No que toca ao desenho figurativo apesar de algumas melhorias, crianças como a R.V., o G.C., o T.C. revelam ainda dificuldades na representação plástica de elementos do quotidiano, nomeadamente da figura humana.</p> <p>Domínio: Compreensão da Linguagem Oral e Abordagem à escrita Há algumas crianças que evidenciam dificuldades na articulação de fonemas específicos, como é o caso do T.F. que articula todos os [s] como <u>comoo</u> [z] e o L.P. que não articula o [l], e um maior número de crianças revela dificuldades na articulação de grupos consonânticos transformando “grande” em “<u>gande</u>”, “construções” em “<u>costuções</u>” e “brincar” em “<u>binçar</u>”.</p>	<p>Domínio: Matemática Na realização da gincana de jogos de tabuleiro as crianças por diversas vezes manifestaram curiosidade em conhecer os numerais representados nos tabuleiros. “Como se diz este número?”(MS) “Este é o 43?”(AP) “O número grande no fim é o mil não é?” (GC)</p> <p>Área: Conhecimento do Mundo Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social</p> <p>Na exploração da lengalenga “A Banda dos Animais” de José Jorge Letria as crianças mostraram-se bastante empenhadas e nos dias que se seguiram perguntavam com frequência “E se fosse um grupo de pássaros como se chamava?” (M.S.) “Um grupo de abelhas chama-se como?” (A.R.)</p> <p>Na sexta feira após o relaxamento que segue a hora de almoço entrou um pássaro na sala. O animal esvoaçou, refugiou-se num postigo interior e acabou por ter de ser resgatado pela equipa educativa. Tudo isto despertou uma discussão acerca do tópico: “Será que ele está bem?” (A.P.) “Onde é a casa dele?” (A.R.) incentivados pelas formandas com questões como “Onde vivem os pássaros?” e “Como é que nascem os pássaros bebés?” as crianças revelaram interesse pelo ciclo de vida deste animal.</p>	<p>crianças como o F.R. e o J.M., todo o grupo consegue por exemplo correr pelo espaço sem tocar em nenhuma outra criança.</p> <p>Domínio: Expressão Plástica A nível do recorte as crianças revelaram esta semana na sessão de inglês progressos notáveis quando confrontados com uma tarefa em que lhes era pedido que recortassem a cara de um monstro. Com diferentes graus de destreza todas as crianças foram capazes de manusear corretamente a tesoura e algumas como a M.P., o T.A., o J.M., a R.S. e o M.S. conseguiram recortar até os detalhes mais pormenorizados como as orelhas e o cabelo do monstro.</p> <p>Também na tarefa de colorir desenhos e ilustrações dos colegas crianças como a R.S., o A.R. e o G.C. evidenciaram progressos significativos. “Já consegui pintar dentro das linhas, olha!”(GC)</p> <p>Domínio: Expressão Dramática</p> <p>No seguimento da dramatização d’O Zbirigidófilo a que o grupo assistiu na semana passada, nesta semana observou-se o M.S. e o T.C. em jogo espontâneo na área da biblioteca a darem início ao seu espetáculo de fantoches com uma introdução muito semelhante aquelas que foi gravada e apresentada pelo grupo de formandas, chegando mesmo a dizer aos colegas para “desligarem os telemóveis fiquem em silêncio.”</p> <p>Domínio: Compreensão da Linguagem Oral e Abordagem à escrita</p>
--	--	---

<p>Domínio: Matemática Esta semana no decorrer de uma gincana de jogos de tabuleiro foi possível verificar algo que já tinha sido constatado brevemente na marcação do dia no calendário: algumas crianças, como a C.F., o F.R. e a M.C. não reconhecem o desenho dos numerais acima do 6 apesar de serem capazes de dizer a sequência numérica com alguma correção.</p> <p><u>Área : Conhecimento do Mundo</u> Domínio: Localização no Espaço e no Tempo Crianças como o J.C., o G.C. o J.M. e outros continuam a usar expressões como “amanhã fizemos sumo de laranjas”(L.P.) e “ontem vamos à casa da música” (T.C.) na descrição das atividades da segunda e da terça feira ou na planificação do dia seguinte.</p>		<p>Todas as crianças são já proficientes na segmentação silábica de vocábulos simples. Em atividades como exploração de lengalengas ou em atividades espontâneas na biblioteca as crianças segmentam palavras e contam o número de sílabas.</p> <p>Às quartas feiras, aquando do relato do que fizeram nos dois dias anteriores, o grupo tem evidenciado uma maior capacidade de ordenação temporal de acontecimentos no tempo, “Isso aconteceu antes das ciências.”(MP) ou “O sumo foi só na terça feira.”(LP) e na descrição da sua rotina nesses dois dias.</p> <p>Domínio: Matemática</p> <p>Na realização da gincana foi possível observar que todas as crianças já conhecem oralmente a sequência numérica até pelo menos ao 10.</p> <p>Na área dos jogos, observou-se o L.P. e o J.C. numa discussão acerca da orientação das peças de um puzzle das pinturas medievais: “É para este lado.” (JC) “Não, é ao contrário, não vês o amarelo?” (LP). “Mas a peça já tem amarelo.”(JC) “Mas tem que ficar em cima do de baixo e está ao contrário. Tem que ficar para o mesmo lado.”(LP). As peças não sendo as tradicionais peças de puzzle com endentações de encaixe eram mais desafiantes e a discussão terminou com o JC a concordar com o ponto de vista do LP.</p> <p><u>Área : Conhecimento do Mundo</u> Domínio: Conhecimento do Ambiente Natural e Social No decorrer da exploração da lengalenga “A Banda dos Animais” as crianças revelaram-se capazes de identificar e nomear os animais de sexos opostos. Na imagem das vacas disseram que “O boi é preto porque tem cornos” (T.F.) e a partir daí em todas as imagens subsequentes voluntariamente nomeavam o macho e a fêmea de cada espécie (cão/cadela, porco/porca, etc).</p>
--	--	---

Objetivos de Desenvolvimento:

- Promover o desenvolvimento da capacidade de participação democrática na vida do grande grupo, com respeito pelo outro e pela sua opinião;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação de narrativas;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais, segundo algumas propriedades simples, classificando-os por grandes grupos (exemplos: metais, plásticos, papéis...)
- Promover o desenvolvimento da capacidade de formular questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano.

PLANO DE AÇÃO

	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
M A N H Ã	<p>¹Acolhimento</p> <p>¹Eleição do responsável</p> <p>²Participação nas atividades do Dia Mundial da Criança: exploração de um parque de insufláveis;</p> <p>Atividades espontâneas nas diferentes áreas da sala;</p>	<p>¹Acolhimento</p> <p>¹Eleição do responsável</p> <p>⁵Elaboração de um placard com a história: As Aventuras no Castelo dos 4*</p> <p>- Fruição e reconto da história;</p> <p>- Seleção das imagens ilustrativas;</p> <p>- Elaboração do placard;</p> <p>Atividades espontâneas nas diferentes áreas da sala;</p>	<p>¹Acolhimento</p> <p>¹Eleição do responsável</p> <p>⁷Hora do Conto: “Uma Princesa do Pior” de Sara Ogilvie e Anna Kemp;</p> <p>- Fruição de um teatro de Sombras;</p> <p>⁸Reconto da história através da sequencialização das ilustrações;</p> <p>⁹Identificação das rimas do texto através de um jogo em equipa;</p>	<p>¹Acolhimento</p> <p>¹Eleição do responsável</p> <p>¹⁰Sessão de Expressão Motora:</p> <p>- Aquecimento com um jogo de estátuas ao som de música;</p> <p>- Jogo de passar a bola em equipas;</p> <p>- 1º ensaio para a festa de final de ano;</p> <p>¹¹Hora das Ciências: Como funciona o íman?</p> <p>- Atividade experimental sobre o magnetismo;</p> <p>- Elaboração de uma carta de planificação conjuntamente com as crianças ao longo da atividade;</p>	Passeio de Final de Ano

T A R D E	Higiene Pessoal ALMOÇO Higiene Pessoal Relaxamento				
	Pinturas faciais e surpresa do Dia Mundial da Criança; ³ Sessão de Expressão Motora; ⁴ Reflexão grupal orientada sobre o dia;	⁶ Exploração de uma lengalenga: O cavalo Pintado - Repetindo a educadora, primeiro em grupo e posteriormente individualmente as crianças exploram a entoação e articulação fonética, variando a intensidade e velocidade de interpretação do texto; Atividades espontâneas nas diferentes áreas da sala; ⁴ Reflexão grupal orientada sobre o dia;	Atividades espontâneas nas diferentes áreas da sala; ¹¹ Sessão de Expressões Dramática e Musical ⁴ Reflexão grupal orientada sobre o dia;	¹² Conclusão dos registos individuais da experiência; ¹³ Preparação da visita ao Castelo de Stª Maria da Feira e à Quinta Pedagógica de Aveiro/Escola Equestre; - O que esperam ver? - Como se sentem? - Qual a parte que mais anseiam? - Elaboração de um registo coletivo de expetativas; ⁴ Reflexão grupal orientada sobre o dia;	Passeio de Final de Ano
Higiene Pessoal Lanche					

Recursos Pedagógicos:

- **Gestão do Grupo:**

- 1- Grande grupo
- 2- Grande grupo
- 3- Grande grupo
- 4- Grande grupo
- 5- Grande grupo (1ª parte da atividade) pequenos grupos de 4/5 crianças (2ª parte)
- 6- Grande grupo
- 7- Grande grupo
- 8- Pequenos grupos de 6 crianças
- 9- Grande grupo dividido em três equipas de aproximadamente 8 crianças
- 10- Grande grupo e pequenos grupos de 3 a 5 crianças no ensaio
- 11- Dois grupos de 12/13 crianças
- 12- Individual
- 13- Grande grupo

- **Gestão do Espaço:**

- 1- Área das “pedrinhas” (reunião do grande grupo)
- 2- Parque exterior do 1º Ciclo
- 3- Ginásio/Polivalente do Pré-escolar
- 4- Área das “pedrinhas” (reunião do grande grupo)
- 5- Área das “pedrinhas” (reunião do grande grupo) e Área da Expressão Plástica
- 6- Área das Pedrinhas (reunião do grande grupo)
- 7- Sala dos 2 anos A
- 8- Área da Biblioteca
- 9- Área das “pedrinhas” (reunião do grande grupo)
- 10- Ginásio/Polivalente do Pré-escolar
- 11- Sala de Ciências/Culinária
- 12- Área da Expressão Plástica
- 13- Área das “pedrinhas” (reunião do grande grupo)

- **Gestão dos Materiais:**

- 5- papel de cenário recortado na forma de um castelo com duas torres com cerca de 50x90cm, arquivo fotográfico das atividades pedagógicas, tesouras, cola e material de escrita;
- 6 – Lengalenga trazida pela F.S. e recolhida pela mesma em conjunto com a mãe no portefólio individual;
- 7 – Texto de Sara Ogilvie e Anna Kemp, “Uma Princesa do Pior”, tela de sombras, fantoches em cartão das personagens (dragão, príncipe, princesa Maria), computador, colunas e foco de iluminação;
- 8 – Cartões com as ilustrações da história;
- 9 – Texto de Sara Ogilvie e Anna Kemp, “Uma Princesa do Pior”, 25 bandeiras;
- 11 – Ímans, cliques, dois cilindros de ferro, duas moedas, uma aliança de ouro, um prego, um borracha, um elástico, um lápis de cera, uma colher de metal e outra de plástico, cartas de planificação, material de escrita;

Áreas de conteúdo e domínios predominantes	Foco predominante nas atividades:
<ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social <ul style="list-style-type: none"> - Cooperação - Convivência Democrática/ Cidadania 	<p>1, 2, 4, etc - Desenvolvimento da capacidade de participação democrática num diálogo;</p> <p>9, 10, 11- Desenvolvimento da capacidade de cooperação em pequeno grupo e trabalho de equipa;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação de narrativas - Compreensão de discursos orais - Experimentação e criação/fruição e análise - Consciência Fonológica - Grafo-motricidade 	<p>9- Desenvolvimento da capacidade de produção e reconhecimento de rimas e aliterações (identifica palavras que começam ou acabam com a mesma sílaba);</p> <p>7, 2, 4 - Desenvolvimento da capacidade de interpretação de discursos orais e participação em diálogos;</p> <p>1, 2, 4, etc Desenvolvimento da capacidade de expressão oral, nomeadamente na resposta a questões e expressão de opiniões;</p> <p>8-Desenvolvimento da capacidade de contar, recontar, inventar e recriar histórias e diálogos, desempenhando papéis.</p> <p>5, 11,12 13 - Desenvolvimento da capacidade de uso do material de escrita e desenho;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Plástica <ul style="list-style-type: none"> - Desenho figurativo - Desenvolvimento da Criatividade 	<p>5, 12 - Desenvolvimento da capacidade de expressar-se recorrendo a diversas técnicas e materiais;</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Mundo <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento do ambiente natural e social - Observação - Classificação/ Comparação 	<p>11 - Desenvolvimento da capacidade de estabelecer semelhanças e diferenças entre materiais, segundo algumas propriedades simples, classificando-os por grandes grupos (exemplos: metais, plásticos, papéis...).</p> <p>- Desenvolvimento da capacidade de identificar a origem de comportamentos distintos de materiais [(exemplos: atração/não atração de materiais por um íman (...))]</p> <p>- Desenvolvimento da capacidade de formular questões sobre lugares, contextos e acontecimentos que observa (direta ou indiretamente) no seu quotidiano.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Motora <ul style="list-style-type: none"> - Dança - Jogos em equipa 	<p>10- Desenvolvimento da capacidade de sincronização com o ritmo da marcha/corrída e com estruturas rítmicas simples;</p> <p>- Desenvolvimento da capacidade de praticar jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Dramática <ul style="list-style-type: none"> - Fruição e análise - Criação 	<p>3, 7 e 10- Desenvolvimento da capacidade de participação no planeamento (inventariação de tarefas e materiais...), no desenvolvimento (assunção de funções, que não se restringem à representação em cena) e na avaliação de projetos de teatro;</p>
<p>Responsável pela dinamização das Atividades:</p> <p>*Segunda-feira e terça-feira atividades orientadas pela Educadora Joana Machado</p> <p>*Quarta-feira: atividades orientadas pela formanda Sofia Carvalho</p> <p>*Quinta-feira: atividades orientadas pela formanda Andreia Oliveira</p>	

ANEXO II – Exemplo de uma grelha de verificação da participação na atividade

Grelha de Verificação da Participação na Atividade

Colégio Novo da Maia		Educadora: Joana Machado Assistente Técnica: Sónia Araújo					
Sala: 4A		Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho					
Atividade: “Como funciona um interruptor?”							
Nome:	Classifica os materiais pelas propriedades	Relaciona a posição do interruptor com a luz acesa/apagada	Argumenta a favor da hipótese colocada	Empenho	Motivação	Concentração	Inferências:
Afonso							Algumas crianças como a C., a B.M., o D.P. apesar de motivados, perdiam o foco na atividade em curso distraíndo-se com as folhas da carta de planificação ou mesmo com o material de escrita. A dificuldade mais sentida foi a falta de argumentação voluntária por parte de algumas crianças. Legenda:
Ana							
Carolina							
André							
Beatriz							
Dinis							
Diogo							
Francisca S.							
Francisca M.							
Francisco							
Guilherme							Verifica-se
João							Não se verifica

Nome:	Classifica os materiais pelas propriedades	Relaciona a posição do interruptor com a luz acesa/apagada	Argumenta a favor da hipótese colocada	Empenho	Motivação	Concentração	Inferências:
Jorge							<p>Algumas crianças como a M.S., o J.C. e a M.C. evidenciaram algumas dificuldades na classificação dos materiais, dificuldade ultrapassada com a ajuda dos pares.</p> <p>Destacam-se a R.S. e o J.C. pela capacidade argumentativa demonstrada na defesa das suas hipóteses em discussão com o restante grupo que não é atitude comum em ambos.</p> <p>Legenda:</p>
Luciano							
Mafalda							
Mateus							
Matilde P.							
Matilde C.							
Rita V.							
Rita S.							
Rosário							
Tiago A.							
Tiago C.							
Tiago F.							
Tomás							Não se verifica

ANEXO III – Exemplo de uma entrada do Diário de Formação

Reflexão sobre a Exploração de Pinturas da Época Medieval

08.04.2013

Decorrente da identificação do interesse particular do grupo dos 4^a pelos castelos foi elaborada, em conjunto com as crianças, uma teia de ideias (não se lhe pode chamar teia concetual porque os tópicos elencados são algo mais concreto que conceitos) com as os tópicos que as crianças demonstravam interesse em explorar. É importante referir que a teia foi concebida somente após uma pesquisa prévia realizada pelas crianças em casa com o apoio da família, constituindo esta pesquisa um exemplo da complementaridade e continuidade do trabalho iniciado na sala de atividade orientado por sua vez pela família. Talvez devido a este fator tenham surgido ideias alicerçadas numa visão mais realista dos castelos sendo que apenas um dos interesses evidenciado pelas crianças, os dragões, se relacionava com elementos do fantástico e que tantas vezes as crianças associam a este mundo. Assim podemos constatar que foram sugeridos tópicos como personagens da época medieval (reis, rainhas, príncipes e princesas, bobos) bem como os trajes que usavam, armas bélicas, profissões e receitas medievais e “quadros do tempo dos castelos”.

Face aos interesses que já tinham sido explorados pelo grupo sob a orientação da Educadora aquando da nossa chegada ao contexto debruçamo-nos sobre um dos que ainda não tinha sido abordado, as pinturas. Assim sendo preparou-se uma sequência de atividades que permitisse desenvolver nas crianças capacidades nas diferentes áreas do conteúdo ao mesmo tempo que ludicamente exploravam um assunto pelo qual demonstraram curiosidade e que por isso funcionaria como fator motivacional principal. Tendo em conta que se trabalharia com pinturas e quadros o domínio privilegiado por estas atividades seria a expressão plástica, parte da área da expressão e comunicação, mas ao mesmo tempo tentou concetualizar-se um roteiro de ação em que as crianças desenvolvessem capacidade ao nível da matemática, da formação pessoal e social e mesmo do conhecimento do mundo, configurado no papel fulcral da observação que se apresenta como uma das práticas epistémicas da construção de conhecimento.

A primeira atividade consistiu num diálogo em grande grupo, orientado pela formanda Andreia em que se deu a conhecer ao grupo de crianças as intenções de trabalho.

Assim que viram os recursos que a díade construiu (pinturas impressas, coladas em cartolina e plastificadas) e que a formanda disponibilizou para que as crianças fossem observando e passando ao menino do lado, de imediato surgiram verbalizações que demonstraram que algumas crianças identificaram de imediato o que eram. “Olha, é um cavaleiro!”(T.A.), “E ali está o menino Jesus.”(M.P.). Aproveitando a iniciativa das crianças a Andreia questionou-os quanto ao que observavam nas pinturas e várias foram tecendo comentários: “Aqueles dois senhores estão quase a dar um beijinho.”(T.F.), “Naquela mesa tem um rei, olha ele tem uma coroa.” (A.R.) “Tem mais que um, o outro também tem.”(L.P.). Assim que as crianças mencionaram um rei a formanda questionou-os se sabiam então de que tempo eram aquelas imagens e logo várias afirmaram que se tratavam de imagens “do tempo dos castelos”. A Andreia perguntou-lhes então se achavam que eram fotografias e logo uma das crianças respondeu que “não, porque não havia máquinas de fotografias.”(M.S.). Depois de confirmar que de facto não eram fotografias questionou as crianças acerca de como achavam que era feitas aquelas imagens. O grupo entrou numa discussão e confronto de ideias e assim que o A.P. sugeriu que “se eram pinturas é porque eram pintadas” várias vozes se manifestaram dizendo que eram “pinturas feitas com tinta”. A Andreia forneceu também algumas informações relativas ao nome dos pintores de cada obra sendo que as crianças acharam engraçado o nome de um deles (Cimabue) e quiseram repeti-lo.

Foi aí que iniciei o meu diálogo com o grupo questionando-os se gostavam das pinturas. “Eu gosto do das flores.”(R.V.), “Eu gosto do que tem o cavaleiro, eu fui um cavaleiro no Carnaval.”(T.C.) “Aquele tem o menino Jesus.”(M.S.) foram algumas das observações o que demonstra atenção das crianças ao pormenores figurativos das imagens no entanto sem menção alguma às cores predominantes nas mesmas. Assim sendo questionei as crianças acerca disso mesmo e obtive várias respostas com as cores vermelho, azul, verde, amarelo. A R.R. mencionou o cor de rosa o que motivou uma intervenção da educadora cooperante lembrando que já no carnaval tinham investigado e chegado à conclusão que na época medieval não eram comum o uso do rosa. Por forma a esclarecer a R. pedi às crianças que lhe passassem a pintura para que ela observasse melhor e após inspeção ela afirmou que se tratava de vermelho. Não posso afirmar se a mudança se opinião se deveu de facto a uma inspeção mais próxima da cor ou à intervenção da educadora e apesar de a

cor ser de facto vermelho rubro posso compreender que a criança a visse como um rosa bastante escuro.

Depois do questionamento passámos à explicação do que se iria seguir, indicámos às crianças que deveriam prestar bastante atenção às imagens porque de seguida em pequenos grupos ser-lhe-iam fornecidos pequenos quadrados com detalhes das pinturas que teriam de “tal como um detetive”, descobrir a qual pintura pertencia e onde se encaixava. Ao mostrar as pequenas peças o T.A. disse “é como um puzzle” ao que a Andreia respondeu que era parecido com um puzzle só que não tinha os encaixes e que no fim da atividade as peças iam ficar todas na área dos jogos para que eles as pudessem utilizar como tal. A noticia foi recebida pela maioria das crianças com aparente animação.

Passou-se então à atividade em pequenos grupos de quatro crianças orientados pelas duas formandas. No primeiro grupo constituído pelo A.R., pela F.S., pela F.M. e pela M.P. todas as crianças conseguiram orientação descobrir a qual das pinturas pertencia a peça. Apesar de não ter sido planificado dessa forma, alterou-se no momento o funcionamento da atividade dando oportunidade a cada criança de retirar duas peças em lugar de uma, visto as peças serem muitas, e fazendo com que as crianças colocassem uma peça de cada vez tendo que esperar e dar a vez aos colegas por forma a reduzir o tempo de espera de cada um. Apenas a F.S. revelou dificuldades em descobrir onde pertencia uma das suas peças mas não foi precisa a intervenção das formandas pois a M.P. prontamente ofereceu ajuda dizendo “olha para as cores da tua peça e procura em qual quadro é que está igual.”. Sem mais orientações após uns momentos a F.S. conseguiu completar a atividade demonstrando que por vezes a interação entre pares é fundamental no desenvolvimento das crianças e que algumas crianças como a M.P. (que já o demonstrou em mais que uma oportunidade) possuem uma sensibilidade especial para em vez de fornecerem as respostas aos colegas, fornecerem pistas numa atitude semelhante à da educadora.

No segundo grupo constituído pela B.M., pela R.S., pelo T.F. e pelo F.R. a atividade decorreu de forma semelhante mas foram necessárias algumas chamadas de atenção para a B.M. e para o F.R. que constantemente implicavam um com o outro, por exemplo, disputando a mesma peça no meio de quarenta. Este facto fez-nos pensar que numa próxima atividade, seria uma mais valia a prévia formação dos grupos por forma a por a uso os conhecimentos acerca das personalidades individuais de cada criança. Foi com o F.R. e com o

T.F. que começámos a notar uma dificuldade que depois se voltou a repetir com outras crianças: ambos conseguiram identificar a que pintura pertenciam as peças, o local onde pertencia mas depois revelavam bastante dificuldade em colocar a peça na orientação correta. Quando questionado se “achava que a peça estava bem colocada, se estava colocada na direção certa?” o F.R. respondeu que sim mas o T.F. respondeu “não, mas eu não sei pôr direita.”. Face a esta resposta incentivei-o a ir rodando a peça e experimentando até achar que encontrou a posição certa. “Já está, assim a mão já encaixa no braço.” disse o T.F. quando conseguiu. Esta interação fez-nos refletir que apesar de termos tido a preocupação de dividir as imagens em poucos quadrados por forma a que as crianças conseguissem facilmente identificar através de um detalhe ou cor dominante (numa das imagens fizemos inclusive quadrados de maiores dimensões devido ao padrão intrincado dos detalhes), talvez tivéssemos que ter tido esse cuidado também com a imagem do banquete.

Os restantes grupos eram constituídos da seguinte forma: T.C., T.M., T.A. e J.M., e neste grupo a principal dificuldade foi evitar que o T.A. fornecesse a resposta aos colegas antes de deixar que eles observassem a peça com tempo e atenção; com a R.V., L.P., G.C. e C.F. a atividade decorreu de forma tranquila sendo que a R.V., o G.C. e a C.F. foram mais três crianças que evidenciaram a mesma dificuldade com a orientação com a qual lidamos da mesma forma pedindo-lhes que fossem rodando a peça até que encaixasse; o D.P., o M.S., a R.R. e a A.R. foram o grupo seguinte e conseguiram completar a atividade sem dificuldade alguma tendo mesmo que pedir a cada um que colocasse mais uma peça tendo em conta a rapidez com que terminaram a colocação das primeiras duas. Por último ficaram o A.P., a M.S., o J.C. e o D.S., e este grupo por ter realizado a atividade apenas após o almoço necessitou de lembrar em que consistia a atividade e o A.P. tomou em mãos essa responsabilidade dizendo “Temos que ser detetives e descobrir onde cabe cada peça.”. Apenas a M.S. revelou dificuldades com a orientação da peça que ultrapassou com ajuda do A.P. antes que tivéssemos oportunidade de intervir. Apenas a M.C. não realizou a atividade neste dia por não se encontrar presente.

Tendo em conta as verbalizações das crianças e o empenho demonstrado pelas crianças considero que esta atividade se configurou como uma oportunidade desenvolvimento motivadora e que instigou nas crianças curiosidade e interesse, sendo que algumas das crianças encararam a situação como uma competição tendo as formandas que explicar que

como cada um deles colocaria duas peças não havia necessidade de pressa e uma competitividade tão acirrada pois não haveria um vencedor. Desta atividade surgiram ideias para novas atividades com puzzles e jogos onde a orientação das peças fosse um parâmetro que requeresse a atenção das crianças tendo em conta as dificuldades evidenciadas.

P.S.: numa situação e jogo espontâneo na área dos jogos foi possível aquando da realização de um puzzle com a figura de um corpo humano explorar com a M.S, a R.V. e a C.F. as questões de orientação das peças. As três revelaram maior facilidade nesta ocasião o que se pode dever ao facto de a imagem do puzzle ser mais simples que a pintura, apresentando apenas uma figura de uma boneca sem roupa sob um fundo uniforme rosa. **(14/03)**

ANEXO IV – Exemplo de um Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientadora Cooperante: Ed. Joana Machado

Sala: 4 A

Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho

Data: 23 de maio 2013

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

A manhã de quinta-feira estará dividida em dois momentos bem distintos e que por isso merecem ser analisados em separado. Neste dia da semana, tendo em conta a rotina, que embora flexível, se tem estabelecido com o grupo dos 4^{as} desde o início-início do ano letivo, o dia começa com uma sessão de expressão motora dinamizada pela educadora titular da sala. Tendo em conta as características do grupo, em que a grande maioria das crianças demonstra uma apetência especial para a prática de exercício físico, a díade pe-de-pôde constatar logo nas primeiras observações que este é um dos momentos que as crianças do grupo mais apreciam e esperam no decorrer da semana. Por serem crianças bastante ativas a motivação para estas sessões é sempre bastante elevada assim como o empenho de crianças que noutro tipo de atividades, que exijam por exemplo o trabalho na mesa, se apresentam como um desafio maior no que toca a cativar o seu envolvimento nas atividades. Assim sendo, um ponto em que toda a equipa educativa concorda é que estas sessões devem ser aproveitadas para trabalhar conteúdos de outras áreas em que o grupo evidencie mais necessidades.

Tendo a Expressão Motora, parte da Área de Expressão e Comunicação, como aliada, tem-se vindo a desenvolver um trabalho de integração curricular com as Áreas do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social principalmente. A primeira devido ao Projeto Curricular de Grupo, cuja temática são os Castelos, e nestas sessões as crianças jogam à apanhada e “são inimigos que vão tentar apanhar os cavaleiros”(J.C.), ou então realizam circuitos em que “andam como os cavaleiros”(T.A.) saltando obstáculos e rastejando por túneis para “salvarem a princesa”(M.P.) Desta forma vão desenvolvendo capacidades ao nível da motricidade global e mais especificamente nos deslocamentos e equilíbrios mas também na perícia e manipulação de objetos ao mesmo tempo que desfrutam de oportunidades de aprender mais sobre a época medieval e os seus personagens. (bom) No que toca á Relativamente à área da Formação Pessoal e Social, que se constitui como aquela em que o grupo mais necessidades de desenvolvimento evidencia, estas sessões são aproveitadas para proporcionar oportunidades de jogo em equipa com momentos de cooperação e partilha de

tarefas e responsabilidades, como também para se trabalhar o respeito pelas regras, quer dos jogos, quer relativas à convivência democrática em grupo.

Neste dia, em específico, nesta sessão será realizada uma atividade ligada à dança que interliga a Expressão Motora com a Expressão Musical e proporciona não só o desenvolvimento de capacidade no âmbito da motricidade mas também de capacidades de reconhecimento de ritmos e padrões sonoros que dizem respeito ao campo da música. Este facto surgiu porque as crianças vão receber no dia seguinte na sala as famílias para uma feira medieval seguida de um banquete que o grupo planeou juntamente com a equipa educativa e também com alguns pais. A ideia da feira e banquete medieval surgiu após a visita ao castelo de Guimarães e a partir daí foi desenvolvido pelas crianças um programa de atividades que além dos jogos e comida de época inclui também uma dramatização da história “A Princesa que não sabia espirrar” (preparada para a semana da leitura e que o grupo quis recuperar para mostrar aos pais) e também uma dança. Um dos interesses do grupo, representado na teia de ideias do projeto era a música medieval, daí que algumas crianças se lembraram que podia acontecer um momento de dança: “Porque é que não fazemos um baile?” (M.P.), foi a questão que despoletou a discussão em torno do tema e quando questionadas pela educadora se podiam dançar num baile como se dança nos dias de hoje as crianças responderam que não mas que “não sabiam como é que os reis dançavam.” por isso pediram à Prof. Cátia, de expressão musical que lhes ensinasse uma “dança dos castelos” para agora poderem apresentar e quem sabe ensinar aos pais e irmãos.

Como referido anteriormente a manhã está dividida em dois momentos e sendo a sessão de Expressão Motora o primeiro, o segundo é um momento de trabalho em pequenos grupos na sala de atividades para que algumas crianças possam ir terminando o registo da dramatização do “Zbiriguidófilo” a que assistiram no dia anterior enquanto outras vão continuando a elaboração de “bandeirinhas” para a decoração do espaço da feira medieval. A elaboração destas bandeiras surgiu por iniciativa das crianças que viram na internet imagens de feiras medievais com decoração semelhante.

- **Atividade pedagógica:**

A formanda desce até ao ginásio do Pré-Escolar e depois que todas as crianças à exceção das do grupo tiverem subido para as respetivas salas ([pouco claro](#)), indica ao grupo que se sente junto ao espelho. Depois de dar os bons dias e de perguntar se as crianças estão prontas para trabalhar passa então à explicação do aquecimento. A primeira atividade, com uma duração de cerca de [5-cinco](#) minutos, consiste numa corrida pelo espaço do ginásio ao som da música, ao sinal da formanda ([e porque não ausência da música para pararem; a palma](#)

[poderia ser para realizarem alguma ação física](#)) as crianças devem deslocar-se segundo as indicações que podem ser: saltar a pés juntos, correr de lado, mexer os braços, correr elevando os joelhos. De seguida vão jogar à apanhada, a formanda vai escolher cinco crianças que serão os inimigos e a quem serão entregues faixas de cor vermelha para usarem ao peito e as restantes serão os cavaleiros que terão como missão fugir e proteger uma fita de seda azul que carregam presa no cinto das calças. Este jogo é uma adaptação da tradicional apanhada da raposa e a escolha das cores está relacionada com as bandeiras do castelo que existe na sala de atividades. À medida que vão ficando sem fita os “cavaleiros” sentam-se perto dos armários do material a fazer exercícios de flexibilidade acompanhados pela outra formanda da díade. [\(parece-me bem\)](#)

A parte fundamental da aula é constituída por duas atividades, a primeira é um jogo de manipulação de uma bola em equipa e a segunda o ensaio da dança. O primeiro jogo já foi realizado na semana anterior pelo grupo mas como várias crianças evidenciaram dificuldades ao nível da concentração, da destreza e principalmente da cooperação em equipa decidiu repetir-se o mesmo jogo esta semana com algumas alterações. A formanda vai distribuir as crianças por cinco equipas de cinco crianças organizando-as em fila que terão cada uma a sua bola. Esta bola deve ser passada por cima da cabeça à criança que está imediatamente atrás na fila e chegada à última criança da fila esta deve correr até ao princípio e passar de novo a bola. [\(se as crianças nunca fizeram este jogo/exercício, não estimule a competição, mas a perícia com o apoio dos restantes adultos\)](#) O jogo termina quando a equipa alcançar a parede com o espelho. A segunda atividade é o ensaio da dança a que a formanda vai dar ~~início~~[-início](#) com uma conversa relembrando o banquete que se aproxima e a necessidade de ensaiar aproveitando também para perguntar às crianças se recordam alguns dos passos da dança. De seguida pede às crianças que procurem os respetivos pares e que se organizem em duas filas, pois esta é uma dança de fila. [\(se houver muitas crianças que não se lembrem, pode colocá-las a observar um grupo mais experiente\)](#) Assim que o grupo estiver preparado inicia-se a música e a formanda vai orientando por gestos, tal como tem vindo a ser feito pela educadora cooperante, os movimentos dos pares. Para terminar a aula realizar-se-á um relaxamento para ~~que~~ estimular as crianças a um regresso à calma após um período de atividade física e predisposição para o trabalho em sala de atividades. Sentados em roda e ao som de música a formanda começa por realizar movimentos [\(tente fazer "novos" movimentos, principalmente não faça aqueles que sabe que as crianças fazem normalmente\)](#) que as crianças imitam e depois cada criança executa um movimento que todos devemos imitar. Para terminar deitam-se no chão de olhos fechados a ouvir a música e a formanda vai incentivando uma a uma a que se levantem e formem o comboio para se dirigirem à sala de atividades.

Chegados à sala sentam-se na área de reunião do grande grupo e em diálogo são discutidas quais as atividades a realizar durante o dia para depois se escolher o responsável do dia. Enquanto este responsável realiza as suas tarefas, preencher o quadro do tempo e marcar a data, a formanda chama para a mesa as crianças que ainda precisam de terminar o registo do dia anterior e para o cavalete as crianças que vão pintar as suas bandeiras. Depois disso o responsável chama as crianças e entrega as fotografias para que possam escolher uma área da sala onde vão brincar num período de jogo espontâneo. Às Às 11:35h a formanda incentiva as crianças a começarem a arrumar a sala e sentarem-se na roda para depois irem à casa de banho fazer a higiene pessoal e descer para o almoço.

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

Área da expressão e comunicação

Domínio: Expressão Motora

- “A criança realiza percursos que integrem várias destrezas tais como: movimentando-se com o apoio das mãos e pés; (...) nas principais direções e nos dois sentidos; saltar sobre obstáculos de alturas e comprimentos variados; (...)” [\(...\)](#)
- “A criança pratica jogos infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: (...) deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados (...)”
- “A criança em concurso individual: (...) lança para cima (no plano vertical) uma bola (grande) e recebe-a com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo; (...) recebe a bola com as duas mãos, (...), evitando que caia (...)”

Domínio: Dança

- “A criança sincroniza-se com o ritmo da marcha/corrída e com estruturas rítmicas simples.”
- “A criança utiliza de diferentes modos os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto (mexer a cabeça, o pé, a mão, os dedos e o tronco)”
- “A criança identifica movimentos básicos locomotores (andar, correr, saltitar, saltar, rodopiar) (...)”

Domínio: Compreensão de discursos orais e interação verbal

- “A criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;”

Domínio: Expressão Motora?

- “A criança identifica alguns elementos da Comunicação Visual na observação de formas visuais (obras de arte, natureza, e outros objectos culturais) e utiliza-os nas suas composições plásticas, e.g. cor (cores primárias e secundárias, mistura de cores); (...), formas geométricas (quadrado, rectângulo, triângulo, círculo), linhas (rectas, curvas, zigzag).
- “A criança produz composições plásticas a partir de temas reais ou imaginados, utilizando os elementos da comunicação visual e em conjunto ou de per si.”

Área da Formação Pessoal e Social

Domínio: Independência/Autoestima

- “A criança aceita algumas frustrações e insucessos (perder ao jogo, dificuldades de realizar atividades e tarefas) sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar.”

Domínio: Cooperação

- “A criança demonstra comportamentos de apoio e entreaajuda, por iniciativa própria ou quando solicitado.”
- “A criança colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final.”

• Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Promover o desenvolvimento da motricidade global;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de cooperação e trabalho em grupo;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de respeito pelas regras de um jogo;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de sincronização/[coordenação](#) motora com uma estrutura rítmica simples;
- Promover [o desenvolvimento d](#)a capacidade de produção de composições plásticas, nomeadamente através da pintura;

• Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

As estratégias a usar pela formanda no desenvolvimento da primeira parte da manhã, a sessão de expressão motora, são o diálogo, a demonstração e o questionamento. Os momentos de diálogo são importantes pois configuram-se como uma “actividade cooperativa de reflexão (...) que visa melhorar a comunicação entre as pessoas e a produção de ideias novas e significados compartilhados.” (Diogo, 2010, p.81). Cada novo exercício é introduzido

por uma breve explicação depois da qual é dada às crianças a oportunidade de colocarem questões e esclarecerem dúvidas. Em algumas atividades será necessária uma pequena demonstração para fornecer às crianças uma visualização dos movimentos a executar para desta forma ajudar aquelas crianças que mais facilmente compreendem informação nova por via da visão ao invés da audição ([excelente argumento, liga-se com a teoria das inteligências](#)). Nesta demonstração, “que pode concretizar-se através da ilustração ou da exemplificação” a intenção é “realizar uma actividade (...) para que [a criança] observe e depois repita” (Diogo, 2010, p.82), a formanda recorrerá, como em outras ocasiões, ~~á~~ à ajuda de uma ou mais crianças para motivar o envolvimento do grupo. O questionamento, que compreende a “formulação de questões para suscitar o pensamento ativo e independente” (Diogo, 2010, p.81), pode ser utilizado em duas situações, sendo uma para chamar a atenção para o cumprimento das instruções ou regras do jogo (“Ainda te lembras por onde é que deves passar a bola?”, “O que é que acontece aos cavaleiros que ficam sem fita?”, “Alguém se lembra das regras do jogo e quer explicar?”) ou para cativar a atenção de alguma criança que possa estar desatenta ou pouco motivada envolvendo-a na dinâmica da atividade (“Queres mostrar aos colegas onde prendemos a fita?” “Sabes mostras aos amigos como se fazem as borboletas, lembras-te?”).

Existirão momentos quer de trabalho em grande grupo, “para partilha de informação importante e realização de actividades que são próprias para grupos maiores.” (Hohman & Weikart, 1995, p.402) no jogo de aquecimento por exemplo, quer de trabalho em pequenos grupos. Mesmo no trabalho em pequenos grupos haverá uma distinção pois se no momento de registo na sala as crianças estão em pequeno grupo mas a elaborar um registo individual, na sessão de expressão motora o pequeno grupo funcionará como uma equipa. A cooperação, sendo um dos principais objetivos desta atividade pedagógica, será incentivada por parte da formanda.

Os recursos a utilizar são os lenços no primeiro jogo do aquecimento e o sistema de som no momento da dança, no que toca à sessão da primeira parte da manhã. Na sala será disponibilizado às crianças material de desenho (lápiz de carvão, cera, cor e canetas de feltro) e folhas de papel branco em formato A5 para a elaboração do registo e material de pintura (pincéis, tintas, recipientes) para a decoração das bandeiras de cartolina previamente recortadas.

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

Tal como no guião anterior a dificuldade que mais preocupa a formanda é a capacidade de orientação de atividades em grande grupo. Ao longo deste tempo de prática pedagógica já foram desenvolvidas pela formanda atividades com este tipo [específico específico](#) de organização do grupo. No entanto o comportamento geral do grupo sofreu uma alteração nas últimas semanas e este tópico já foi até alvo de reflexão nas última duas reuniões de planificação semanal. As crianças têm-se revelado mais ansiosas e inquietas que o usual e mesmo com os esforços das equipa educativa em incentivar à regulação individual e coletiva das crianças estas [tem-têm](#) apresentado comportamentos mais agitados e um tempo de concentração mais curto. Por essa razão tem sido mais difícil manter uma situação de diálogo com respeito pelo tempo de intervenção de cada criança sem estar constantemente a chamar a atenção ao grupo e a algumas crianças em particular. Numa sessão de expressão motora em que as crianças terão à disposição todo o espaço do ginásio a formanda prevê que as crianças possam dispersar, correndo livremente pelo ginásio. Além do mais sendo um grupo que tem uma tendência natural para falar muito alto no ginásio a intensidade do som pode ser ainda mais ampliada tendo em conta as condições de acústica do espaço.

Tendo em vista a ultrapassagem destas dificuldades a formanda pode socorrer-se, além do questionamento mencionado num ponto anterior, mas também da mudança do tom de voz para que as crianças possam sentir necessidade de falar mais baixo para a ouvirem. Tentará também criar momentos de acalmia, quando necessários, pedindo às crianças que se sentem e respirem fundo contando mentalmente até 10. Outra estratégia possível pode ser criar uma regra do jogo em que temos todos que falar em surdina porque se não acordámos o rei que dorme enquanto nós invadimos o castelo (no jogo da passagem da bola). [Reduzir virtualmente o espaço e.g. com algum material no chão a representar uma fronteira](#)

No momento do ensaio da dança a formanda pode antes de colocar a música falar e contar de acordo com o ritmo os passos que as crianças devem executar por forma a facilitar a comunicação ainda sem a música.

Referências Bibliográficas:

- Diogo, F. (2010). Desenvolvimento Curricular. [Cidade!](#): Plural Editores, /Grupo Porto Editora;
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). Educar a criança (5ª ed.). Lisboa: Edição [Caulo](#)ust Gulbenkien.

ANEXO V – Exemplar de uma narrativa colaborativa

Educadora cooperante: Joana Machado

Estagiária Observada: Sofia Carvalho

Estagiária Observadora: Andreia Oliveira

2ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Canção acompanhada com instrumentos: "A nossa orquestra"

Data: 09-05-2013

<p>Comentário da educadora cooperante</p> <p>Joana Machado</p>	<p>Comentário da Observadora</p> <p>Andreia Oliveira</p>	<p>Comentário da Observada</p> <p>Sofia Carvalho</p>
<p><i>"A expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e produzir, com base num trabalho sobre os diferentes aspectos que caracterizam os sons (...)"</i></p> <p>Nesta narrativa, irei analisar uma atividade proposta e</p>	<p>O comentário que a seguir apresentarei será no papel de observadora da atividade sobre a qual a educadora cooperante já iniciou a narrativa.</p> <p>Começo por salientar o facto desta atividade planificada pela Sofia, ter consumado a articulação entre um interesse evidenciado na teia de ideias do Projeto "Os</p>	<p>Desta atividade considero importante refletir essencialmente sobre dois pontos, ambos já referidos quer pela educadora cooperante, quer pela minha diáde, e que se constituíram como promotores de aprendizagens bastante significativas no meu percurso de desenvolvimento de competências profissionais.</p> <p>Em primeiro lugar, a importância da planificação</p>

<p>planificada pela Sofia. A proposta surgiu no âmbito do trabalho com as crianças do domínio da expressão musical, área que apreciam bastante e à qual se dedicam com bastante entusiasmo e motivação. Apesar de ser um domínio explorado durante as atividades, a maior incidência de atividades relacionadas com este domínio regista nas sessões de expressão musical, com o apoio e entreatada da professora de expressão musical. Assim, a Sofia sugeriu a realização de uma actividade deste âmbito interligando-a com o interesse das crianças por alguns dos instrumentos musicais da idade média. A actividade foi bem preparada, a Sofia organizou os materiais atempadamente, preparou-os e preparou também de forma cuidada a apresentação sobre os instrumentos da idade média, fazendo um importante paralelismo com os instrumentos atuais. A Sofia trouxe também imagens dos instrumentos medievais, explicou às crianças como se utilizam e mostrou-lhes que tipo de som faziam. Algumas identificaram com facilidade os instrumentos, para outras a maioria era desconhecido.</p> <p>Numa fase inicial, a Sofia apresentou a atividade:</p>	<p>Castelos” – os instrumentos medievais, e a exploração do domínio da expressão musical, que tal como a educadora cooperante referiu, o grupo apresenta bastante motivação e entusiasmo em todas as atividades que promovam esta área.</p> <p>Durante a primeira fase da atividade, em que a Sofia apresentou os instrumentos de precursor em grande grupo, conseguiu manter as crianças motivadas, e orientar o diálogo de forma a dar voz a todas as crianças que a solicitavam, escutando de forma atenta os comentários e questões apresentadas. Foi possível verificar na formanda um esforço para manter um registo de voz mais baixo, na tentativa de que também as crianças não alteassem muito a voz.</p> <p>O espaço escolhido para a segunda parte da atividade foi o exterior da sala de atividades. Tal como referido anteriormente, num primeiro grupo no parque exterior da sala, e num segundo grupo no corredor de entrada da sala. “ O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais” (ME/DGIDC, 1997, p.39). Na minha opinião, a escolha de</p>	<p>adequada de uma atividade integradora, que conjugou no seu âmbito a intencionalidade educativa em várias áreas de conteúdo além de ter sido concebida a partir de um interesse evidenciado pelo grupo. Como referiu a educadora cooperante, as crianças demonstram constantemente o seu entusiasmo por qualquer atividade onde possam contactar com música, seja para ouvir e dançar, seja para cantar, tendo sido este um fator importante que tomei em consideração na preparação da atividade. Através da observação da teia de ideias do projeto pude constatar que um dos interesses ainda não explorados e que tinha sido indicado pelo grupo como um tópico de interesse eram os instrumentos musicais da idade média, assim sendo, e tomando em consideração surgiu o plano de ação desta atividade. Começar-se-ia por uma exploração dos instrumentos e posteriormente, como forma de motivar as crianças proceder-se-ia à interpretação de uma canção onde seria dada às crianças uma oportunidade de manipular instrumentos para que as aprendizagens resultantes da atividade fossem mais significativas.</p> <p>Logo na apresentação inicial, em grande grupo, quando comecei por explorar um cartaz com imagens reais dos instrumentos esforcei-me por ir estabelecendo um paralelo com instrumentos</p>
--	---	---

<p>Explicou às crianças o que iriam fazer, que iriam aprender uma canção e que depois a poderiam acompanhar com instrumentos. Optamos por realizar a atividade em dois pequenos grupos, para que todas as crianças tivessem oportunidade de explorar os instrumentos e para que fosse menos confuso e mais simples a aprendizagem da canção. A Sofia começou por ensinar a canção verso a verso, com acompanhamento de palmas (que substituiu o ritmo que posteriormente iriam realizar percutindo os instrumentos).</p> <p>As crianças revelaram, desde o início, bastante vontade e entusiasmo pela atividade.</p> <p>O espaço escolhido para a atividade, com o primeiro grupo, prejudicou um pouco a atividade, pois foi no parque exterior da sala, que a partir de um determinado horário está junto ao parque das crianças mais velhas, o que facilita a distração do grupo perante o barulho e brincadeiras dos colegas.</p> <p>No entanto, e apesar deste elemento de distração, a Sofia foi capaz de conduzir a atividade de forma serena, conversando com as crianças calmamente, explicando-</p>	<p>um espaço exterior à sala de atividades foi uma excelente opção. O barulho que se faria sentir no normal decorrer do jogo espontâneo, de metade do grupo nas áreas, acrescido ao barulho da exploração dos instrumentos de precursão da outra metade do grupo iria colocar a atividade em risco, não se revelando tão produtivo quanto revelou nesta organização do espaço. " A organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador sobre a função e finalidades educativas de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização" (ME/DGIDC, 1997, P.37). Deste modo, verificou-se que a Sofia tomou em atenção este aspeto enunciado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, tendo planeado de forma fundamentada a sua ação educativa no que reporta à organização do grupo e do espaço da ação educativa.</p> <p>Tal como já foi mencionado nesta narrativa, o espaço onde se desenvolveu a atividade com o primeiro grupo prejudicou a dinâmica da mesma pelas razões apontadas. No entanto, a Sofia teve a capacidade de refletir na ação</p>	<p>atuais, que tiveram origem nos instrumentos presentes no cartaz corporizando assim as aprendizagens nas crianças ao nível do domínio da Localização no Tempo e no espaço com a comparação entre o antes e o agora. Foi enriquecedor, também nesta primeira parte perceber que as potencialidades educativas se estendiam ao domínio da Compreensão de Discursos Orais na medida em que, incentivadas pela formanda, as crianças foram capazes de descobrir por elas mesmo qual era a diferença entre a viola de roda e a viola de arco. Ainda quanto à viola de arco, a M.P. na linha da comparação que a formanda vinha tentando estabelecer, declarou de imediato que "era igual ao violino que a minha irmã toca."</p> <p>Em segundo lugar a flexibilidade que o desenvolvimento desta ação pedagógica me exigiu e que se constituiu como um momento de aprendizagem enriquecedor. Como referidos pela educadora cooperante o espaço escolhido para a dinamização com o primeiro grupo revelou-se um constrangimento na medida em que o ruído, o sol e as altas temperaturas, e até mesmo o chão molhado dos aguaceiros da noite anterior, funcionaram como factores de distração das crianças e desviaram o foco de atenção da atividade. Outra reflexão que se</p>
--	---	--

<p>lhes como e quando deveriam tocar para acompanhar a música.</p> <p>A canção era simples e as crianças demonstraram aprendê-la rapidamente. Acompanharam-na, também com alguma facilidade, no compasso e ritmo certo, percutindo ao longo da música correctamente. Algumas crianças demonstraram-se um pouco inquietas no manuseamento dos instrumentos. Nesta situação, a Sofia explicava-lhes, calmamente, que se tocassem fora do momento que era devido, a atividade fica muito confusa, e eles não aprenderiam a canção. No caso de algumas crianças mais obstinadas, ela retirou-lhes o instrumento por alguns segundos, o que resultou muito bem.</p> <p>Com o segundo grupo, em que optamos por realizar a atividade no espaço exterior da sala, mas coberto, e com menos incidência de barulho, a atividade decorreu de forma mais tranquila. Neste grupo, destaco apenas a decisão da Sofia perante os pedidos de todas as crianças para tocar o “prato” que era apenas um instrumento. A Sofia escolheu uma ou duas crianças aleatoriamente, e as outras sentiram-se um pouco desiludidas. Ela explicou que</p>	<p>“um processo de conhecer-na-ação que pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber uma tarefa ou problema adequado à situação” (Schön, 2000, p. 33), que lhe permitiu naquele momento, alterar de forma flexível o espaço que tinha planeado para o decorrer da ação.</p> <p>Durante a concretização da atividade com os dois grupos, a formanda, utilizou na minha perspectiva, uma estratégia que permitiu que as crianças durante a exploração da canção, não se distraíssem com os instrumentos, que consistiu em dizer: “ agora os instrumentos vão dormir”. Perante esta indicação, as crianças (na sua maioria), pousavam os instrumentos prestando atenção às explicações que se seguiam.</p> <p>Considero que o facto de a formanda ter planificado a atividade para que fosse possível todas as crianças explorarem cada instrumento musical, foi um dos pontos mais significativos para estas.</p> <p>As explicações foram sempre claras, permitindo às crianças uma fácil compreensão das propostas inerentes à atividade. Como auxílio desta mesma compreensão, a</p>	<p>impõe é o cuidado que tem que se ter aquando da distribuição dos materiais que podem também desviar a concentração das crianças. Penso que a solução de referir às crianças que enquanto falávamos os instrumentos estavam a dormir obteve bons resultados.</p> <p>No segundo grupo, que vivenciou a atividade no corredor interior de acesso às salas, após uma reflexão na ação e diálogo com a educadora cooperante, a atividade decorreu de forma diferente. Foi possível explorar os instrumentos mais intensivamente, trocando várias vezes para que cada criança experimentasse todos ou quase todos. A este respeito considero importante referir um ponto a melhorar, que surgiu de uma reflexão com educadora cooperante, que se prende com facto de visto que todas as crianças mostrarem bastante interesse no prato podia ter passado o prato à vez por cada um para que tocassem pelo menos uma vez e não só no final de cada interpretação. Como ponto positivo destaco uma situação de reflexão na ação, em que confrontada com um elemento a mais no segundo grupo de criança havia uma delas que na troca tinha que repetir o mesmo instrumento. Para que isso não comprometesse a sua motivação, pedi a essas crianças que se sentassem à minha frente e assumissem a posição de maestro d’A</p>
--	---	--

<p>não podiam ser todos, mas que noutra dia explorariam aquele instrumento. Poderia também ter sugerido que o responsável do dia tivesse utilizado o prato.</p> <p>Globalmente foi uma atividade bastante interessante, e uma canção que as crianças adoraram, pois continuam a cantá-la com muita frequência nas transições entre atividades.</p> <p>A Sofia esteve muito bem, quer na planificação cuidada, como na apresentação da atividade ou na sua condução da mesma, que fez de forma tranquila, mas muito equilibrada e próxima das crianças.</p>	<p>Sofia recorreu à apresentação de um pictograma que se revelou um recurso bastante apelativo e de fácil interpretação por parte do grupo de crianças.</p> <p>Em suma, considero que esta atividade promoveu aprendizagens significativas tanto para o grupo de crianças, como para a diáde de estagiárias. Na medida em que, permitiu reconhecer a importância de recorrer a espaços alternativos à sala de atividades para a dinamização de práticas pedagógicas, assim como, consciencializar para o facto de que qualquer planificação é flexível a alterações mediante reflexões que surjam durante a ação, de forma a ser possível uma melhoria de algum aspeto que esteja a correr menos bem. No que reporta à prática educativa da Sofia na dinamização desta atividade, revelou evolução de aspetos já refletidos anteriormente, e demonstrou uma postura que vai ao encontro do perfil que é desejado num Educador de Infância.</p>	<p>Nossa Orquestra. Todas estas pequenas alterações contribuíram para que o segundo grupo aprendesse com mais facilidade a letra da canção e se imbuísse com mais intensidade no espírito da orquestra.</p> <p>Considero que esta atividade constituiu então um momento importante no meu período de formação, proporcionando-me a oportunidade de experienciar a necessidade de refletir e reformular o meu plano de ação previsto por forma a não prejudicar a intencionalidade e potencial educativo da atividade.</p>
--	--	---

Referências Bibliográficas:

- Silva, I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Schön, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. (coord.). *Os Professores e a sua formação*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

ANEXO V – Grelha de Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada



**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
2012-2013**

Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

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

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

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

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.				Y		
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.				Y		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.				Y		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.				Y		
Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares.	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.				X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica., sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.					X	

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.				X		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.				X		
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).			X			
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.				X		
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.				X		
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.			X			
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	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		
Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.				X		
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.				X		

DOMÍNIO DA REFLEXÃO						
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D E
Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.	Pratica sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.				X	
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.			X		
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.				X	
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspetiva da co construção do saber profissional.				X	
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.				X	

Porto, 17 de Abril de 2013

Sofia Coevalto

Formando/a

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Equipa de estagiários/as

