



**NM**

Orientação



## RESUMO

O presente relatório pretende abordar de forma reflexiva o percurso da formanda ao longo do período de estágio, realizado num contexto de educação pré-escolar. Desta forma, percorre toda a ação educativa, que originou experiências fulcrais na construção da sua profissionalidade - a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão - gerando ciclos de investigação-ação, que constituíram a base da sua intervenção.

Considerando a criança como sujeito ativo na construção das suas aprendizagens e como centro do processo de ensino, a formanda perspetivou o papel do educador em todo o processo investigativo, considerando que este deve ter em conta aspetos específicos do seu contexto, aliados a abordagens teóricas, que pretendem constituir uma orientação das suas práticas. Assim, tendo em conta o meio que envolve a criança, desenvolveu-se um seguimento de ações, com vista nas necessidades e interesses do grupo, de forma a construir um ambiente de aprendizagens significativas, numa perspetiva globalizante, de integração das diversas áreas de conteúdo.

Adotando uma perspetiva construtivista, desenvolveu-se um conjunto de ações que procuraram a atribuição de sentido, através das abordagens curriculares propostas para a educação pré-escolar, com vista à construção da identidade profissional da formanda. Neste sentido, a reflexão surge como transversal a todo o processo, permitindo a transformação das práticas e desenvolvendo competências profissionais, postas em prática ao longo do estágio.

Palavras-chave: educação pré-escolar, competências profissionais, currículo, aprendizagem pela ação.

## **ABSTRACT**

The following report aims to reflectively approach the path of the student along her internship in a pre-school context. On this note, the report walks the reader through all of the educational activity done, which originated crucial experiences in the construction of her identity as an educational professional – the observation period, the planning, the activities, the evaluation and the reflection – by creating complete cycles of the Research-Action approach, which was the base of her intervention.

Not only considering the young learners as active subjects in her learning process but also as the centre of the teaching process, the student thought about the educator's role in all of the investigative process, considering that the educator must bear in mind more specific aspects inherent to the context, side by side with the theoretical approaches that serve as guidance for her practices. In this way and taking into account the involving scenario of the young learner, a roll of actions was developed using the needs and interests of the group so that a better environment would surround the children and promoting more meaningful experiences, all of this in a globalizing interdisciplinary perspective.

Adopting a constructive perspective, certain activities were developed in order to achieve the allocation of meaning through curricular approaches for pre-school education, aiming for the construction and development of the professional identity as an educator of the student. This way, reflection comes as the backbone of the whole process, allowing the adaptation and transformation of the activities and the practices and developing a professional proficiency that was tested and put into practice throughout the internship.

Key-words: pre-school education, professional proficiency, curriculum, learning by doing.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL</b>	3
<b>1.1. A criança como centro do processo de ensino e aprendizagem</b>	3
<b>1.2. Ciclos de Investigação-Ação e o papel do Educador</b>	7
<b>1.3. Abordagens curriculares para a Educação Pré-Escolar</b>	11
<b>2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO</b>	17
<b>2.1. Caraterização do jardim de infância</b>	17
2.1.1. Localização e História	17
2.1.2. Caraterização das famílias e o seu papel	18
2.1.3. Recursos humanos	19
2.1.4. Recursos físicos	19
2.1.5. Projeto Educativo da Instituição	20
2.1.6. Projeto Curricular da Instituição	21
<b>2.2. Caraterização da sala dos 4 anos</b>	23
2.2.1. Equipa educativa	23
2.2.2. Grupo de crianças	24
2.2.3. Recursos físicos	25
2.2.4. Projeto Curricular de Sala	26
<b>2.3. Metodologia de investigação</b>	27
2.3.1. Observação	27
2.3.2. Planificação	27
2.3.3. Ação	28
2.3.4. Reflexão	28
2.3.5. Avaliação	29
<b>3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS</b>	31
<b>3.1. Identificação do problema</b>	31
<b>3.2. Atividades diárias</b>	32
<b>3.3. Atividades orientadas</b>	33
3.3.1. “Descobrimo a pasta de farinha” e “Massa mágica”	33

3.3.2. “Faço enfiamentos e sequências”	34
3.3.3. “Porta da primavera”	34
3.3.4. “Modelo formas!”	35
3.3.5. “Convite para o Dia da Mãe”	36
3.3.6. “Pinto formas!”	36
3.3.7. “Decoração da caixa para o Dia da Mãe”	37
3.3.8. “Biscoitos de Alfazema”	37
3.3.9. “Jogo da memória”	38
3.3.10. “Origamis de animais”	38
3.3.11. “Caixa de instrumentos” e “Decoração de Ecopontos”	39
3.3.12. “Luvas mágicas”	40
<b>3.4. Continuidade de trabalho</b>	41
<b>4. REFLEXÃO FINAL</b>	43
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	49
<b>ANEXOS</b>	55

# ÍNDICE ANEXOS

## **Anexos Tipo A**

- A1. Organograma do Infantário Monfortinhos de Real
- A2. Exemplo de planificação semanal com *feedback*
- A3. Exemplo de guião de pré-observação com *feedback*
- A4. Exemplo de narrativa colaborativa com *feedback*
- A5. Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada
- A6. Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

## **Anexos Tipo B - em formato digital**

- B1. Documentação do Jardim de Infância
  - B1.1. Projeto Educativo da Instituição
  - B1.2. Apresentação do Projeto Curricular da Instituição - “Quero crescer!”
  - B1.3. Projeto Curricular de Sala - “Viagens do corpo humano”
  
- B2. Registos fotográficos
  - B2.1. Atividade “Cozinho uma surpresa”
  - B2.2. Atividade “Faço enfiamentos e sequências”
  - B2.3. Atividade “Porta da primavera”
  - B2.4. Atividade “Modelo formas!”
  - B2.5. Atividade “Pinto formas!”
  - B2.6. Atividade “Biscoitos de Alfazema”
  - B2.7. Atividade “Origamis de animais”
  - B2.8. Atividade “Luvas mágicas”



## INTRODUÇÃO

Ao longo do presente semestre, perspetivando o desenvolvimento pessoal, “visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (Decreto-Lei nº43/2007, Capítulo III, Artigo 14º), foi proposto aos formandos a realização de um período de estágio, acompanhado por aulas teórico-práticas e seminários.

Relativamente à instituição de estágio, esta designa-se por Infantário Monfortinhos de Real e caracteriza-se por conter duas valências - creche e jardim de infância -, sendo que a formanda e o seu par pedagógico realizaram o período de observação e intervenção no contexto na segunda valência referida, na sala dos 4 anos, com a duração de 210 horas. Este período foi importante, uma vez que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Máximo-Esteves, 2008, p.8).

Desta forma, surge o presente relatório, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de *Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-escolar*, que pretende descrever situações decorrentes do período de estágio, incluindo as metodologias de investigação e o conhecimento teórico essencial para a análise das mesmas, construindo uma ponte entre a teoria e a prática. Assim, não se pretende realizar apenas uma abordagem à teoria que orienta a prática e resulta da mesma, mas também à prática ligada à teoria, uma vez que esta só tem sentido quando abordada reflexivamente na prática.

Com objetivos bem definidos, a UC pretendeu “promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente” (Ribeiro, 2013). Desta forma, pretende que até ao final da sua formação a formanda mobilize os conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, de forma a desenvolver o trabalho intelectual, baseado em modelos conceituais adequados. Além disso, visa um pensamento e ação com base numa diferenciação pedagógica, que se adegue a todos os sujeitos da aprendizagem. Por outro lado, a formanda deve ser capaz de refletir antes, durante e após a ação, de forma a construir uma prática reflexiva, baseada numa investigação acerca dos contextos e da sua especificidade. Um outro aspeto que deve ser desenvolvido relaciona-se com a construção de saberes profissionais, através de projetos de investigação sobre as práticas, os quais devem ser partilhados com a comunidade educativa e outros públicos.

Por fim, pretende-se que a formanda seja capaz de problematizar as exigências da prática, desenvolvendo competências socioprofissionais e pessoais, tendo em conta a aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2013).

Assim, o presente relatório organiza-se em três capítulos: no primeiro capítulo consta o enquadramento teórico-legal, pelo que inclui os conhecimentos adquiridos pela formanda ao longo da sua formação, no que concerne à criança como centro do processo de ensino e aprendizagem, ao papel do educador e, por sua vez, aos ciclos de investigação-ação a que este se propõe, e às abordagens curriculares para a educação pré-escolar, que orientaram a ação da formanda ao longo do período de estágio; no segundo caracteriza-se o contexto de estágio, incluindo uma abordagem mais geral, relativamente à instituição, e uma abordagem mais específica, relativamente à sala dos 4 anos, havendo também a explanação da metodologia de investigação colocada em prática na formação da mestranda; no terceiro capítulo são descritas e analisadas algumas atividades desenvolvidas pela díade, com o objetivo de melhorar uma necessidade encontrada no grupo de crianças. No final, é realizada uma reflexão, na qual a mestranda aborda os contributos do estágio no desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, assim como algumas dificuldades encontradas.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL**

A Educação Pré-Escolar constitui-se por um conjunto de fatores e agentes que intervêm coordenadamente na, e a partir da, instituição escolar para conseguir certos efeitos educativos em crianças de uma certa idade, possuidoras de determinadas características e que apresentam uma série de necessidades. Todos estes elementos atuam solidária e cooperativamente para atingir uma ideia comum (Zabalza, 1998). Assim, torna-se importante abordar a criança, uma vez que se constitui como o centro do processo de ensino e aprendizagem; o educador e o seu papel de investigador, como agente de maior estimulação da criança; e as abordagens curriculares para a educação pré-escolar.

### **1.1. A criança como centro do processo de ensino e aprendizagem**

A Escola é uma instituição que deve estimular o desenvolvimento evolutivo das crianças a todos os níveis, de forma a apostar na construção global e integral da criança. Assim, desempenha um papel fundamental na construção do “eu” e da personalidade do grupo de crianças na relação com os outros, através do desenvolvimento de processos de socialização e da linguagem e comunicação e na relação com o meio físico, cultural e institucional, permitindo o conhecimento do mundo através da experiência, de forma a desenvolver um pensamento cada vez mais abstrato (Zabalza, 1998).

Desta forma, os educadores e professores devem promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática num saber específico, resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada (Decreto-Lei nº 240/2001). Ser Educador consiste, acima de tudo, em fomentar momentos de aprendizagem significativa para as crianças e, sempre que possível, partindo de elementos que lhes sejam próximos, para que consigam alargar o conhecimento ao mais distante e abstrato (Decreto-Lei nº 241/2001).

A criança é um ser humano capaz, que se desenvolve em contextos sociais, sendo, por esse motivo, de elevada importância organizar o ambiente educativo e proporcionar a exploração de recursos lúdico-didáticos, de forma a ser possível estimular aprendizagens significativas nas diversas áreas e domínios curriculares, sobretudo desenvolvendo-as de modo transversal, articulado e integrador. Além disso, defende-se a inclusão da criança como membro da sociedade e do grupo da sua sala, tal como a promoção da sua segurança

e bem-estar, nomeadamente tendo em conta as necessidades individuais, de todo o cariz: sociais, culturais, emocionais e afetivas (Silva, 1997).

De forma a desenvolver as suas capacidades, importa que as crianças possam vivenciar experiências de vida democrática, a partir das quais possam contactar com valores sociais que lhes inspirem valores de respeito. Assim, deve-se ter em conta a criança como sendo membro integrante da sociedade, mas respeitando as suas características e unicidade (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/1997)). De facto, as aprendizagens não devem ser vistas como algo atingido a curto prazo e de forma estanque, mas como algo estimulado no quotidiano e de forma sistemática. Pode haver objetivos que se prolonguem ao longo de um ano ou anos, uma vez que, sobretudo como ser social, o ser humano está sempre em constante aprendizagem, ao longo de toda a vida (Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei nº 46/1986)).

Assim, à semelhança do que sucede com a construção do saber-ser de cada uma das crianças, também em todas as restantes áreas do saber se pretende que as aprendizagens sejam desenvolvidas ao longo da vida. Desta forma, torna-se possível verificar um paralelo à própria construção do perfil e do saber profissional. Embora no presente nível de formação se pretenda que os formandos alcancem determinadas competências para que estejam capacitados para a sua prática futura, também se considera que estes continuem a investir nas suas aprendizagens ao longo da sua vida. Em todas as áreas de trabalho é necessário aprender no quotidiano e investir no aperfeiçoamento do ser profissional. Contudo, principalmente nas profissões com contacto direto com outros seres humanos, reflete-se esta necessidade (Jacinto, 2003). A sociedade atual encontra-se em constante mutação. Na área da Educação, havendo um enfoque especial na Educação de Infância, há cada vez mais uma focalização nesta perspetiva de unicidade e importância de cada ser, não apenas na sua individualidade mas também como membro da sociedade. Assim, as interações da criança permitem uma constante aprendizagem e a necessidade de realizar aprendizagens nos diversos meios com os quais interage (Silva, 2002).

Segundo a Teoria Ecológica ou Sistémica de Bronfenbrenner, existem diversos sistemas com os quais a criança interage ao longo do seu desenvolvimento. Os sistemas podem ser locais físicos, onde a criança estabelece interações e onde interagem com a criança fatores de atividade ou até mesmo valores socioculturais (Formosinho, 2008).

O sistema que se encontra mais próximo da criança é o microssistema, no qual esta estabelece uma interação de forma direta. Desta forma, considera-se que, ao nível individual da criança, este seja constituído pela família e pelo estabelecimento de ensino

que frequenta, por exemplo. Depois, alargando a perspectiva das interações, segue-se o mesossistema. Este engloba as inter-relações entre microssistemas, nomeadamente as relações entre a família e a instituição de ensino. Já o exossistema não implica a participação ativa da criança, uma vez que inclui, por exemplo, o local de trabalho dos pais, o sistema educacional, etc. Além disso, tal como sucede com os microssistemas, também os exossistemas se podem influenciar mutuamente. Numa perspectiva ainda mais alargada de interação há o denominado macrossistema, constituído por valores socioculturais e políticos (Papalia, Olds, & Feldman, 2009).

Assim, considerando os diferentes sistemas, onde as crianças interagem, não faz sentido que as práticas e saberes do educador sejam estanques ao longo da sua ação, uma vez que cada uma das crianças que constitui cada um dos seus grupos será sempre diferente de qualquer outra (Silva, 2002). Há também que ter em conta que a mesma criança também sofre mutações pelo denominado cronossistema, ou seja, o tempo (Papalia et al., 2009). Assim, o docente deve utilizar estratégias que lhe permita responder aos interesses e necessidades do grupo de crianças (Silva, 2002).

Em paralelo à teoria defendida por Bronfenbrenner, onde a criança deve ser vista como um ser que está em constante interação com diversos meios, os quais modifica e a modificam, também a observação e ação que se efetuam tem em consideração estes fatores, através da articulação entre a instituição de ensino e o meio.

Contudo, esta Teoria Sistémica de Bronfenbrenner, só faz sentido quando a criança se torna o ator principal da ação. Como tal, isso apenas é possível num conceito construtivista de Educação, em que se assume a criança como real ator da sua aprendizagem. Porém, devido à mutabilidade e origem do conceito de Educação, será oportuno esclarecê-lo. A Educação surge da necessidade que a criança sente em progredir e viver em sociedade, tornando-se ela própria ativa nesse processo (Maia, 2008).

De acordo com a referida teoria construtivista, defendida pela formanda, torna-se essencial que a criança realize as suas aprendizagens, através de processos de equilibração de aprendizagens realizadas anteriormente. Assim, os novos conhecimentos terão bases sólidas para evoluírem cada vez mais, uma vez que a sua base se encontra associada a conhecimentos anteriores. Desta forma, a criança consegue assimilar os novos conhecimentos, por se sentir, de certa forma, próxima dos mesmos. Tal, resulta numa maior facilidade em utilizar esses conhecimentos e aperfeiçoá-los com maior autonomia do que se estes lhe fossem meramente transmitidos (Papalia et al., 2009).

Como já foi referido anteriormente, cada criança é um ser único e, por isso, cada grupo de crianças possui, desta forma, vários seres únicos. Para que nenhuma das crianças seja colocada em desvantagem, o docente deverá considerar as características individuais de cada uma delas. Desta forma, deverá recorrer a estratégias de diferenciação, as quais se denominam de diferenciação pedagógica (Vasconcelos, 2003).

De forma a complementar esta visão de Educação, que assenta na equidade, mostra-se necessário ter em conta a visão da criança como ser único, construtor do seu próprio saber, em interação com o meio. Este conceito de criança apenas surgiu com os pedagogos Freinet, Dewey, Montessori, Vygotsky, Bruner, Piaget e Malaguzzi, pois, nos primórdios, as crianças eram tidas como seres adultos em miniatura, “uniformes” na sua forma de aprendizagem e sem necessidades específicas. Apenas após o surgimento destas concepções se pensou que seria proveitoso construir estruturas que respondessem a esta especificidade das crianças, de forma a estimular as suas aprendizagens e desenvolvimento em pleno (Pourtois & Desmet, 1999).

Tendo em conta que as crianças são seres com potencial, portadoras de conhecimentos prévios, o educador não deverá ser um transmissor de saberes que não se relacionam com estas, tornando-as apenas consumidores passivos, mas sim um mediador, um agente que estimule as crianças e as suas capacidades e saberes prévios (Zabalza, 2006). Desta forma, estas realizam aprendizagens nas várias áreas do saber, as quais são revestidas de significado, sendo denominadas por aprendizagens significativas (Coll, 2001). O conhecimento realmente significativo constrói-se pela própria criança, em interação direta com o meio e objetos. Uma vez que esta possui potencialidades de aprendizagem, cabe ao adulto o papel de mediador da ação, ou seja, o de estimular a criança a estabelecer relações entre as aprendizagens que já realizou e as que ainda possui potencialidade para realizar, com a ajuda do outro, o que vai ao encontro da Zona de Desenvolvimento Próximo defendida por Vygotsky (Maia, 2008). Esta zona refere-se a uma “lacuna entre o que [as crianças] já são capazes de fazer e o que não podem ainda fazer por si mesmas” (Papalia et al., 2009, p.35), ou seja, refere-se a um nível em que as crianças quase conseguem, realizar uma determinada tarefa sozinha, apesar de não na totalidade, mas que, com a devida orientação, o podem fazer com sucesso (Papalia et al., 2009).

Devido à importância da estimulação das crianças desde cedo, a educação pré-escolar revela-se como um nível de ensino deveras importante, uma vez que se constitui como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”

(Lei nº5/1997, Capítulo II, Artigo 2º). Este nível de ensino tem dupla importância: a vertente de formação das crianças e a vertente social. Atualmente, a mulher também tem um papel importante nos rendimentos familiares, pelo que a entrada das crianças no sistema de ensino se realiza de forma cada vez mais precoce. Assim sendo, a educação pré-escolar trata-se de um serviço educativo, mas também de um nível de ensino que se encontra ao serviço da sociedade (Vasconcelos, 2003). Desta forma, para que as famílias consigam ter um acompanhamento do percurso das crianças, para haver articulação entre o contexto familiar e o escolar, tem que haver uma predisposição e ação no sentido de haver comunicação e interação entre estes dois sistemas (Davies, Marques & Silva, 1993). De facto, tal como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, um dos principais objetivos da Educação Pré-escolar é “incentivar a participação das famílias no processo educativo” (Lei nº5/1997, Capítulo IV, Artigo 10º, Alínea I).

Por fim, quando se fala em educação, torna-se essencial abordar os princípios deontológicos, como base de conhecimento de qualquer profissional desta área. Desta forma, qualquer educador/professor, que aos olhos das crianças é visto como um exemplo a seguir, deve exercer a sua profissão de uma forma competente, preocupando-se com a sua constante formação, sempre atento ao que emerge da investigação e construindo teorias próprias sobre a sua prática, devidamente fundamentadas. Uma vez que a educação se constitui como um direito de todos, cabe ao profissional, respeitar a diversidade das crianças, valorizando o que caracteriza cada uma delas e adaptando o ensino através de uma diferenciação pedagógica. O objetivo destes princípios não consiste na sua memorização, mas sim no facto do educador os conseguir pôr em prática na sua ação, de uma forma equilibrada. (Monteiro, 1998)

## **1.2. Ciclos de Investigação-Ação e o papel do Educador**

Os profissionais de educação, para além de seguirem os princípios deontológicos, devem ter consciência de que a educação tem vindo a ser sustentada através de um processo de investigação acerca das práticas educativas. Estrela (1994) defende que o professor deve ser formado através da investigação, desenvolvendo uma atitude experimental na prática, integrando os resultados da investigação, o que apenas será possível se este dominar a terminologia e os processos utilizados por esta. Também o Decreto-Lei 240/2001, reforça esta importância ao afirmar que “um profissional de educação, com a função específica de ensinar [deve recorrer] ao saber próprio da profissão,

apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (anexo II). Desta forma, os profissionais da educação devem sustentar a sua prática numa metodologia de investigação-ação, que segundo Ribeiro (2006) “é uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa” (p.69). De facto todo este processo investigativo constrói-se com base num pensamento crítico reflexivo, que deve estar em constante interação com os vários atores que dele fazem parte, com vista à transformação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Arends, citado por Fernandes (2006), “a Investigação-acção é um excelente guia para orientar as práticas educativas” (p. 70), uma vez que, através deste processo, o docente age, modificando as suas crenças e, por consequência transformando as suas práticas, com vista a melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem das crianças. Uma vez que as crianças contactam com inúmeros contextos, como já foi referido, é importante que o profissional tenha em consideração não só o contexto escolar, do qual faz parte, mas também todos os outros, conhecendo, através de uma investigação qualitativa, todos os meios que envolvem as crianças. Assim, como menciona o Decreto-Lei nº240/2001, o docente

“colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente [e] promove interações com as famílias” (anexo IV).

Desta forma, este envolvimento e interesse faz com que o profissional altere as suas práticas de acordo com as necessidades e interesses do seu grupo de crianças.

A reflexão e a observação são dois dos principais aspetos que surgem intimamente ligados ao processo de investigação-ação, pelo que devem ser analisados.

A observação em contexto educativo sempre foi “um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p.57), uma vez que se constitui como a primeira etapa de intervenção pedagógica, que consiste na recolha de informações relevantes, sem fazer juízos de valor baseados em preconceitos ou no senso-comum (Estrela, 1994). Assim, este processo requer uma pesquisa sobre aquilo que se pretende conhecer, para que se possa, posteriormente, agir com intencionalidade pedagógica. Desta forma, é essencial dar ênfase às particularidades, interesses e necessidades de cada criança e do grupo em geral, assim como recolher informações do ambiente educativo. A intervenção do educador deve ser fundamentada para que este consiga “observar para problematizar, intervir e avaliar” (Estrela, 1994, p.26). Também Trindade (2007) afirma que observar implica muito mais do

que olhar e visualizar alguma coisa, uma vez que consiste numa visão focalizada, intencional e armada pela teoria.

Após o processo de observação prossegue-se para a elaboração da planificação da ação estratégica a realizar. Para tal, há que partir dos dados obtidos pela observação para inferir os objetivos, estratégias e recursos que se poderão utilizar durante o processo da mesma, bem como o levantamento das necessidades específicas do contexto (Zabalza, 1998). Assim, na planificação, tenta-se esquematizar o que se pretende desenvolver para se alcançarem determinados objetivos que justificam as ações. Tal como uma “pretensão”, a planificação, quando posta em ação, pode sofrer modificações (Barbier, 1993). De facto, uma vez que se trata de uma antecipação de uma possível prática, pode ser modificada aquando da ação, pois só neste momento surgem determinados imprevistos que não poderiam ser tidos em conta no momento de planificação (Diogo, 2010). Assim, a ação caracteriza-se por ser orientada pela planificação, mas não totalmente determinada por esta, devido à flexibilidade desta última e ao cariz de imprevisibilidade da primeira (Barbier, 1993).

Assim sendo, é a partir da observação, que surge uma questão/problema que dará origem a um processo de investigação, com vista a compreender a natureza e razão das ações que observa, levando a uma interpretação reflexiva sobre as mesmas. Assim, a reflexão, segundo Dewey (s.d.), torna-se essencial, devendo basear-se em objetivos bem definidos, de modo a alcançar uma transformação futura das práticas (Serrazina & Oliveira, 2002). Assim, baseado no olhar crítico e analítico das experiências que vivencia, confronta as suas ações com as suas crenças, reconstruindo-as, não deixando de lado os saberes que foi adquirindo. Pretende-se que o educador altere e melhore as suas práticas pedagógicas, atribuindo novos significados à educação, acompanhando as mudanças que ocorrem nos contextos e nos fenómenos educativos. Ao basear-se nas perspetivas de Schön, Alarcão (1996) defende que é importante que se gerem ciclos de reflexão nos quais os profissionais devem pensar de forma retrospectiva (sobre a ação), interativa (na ação) e prospetiva (para a ação), criando uma espiral de investigação-ação que engloba a interação de todas as dimensões (planificação, ação, observação e reflexão). Deste modo, torna-se mais fácil gerir, interpretar e reconstruir as práticas, transformando constantemente a realidade.

Através da reflexão na ação, pode-se ponderar se será produtivo aproveitar um imprevisto para desenvolver uma ação que se desvie da planificada, mas com a qual se alcancem objetivos semelhantes. De facto, a reflexão constitui-se como uma indagação que

se realiza perante uma situação, geralmente de cariz problemático, no sentido de analisar criticamente as práticas. Ao refletir-se sobre as suas práticas no sentido de melhorar a ação, há uma recusa das práticas rotineiras, uma vez que ao analisar os factos criticamente, chegar-se-á a soluções para a resolução das problemáticas da ação (Serrazina & Oliveira, 2002).

Após a ação, prossegue-se à avaliação, sempre num sentido formativo, de forma a refletir sobre os aspetos que foram positivos e menos positivos, para que se possa melhorar no futuro (Abrecht, 1994). Contudo, este processo está presente no decorrer de todo o ciclo: aquando da observação, no que se refere à análise dos dados recolhidos, quer das crianças quer da própria ação do educador; na planificação, num esforço de responder aos objetivos, bem como numa previsão das ações a desenvolver, ou seja, numa reflexão para a ação; também aquando da ação, para avaliar o processo de desenvolvimento da mesma, ou seja, numa reflexão na ação; por último, aquando da avaliação da ação e, conseqüentemente, de todo o ciclo já decorrido, a denominada reflexão sobre a ação (Serrazina & Oliveira, 2002).

Desta forma, tal como afirma Coutinho et al (s.d.), mencionado por Castro (2012), o processo de investigação-ação não se caracteriza por um único ciclo, mas sim por um ciclo “vicioso”, no qual os ciclos seguintes vão aperfeiçoando os métodos, os dados e as interpretações obtidos anteriormente. Este processo de investigação-ação torna-se, efetivamente, uma mais-valia para a formação de qualquer profissional de educação, pelo que apresenta um vasto conjunto de potencialidades, propostas por Elliott (1993), que valorizam o diálogo e partilha de informação pelo grupo, na procura de soluções práticas para os problemas, no confronto das teorias com os resultados da investigação sobre a prática, entre muitas outras, visando, sobretudo, uma inovação que deve ter como principal objetivo atingir uma educação de qualidade.

O ciclo de investigação-ação, idealmente, deveria ser efetuado não apenas pelo educador, mas também pelos restantes elementos da equipa educativa e a um nível superior, também entre todos elementos da equipa pedagógica da instituição (Perrenoud, 2000). Com uma partilha das aprendizagens entre todos elementos da equipa educativa, sobretudo da sala, pode-se realizar um meta-ciclo reflexivo das práticas e, como tal, proceder-se a um melhoramento das mesmas, de acordo com uma vista ainda mais descentrada de si mesmo. Esta é a denominada investigação-ação participativa (Ceballos, 1998).

O educador de infância constitui-se como um orientador de todo o processo referido. Assim, com vista a desenvolver um processo de qualidade, este deve ter em conta o perfil do educador de infância, definido pelo Decreto-Lei nº241/2001, o qual atribui importância à conceção e desenvolvimento do respetivo currículo, através de uma planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, de forma a construir aprendizagens integradas e integradoras, tendo por base os objetivos da educação pré-escolar. Destes destacam-se a estimulação das capacidades de todas as crianças, favorecendo a sua formação e desenvolvimento a todos os níveis, e o facto de contribuir para uma estabilidade emocional que permite a criação de um ambiente securizante (LBSE - Lei nº 46/1986). Assim, a sala de atividades deve proporcionar às crianças, o contacto com materiais estimulantes e diversificados. O educador deve, deste modo, gerir os materiais da sala, ao mesmo tempo que organiza o espaço. Além disso, deve preocupar-se com a integração curricular, no qual mobiliza conhecimentos e competências necessários para a criação de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo (Decreto-Lei nº241/2001). Desta forma, ao nível do planeamento e da avaliação o educador deve ter em conta as áreas de conteúdo presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), com base nas quais se organiza a educação pré-escolar e que permitem orientar a sua intervenção, assim como as experiências proporcionadas às crianças (Silva, 1997).

### **1.3. Abordagens curriculares para a Educação Pré-Escolar**

Como já foi referido, importa que o Educador investigue as suas práticas com vista ao seu melhoramento. Aliado a este aspeto, deve orientar-se por abordagens curriculares que atribuem sentido às suas práticas, pois contêm referenciais teóricos de determinadas perspetivas de educação e de práticas educacionais segundo as quais o educador pode desenvolver o seu currículo no seu contexto, à luz de determinadas ideologias (Braga, 2004).

Salienta-se ainda que, para a formanda, o desenvolvimento destas abordagens só faz sentido numa perspetiva construtivista. Nesta, a aprendizagem passa pela assimilação da realidade, ou seja, passa por conseguir conceber uma representação pessoal. Posteriormente, através das novas aprendizagens há um processo de acomodação e equilíbrio, no qual as estruturas anteriormente desenvolvidas são reformuladas de forma

a realizar-se uma apropriação do que é novo, estando a ser construídas novas representações pessoais (Maia, 2008).

Começando pela abordagem curricular *High-Scope*, a mestranda salienta os três aspectos essenciais sobre os quais este se organiza. Assim destaca-se a importância atribuída à organização dos espaços e materiais de trabalho, à organização da rotina diária e à interação adulto-criança. (Formosinho, 1998)

No que diz respeito à organização do espaço e dos materiais, Formosinho (1998) realça a importância da existência de diversas áreas de jogo espontâneo, uma vez que são indispensáveis para a vida em grupo e contêm importantes mensagens pedagógicas. Assim uma sala, onde exista uma área da casa vai permitir à criança vivenciar a vida familiar, no seu quotidiano, através dos diversos papéis sociais da família. Por outro lado, na área das construções, a criança tem a oportunidade de exercer um papel social de acordo com a profissão em que se imerge. Na área da escrita, as crianças podem experienciar momentos mais ligados à instituição social da escola. Desta forma, esta organização da sala de atividades por áreas “permite à criança uma vivência plural de realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Formosinho, 1998, p.68), ou seja permite que esta experiencie diversos papéis sociais de acordo com a área que opta para o jogo espontâneo. Importa ainda referir que a organização da sala de atividades não tem nenhum modelo e, por isso, vai sofrendo alterações ao longo do ano, acompanhando os interesses das crianças. Assim, através de situações um pouco distanciadas da realidade mas que levam as crianças a desempenhar diversos papéis sociais do seu quotidiano, a educação pré-escolar leva-as a entrar no seu próprio mundo (Formosinho, 1998).

Além da organização da sala por áreas, a abordagem de *High-Scope* realça a importância da organização dos materiais em cada uma das áreas, os quais devem estar acessíveis, visíveis e etiquetados, de forma a desenvolver a autonomia das crianças (Formosinho, 1998).

Aliada à organização do espaço e dos materiais, segundo a perspetiva curricular referida, torna-se necessário que o educador se preocupe em organizar o tempo, de forma a proporcionar momentos de aprendizagem ativa das crianças, através da experimentação diversificada de objetos e situações. Para isso, o educador deve ter em conta esse aspeto na criação da rotina diária, uma vez que “o desenvolvimento é lento, requer tempo mas este só por si, pelo mero passar no relógio, não produz desenvolvimento” (Formosinho, 1998, p. 71). Assim, o educador permite que o desenvolvimento se vá construindo, de acordo com a qualidade das experiências proporcionadas ao longo do tempo. Apesar de ser o educador a

organizar a rotina diária, que sendo flexível é ao mesmo tempo estável, este deve organizá-la, tendo em conta o seu grupo de crianças, permitindo que estas se vão apropriando da sequência dos diversos momentos do dia, proporcionando o desenvolvimento da sua autonomia. O facto de a criança poder prever os vários acontecimentos do dia, reduz a sua ansiedade e aumenta a sua confiança, uma vez que se cria um ambiente securizante para esta. Nos vários momentos do dia, o educador pode observar cada criança na sua ação, o que apoia as planificações futuras tendo em conta os dados obtidos deste processo. De facto a existência de uma rotina diária dá oportunidade a cada uma das crianças, uma vez que o educador não se centra apenas em algumas mas no grupo enquanto conjunto de individualidades (Formosinho, 1998).

Um último aspeto da abordagem *High-Scope* também defendido pela formanda incide na interação entre o adulto e a criança. A criança aquando da exploração das diversas áreas da sala, as quais possuem uma grande diversidade de materiais, desenvolve-se ativamente enquanto ser individual inserido num grupo. No entanto, o educador exerce um papel muito importante na medida em que, através da sua interação com as crianças da sala este as desafia a resolver conflitos individualmente, que por sua vez as levam a construir o conhecimento. Assim, além do educador, todos os elementos que fazem parte do contexto quotidiano da educação pré-escolar contribuem para este desenvolvimento num “nível microgenético” (Vygotsky, s.d., citado por Formosinho, 1998, p. 73).

Relativamente à abordagem curricular Reggio Emilia, a formanda destaca o valor que é atribuído às artes e às experiências artísticas, como forma de comunicação visual do resultado do processo que se desenvolveu durante a abordagem de um projeto. Assim, o educador deve possibilitar às crianças o uso de diferentes formas de expressão, seja através da linguagem verbal ou gráfica, para representar uma determinada realidade, aprofundando os conhecimentos acerca da mesma. Nesta perspetiva, as crianças são vistas como artistas plásticos (Lino, 1998)

Além do valor atribuído às artes, tal como na abordagem *High-Scope*, nas escolas Reggio Emilia, o educador exerce um papel muito importante na construção de conhecimentos no grupo de crianças. No entanto, além desta figura de referência, estas escolas apoiam a envolvimento da família, pelo que cabe ao educador partilhar com os pais, os projetos e atividades realizadas com o grupo de crianças. Assim, a educação passa a ser vista como “um processo dialéctico entre casa e escola” (Lino, 1998, p.118), uma vez que tanto a família como a escola podem contribuir, num clima de partilha, para o desenvolvimento de aprendizagens significativas nas crianças. (Lino, 1998).

Um outro modelo curricular importante a ser referido diz respeito ao Movimento da Escola Moderna (MEM). Desta perspectiva a formanda destaca os processos democráticos que a envolvem, na qual existe um trabalho democrático, através da prática de uma integração educativa de todas as crianças, com recurso a estratégias de diferenciação. Além disso, também nesta abordagem se valoriza a interação com a família e com a comunidade, para que se assumam como fontes de conhecimento e formação para o jardim de infância. Para isso, devem ser promovidos momentos de diálogo entre educadores e pais “para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos, de forma participada e dialogante” (Niza, 1998).

Por último, a formanda refere, ainda, uma abordagem mais geral ligada à Pedagogia de Projeto. Neste tipo de perspectiva, pretende-se elaborar projetos, através de estudos acerca de um determinado tópico que pode surgir de interesses das crianças ou necessidades que o educador verifique e proponha abordar, com duração variável (quanto mais novas forem as crianças, menor será a duração) e que poderá ser realizado por uma ou mais crianças, desde que estas se encontrem motivadas e interessadas no projeto. O educador terá que observar as situações, questões e diálogos das crianças que se possam verificar pertinentes para aprendizagens produtivas, mas também para verificar se o desenrolar do mesmo está a contar com o envolvimento ativo das crianças. (Katz, Ruivo, Silva, & Vasconcelos, 1998).

A elaboração de um projeto, segundo Vasconcelos (2012), envolve quatro fases. Numa fase inicial, define-se o problema, pelo que o educador deve escutar atentamente as conversas das crianças, ajudando na construção de mapas conceituais para, posteriormente integrar as hipóteses e ideias das mesmas no trabalho do currículo. Posteriormente, numa fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, são definidas diversas possibilidades de trabalho de acordo com metas específicas e elaboram-se redes como linhas de pesquisa. Na fase de execução, as crianças partem para um processo de pesquisa por meio da experiência direta, ou seja, pelo trabalho de campo, registando todas as informações recolhidas, quer por desenhos, fotografias, etc. Nesta fase, organiza-se a informação, fazendo pontos de situação diários. Por fim, dá-se a fase da divulgação e avaliação, na qual são comunicados aos outros, podendo sair da sala de atividades, os conhecimentos construídos, avaliando todo o processo de elaboração do projeto. Importa afirmar que as fases referidas não são sequências rígidas podendo surgir em momentos diversos, criando uma espiral que gera conhecimentos. (Vasconcelos, 2012)

Mais do que a aplicação de uma abordagem curricular ou de um currículo “prescrito”, o educador deve proceder à construção do currículo. O verdadeiro currículo constitui-se como uma construção social que resulta do projeto de formação pessoal e que não se esgota nos conteúdos. Ou seja, que se amplia a dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros, bem como na necessidade em responder a aprendizagens que se considerem socialmente necessárias, para um determinado grupo, numa determinada época (Braga, 2004). De facto, cada educador, como ser único e portador de uma componente pessoal e humana única, terá papel ativo na sua formação, desenvolvendo ele mesmo o seu próprio modelo pessoal do que pretende ser, através da sua investigação e práticas. O docente necessita de encarar a dialética entre a construção e apropriação de significado/conhecimento como algo pessoal, mas sem nunca esquecer que a aprendizagem se situa socialmente, ocorrendo de interações sociais. Desta forma, será um profissional em pleno, no qual o perfil que ele mesmo desenvolve faz sentido e se torna benéfico para as suas práticas no contexto (Jacinto, 2003).



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

### 2.1. Caraterização do jardim de infância

#### 2.1.1. Localização e História

O “Infantário Monfortinhos de Real” caracteriza-se por ser uma instituição de ensino particular e cooperativo, que está aberta desde 2005, funcionando em valência de creche e jardim de infância.

A instituição localiza-se na Maia, especificamente na antiga freguesia de Vermoim (cf. Figura 1) e atual freguesia da Cidade da Maia, tendo esta, uma estreita ligação com a cidade do Porto, através dos transportes públicos - Metro do Porto e Sociedade Transportes Coletivos do Porto (STCP).



Figura 1 - Localização da freguesia de Vermoim no concelho da Maia

Cidade da Maia caracteriza-se pela existência de grandes zonas de habitação destinadas à classe média alta, como é o caso da Urbanização dos Maninhos. No entanto, conta também com habitações sociais, tais como o Bairro do Sobreiro e o Bairro Social do Xisto, destinadas às classes sociais economicamente mais desfavorecidas. Relativamente à atividade económica predominante, esta prende-se na terciária e na industrial, sendo nesta freguesia que se situam as infraestruturas desportivas mais importantes do concelho da Maia (Estádio Municipal Professor José Vieira de Carvalho, Pavilhão Municipal, Complexo Municipal de Ginástica e Complexo Municipal de Ténis). Além destas, existem outras estruturas situadas nas diversas freguesias do concelho da Maia, que permitem dar

continuidade e consistência aos projetos educativos (Parque Zoológico - Maia; Complexo Municipal da Casa do Alto - Pedrouços; Fórum Jovem - Maia; Conservatório de Música da Maia - Castelo da Maia; Biblioteca Municipal da Maia - Maia; Quinta da Gruta - Castelo da Maia; Museu de História e Etnologia da Terra da Maia - Castelo da Maia).

### 2.1.2. Caraterização das famílias e o seu papel

As famílias do jardim de infância são estáveis, sendo que a maioria dos pais tem habilitações ao nível do ensino superior, não havendo dados de abandono escolar. Além disso, pode-se afirmar que estas se preocupam com a vida escolar dos seus educandos, participando em atividades que promovem a sua envolvência, organizadas pelo jardim de infância. De facto, esta instituição deve incentivar a participação das famílias no processo educativo. (Silva, 1997)

Segundo o princípio geral da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a educação pré-escolar completa-se pela ação educativa da família, devendo estabelecer uma estreita ligação com esta (Lei nº5/1997). A instituição “Infantário Monfortinhos de Real” preocupa-se em criar esta ligação, articulando o trabalho realizado com os familiares. Existe assim, uma componente de apoio à família, com um horário alargado, de acordo com a necessidade de cada uma, funcionando das 7h30 às 9h00 e das 17h00 às 19h30.

Relativamente à participação propriamente dita, o infantário desenvolve diversas estratégias, de forma a promover momentos de interação entre a instituição e a família, quer no jardim de infância, quer em casa. Desta interação, resulta a construção de parcerias positivas, sendo que os educadores devem “assumir a responsabilidade por ganharem a confiança dos pais e por os conhecerem enquanto pessoas com personalidade, história e opiniões que afectam as suas acções diárias” (Siraj-Blatchford, 2004, p.14)

A participação da família engloba também a componente da avaliação, dada a sua intervenção nas aprendizagens e competências das crianças, que sugere um intercâmbio de informação qualitativa entre o jardim de infância e a família (Sanches, 2003). No Infantário Monfortinhos de Real, no momento do acolhimento, os pais levam os seus educandos à sala, contactando diariamente com a educadora, o que permite transmitir informações fulcrais para a avaliação. Além disso, existem reuniões entre os pais e a educadora da respetiva sala, nas quais são abordados aspetos importantes, relativamente ao desenvolvimento das crianças, referindo dificuldades que podem ser ultrapassadas em conjunto, com vista a melhorar as suas atitudes, comportamentos e saberes.

### 2.1.3. Recursos humanos

O jardim de infância encontra-se organizado segundo um modelo hierárquico (cf. Anexo A1), no qual existe uma diretora que orienta todo o processo educativo, definindo metas e indicadores capazes de avaliar o desempenho dos objetivos propostos, redefinindo estratégias sempre que necessário. Apesar disso, todos os elementos da equipa educativa da instituição podem expressar opiniões nas tomadas de decisão, dada a sua autonomia. Assim, através de um trabalho cooperativo, são discutidos, sempre que necessário, aspetos relativamente à prática educativa da instituição (Hohmann & Weikart, 2011).

### 2.1.4. Recursos físicos

A estrutura física da instituição foi concebida de raiz de acordo com as diretrizes da Direção Regional de Educação do Norte para a valência de jardim de infância e da Segurança Social para a valência da creche. O edifício encontra-se dividido em dois pisos, o piso térreo (0) e o primeiro andar.

Na entrada do edifício existe um *hall* que dá acesso ao escritório, às escadas para o primeiro andar e ao corredor do piso 0. Neste espaço estão expostas informações acerca do jardim e de algumas atividades desenvolvidas. Perto do escritório existe uma casa de banho de acesso para os pais. A seguir ao *hall* encontra-se um corredor que dá acesso ao refeitório e que contém as salas dos 4 e dos 5 anos. A meio do corredor existe uma casa de banho e uma porta para o exterior e no fundo encontram-se três lavatórios. No refeitório, que também serve de polivalente, encontra-se a cozinha, a dispensa, uma casa de banho e duas portas de acesso ao exterior. O primeiro piso constitui-se por uma sala de 1 ano, duas salas dos 2 anos (A e B), uma sala de 3 anos, um gabinete de pediatria e terapia da fala e um parque infantil para a creche, cujo acesso é feito pela sala dos 2 anos A. Existem três casas de banho, situando-se uma delas na sala dos 2 anos B e as outras duas no corredor. Todas as divisões do edifício contam com janelas de grande dimensão, que permitem a entrada de luz natural.

No espaço exterior existe uma área de cimento e outra de jardim. Na primeira existe uma casa de banho, uma lavandaria, uma sala de máquinas e uma sala de arrumos. Num nível mais elevado, cujo acesso é feito por escadas, encontra-se um jardim, onde se localiza o parque infantil destinado ao jardim de infância e às hortas pertencentes às várias salas.

Ao fazer referências ao espaço físico do jardim de infância, importa referir que através da consulta do projeto educativo (cf. Anexo B1.1.), se verifica quais são as

conceções de educação da equipa educativa, compreendendo melhor o trabalho desenvolvido. Assim, pode afirmar-se que esta instituição se orienta, fundamentalmente, pela abordagem *High-Scope* e pela metodologia de projeto

#### 2.1.5. Projeto Educativo da Instituição

A equipa educativa da instituição “Infantário Monfortinhos de Real” elaborou um projeto educativo para o triénio 2012-2015 (cf. Anexo B1.1.) que pretende atribuir valor às artes, e não apenas ao domínio da matemática e linguagem oral e abordagem à escrita. Além disso, pretende também apelar para a interligação das áreas de conteúdo na planificação e avaliação de todo o processo educativo, numa perspetiva globalizante da educação pré-escolar.

Assim, para a concretização deste projeto, de forma a proporcionar o desenvolvimento da criança a vários níveis, foram delineados alguns objetivos:

- (a) Desenvolver a sensibilidade e o sentido estético das crianças;
- (b) Utilizar meios e materiais diferenciados para exploração de atividades, com vista ao enriquecimento pessoal e cultural;
- (c) Despertar o interesse pelo conhecimento da vida e obra de artistas portugueses, nas diferentes áreas de expressão;
- (d) Desenvolver a criatividade;
- (e) Desenvolver todas as formas de expressão.

Segundo o Projeto Educativo da Instituição, após a definição dos objetivos, tornou-se necessário criar estratégias adequadas a estes, através da criação de atividades significativas para as crianças. Desta forma, surgem algumas estratégias (cf. Tabela 1).

**Tabela 1** - Estratégias e objetivos do projeto educativo da instituição:

<b>Estratégias</b>	<b>Objetivos</b>
Convidar profissionais de diferentes áreas artísticas para dar a conhecer o seu trabalho;	a, c
Criar ateliês, feiras e exposições com o trabalho artístico desenvolvido pelas crianças/Família;	a, d, e
Promover momentos e experiências culturais no próprio espaço do jardim de infância (saraus, exposições, <i>workshops</i> , etc.);	a, b, d, e

Diversificar e inovar situações de aprendizagem de forma a enriquecer as produções artísticas das crianças (técnicas diferentes de pintura, trabalhos tridimensionais, técnicas de artesanato da freguesia e do país, etc.);	a, b, d, e
Criar espaços e momentos para estimulação das potencialidades artísticas das crianças e pais;	a, b, d, e
Recorrer a instituições específicas para estabelecer trocas de informação e viver projetos em comum (museus, teatros, centro de acolhimentos de crianças e de idosos, casa da música, estação de reciclagem de lixo (lipor), etc.);	b
Organizar visitas a espaços culturais;	b
Estruturar atividades que relacionem e valorizem as diferentes formas de arte no processo de aprendizagem global.	a, b, d, e

#### 2.1.6. Projeto Curricular da Instituição

Para dar continuidade ao projeto educativo da instituição, no presente ano letivo, a equipa educativa construiu um projeto curricular, designado por “Quero crescer!” (cf. Anexo B1.2.), previsto para a duração de três anos. Este projeto pretende abordar a dimensão física do crescimento, incidindo na importância da alimentação saudável e incluindo também uma vertente social, ligada às questões de inclusão de pessoas com limitações físicas e/ou intelectuais. A escolha destas temáticas surgiu de propostas educativas feitas pelos pais das crianças da instituição, devido ao facto de, hoje em dia, existirem muitas crianças com índices de obesidade, o que pode desencadear um role de outras doenças graves. Além disso, parte da preocupação dos encarregados de educação foca-se nos problemas sociais e psicológicos que atualmente invadem a sociedade e que levam à discriminação e, conseqüente, diminuição da autoestima e do rendimento escolar.

Desta forma, foram elencados objetivos que incluem as temáticas do projeto “Quero crescer!”, incluindo a ideologia do projeto educativo da instituição:

- (a) Promover o interesse pela prática de exercício físico;
- (b) Conhecer os problemas associados a maus hábitos alimentares e os benefícios de uma alimentação saudável;
- (c) Conhecer a alimentação portuguesa e os diferentes hábitos ou dietas alimentares de outros países;
- (d) Educar e criar hábitos alimentares que promovam a alimentação variada;
- (e) Sensibilizar para o desperdício alimentar;

- (f) Promover a criação de laços afetivos com a comunidade;
- (g) Promover experiências e laços com instituições sociais que promovem a inclusão de crianças e jovens com limitações físicas e cognitivas;
- (h) Dinamizar e otimizar o espaço exterior;
- (i) Dinamizar a área da biblioteca

Tendo como base os objetivos referidos surgiram, segundo o Projeto Curricular da Instituição e tal como defende a Circular nº17/2007, algumas estratégias de desenvolvimento do currículo (cf. Tabela 2), adequando-o ao contexto do jardim de infância e integrando-o no Projeto Educativo da Instituição.

**Tabela 2** - Estratégias e objetivos do projeto “Quero Crescer!”:

<b>Estratégias</b>	<b>Objetivos</b>
Organizar o espaço exterior com a construção de estruturas com materiais naturais e oferta de objetos lúdicos não convencionais que possibilitem experiências multissensoriais;	a, h
Realizar jogos tradicionais e campeonatos sobre diferentes modalidades;	a
Criar um programa de exercício para crianças com modalidades físicas diversificadas;	g
Criar atividades desportivas em contextos educativos organizados e diferentes;	a, f
Visitar a escola de ténis da Maia e complexo de ginástica;	a, f
Traçar um plano com atividades físicas para os “Monfortinhos” e familiares em parques e jardins inseridos no concelho da Maia (Parque de Avioso, parque dos Moutidos, Casa do alto, etc.);	a, f
Visitar quintas pedagógicas com um plano de educativo na mesma linha dos projetos pedagógicos da instituição;	b, d, f
Visitar padarias locais;	d, f
Dinamizar as hortas com a colaboração da família (traçar um calendário com as sementeiras, organizar as hortas por áreas de cultivo diferentes, promover boas práticas agrícola, não utilizando adubos químicos e respeitando o ritmo de crescimento de cada planta);	b, d, e, h
Dinamizar atividades que promovam a alimentação saudável (“O dia do	b, d, e

pão integral”, “A sopa da nossa horta”, “Brincar com os legumes”, “Vamos almoçar fora?”, etc.);	
Construir livros relacionadas com a temática da alimentação, prática de desporto, corpo humano e da inclusão social, com as educadoras e pais;	a, b, c, d, e, i
Convidar pais e profissionais de saúde para dinamização e exploração de questões relacionadas com o corpo humano;	b
Convidar elementos da comunidade para efetuarem refeições com as crianças do infantário;	d, e, f
Visitar e conhecer os projetos da instituição “Vila Urbana” (um dos centros da associação Portuguesa de Paralisia Cerebral);	g
Criar e colocar no espaço exterior, próximo do parque infantil, para que todos possam tomar conhecimento, um placard com os “Direitos naturais das Crianças” da autoria do educador Gianfranco Zavalloni.	h

## 2.2. Caraterização da sala dos 4 anos

### 2.2.1. Equipa educativa

A equipa educativa da sala conta com uma educadora de infância, licenciada em Educação Básica, pela Escola Superior de Educação Santa Maria, e uma auxiliar de ação educativa, que tem o curso de Auxiliar de Ação Educativa. A educadora encontra-se na instituição desde 2008, acompanhando grande parte do atual grupo dos 4 anos desde a sala de 1 ano. A auxiliar entrou na equipa da instituição em 2005, ou seja, na abertura da mesma, acompanhando o atual grupo dos 4 anos desde a mesma altura que a educadora.

Ao longo do tempo de estágio ocorreram algumas alterações na equipa educativa, devido à baixa médica da educadora cooperante. Assim, durante um certo período (cerca de um mês), esta foi substituída por uma educadora de infância, que é a diretora da instituição, pelo que teve de assumir dois papéis em simultâneo. Devido ao tempo que necessitava para tratar de assuntos da direção, a educadora não podia acompanhar as crianças durante todo o dia, pelo que contratou, para assegurar a orientação da sala, uma outra educadora, que já tinha trabalhado na instituição e que, por isso, já conhecia a sua dinâmica. No início de maio, a educadora que estava de baixa voltou, mas, uma vez que por volta de setembro/outubro vai necessitar novamente de se ausentar, a educadora que estava a orientar o grupo manteve-se, para dar continuidade ao trabalho desenvolvido e para acompanhar as crianças no próximo ano letivo. Desta forma, durante o período de

estágio, a equipa educativa da sala dos 4 anos contou com duas educadoras cooperantes, uma auxiliar e duas estagiárias.

Relativamente aos horários da equipa educativa da sala, as educadoras cumprem um horário de trinta e cinco horas semanais, das 9h às 17h, situando-se a hora de almoço entre as 14h e as 15h. Este horário inclui ainda uma hora semanal de atendimento aos pais (quarta-feira, a partir das 16h) e meia hora de acolhimento às crianças (quarta-feira, a partir das 8h30). No que diz respeito à auxiliar da ação educativa, esta cumpre um horário de quarenta horas semanais, das 9h30 às 18h30, incluindo uma hora de almoço entre as 13h e as 14h.

A dinâmica de trabalho na sala de atividades refere-se a uma parceria educativa entre as educadoras e a auxiliar que inclui a cooperação de ambas as partes. De facto, da mesma forma que as educadoras “planifica[m], organiza[m] e avalia[m] o ambiente educativo, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº241/2001), a auxiliar dá continuidade ao trabalho que está a ser desenvolvido, complementando a função das educadoras. Desta forma, a partilha de tarefas, o envolvimento e a dedicação ajudam na concretização de objetivos, promovendo interações ricas, com vista à construção de um ambiente de aprendizagens ativas e de bem-estar, através de relações cooperantes de resolução de problemas. Ao longo da ação, há uma preocupação em trocar comentários ao longo do dia, havendo inclusive, todas as sextas feiras, uma reunião semanal, na qual são discutidos aspetos ocorridos e que se tornam fulcrais na planificação da semana seguinte, construindo a prática educativa (Hohmann & Weikart, 2011).

### 2.2.2. Grupo de crianças

A maioria das crianças da sala dos 4 anos reside nas freguesias da Maia e Vermoim, deslocando-se quase todas para o jardim de infância de carro. No que diz respeito às famílias, pode afirmar-se que a maioria dos pais são licenciados e trabalham ativamente, conseguindo, desta forma, estabilidade social, que permite investir na educação dos seus filhos.

O grupo de crianças da sala em questão é constituído por vinte e duas crianças, sendo doze do género masculino e dez do género feminino, constituindo um grupo homogéneo, ao nível das idades. Todas as crianças já frequentaram a instituição no ano letivo anterior, à exceção de uma delas, que entrou no presente ano pela primeira vez.

Apesar da semelhança de idades entre as crianças do grupo, existe uma grande heterogeneidade a nível cognitivo, visível nos diferentes graus de desenvolvimento a que

se encontram as crianças, o que se reflete nas suas necessidades, interesses e participação. Em geral, o grupo é bastante participativo (B, DP, DB, E, GM, GA, J, LC, LA, MC, MP, ML, RO, I), o que levou, por vezes, a um desrespeito pelas regras básicas de conversação. Além disso, ao nível da capacidade de concentração, foi bem visível a sua diminuição, devido às alterações da equipa educativa. No que se refere às relações interpessoais, houve uma evolução, sendo que o grupo se mostrou mais capaz de resolver os seus conflitos, sem recorrer aos adultos da sala (DP, DO, F, GQ, GP, LC, LA, MC, ML, P, RM, RO, S, V, I). Ao nível da motricidade grossa, as crianças não apresentam grandes atrasos, segundo as capacidades definidas por Papalia et al. (2009), para esta faixa etária, apesar de serem visíveis, algumas diferenças entre elas. No que diz respeito à motricidade fina, em ações como apertar os cordões, fazer enfiamentos, modelar pastas, manusear a tesoura, etc. grande parte das crianças apresentava dificuldades (B, GQ, GM, GA, GP, P, RO, S, V). Neste momento, grande parte do grupo apresenta uma evolução ao nível do desenvolvimento da motricidade fina (B, DB, E, GQ, GA, GP, ML, RO, I), encontrando-se algumas crianças num nível ainda mais elevado de desenvolvimento (DP, DO, F, J, LC, LA, MP).

No estágio, através de diálogos com a educadora cooperante e com a auxiliar e da observação, que permitiu recolher características das crianças e adequar todo o processo às suas necessidades (Silva, 1997), foi possível verificar que os interesses das crianças relacionam-se com a música, com a literatura infantil, com a área da cozinha e do quarto, com as profissões e com as atividades motoras.

Por fim, importa referir que o grupo de crianças se encontra estável e adaptado ao ambiente educativo da sala e da instituição, assim como às rotinas.

### 2.2.3. Recursos físicos

A organização do espaço da sala e dos materiais existentes, tendo em conta as necessidades e os interesses das crianças, é fundamental, uma vez que o

“espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal [e] por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem” (Zabalza, 2006, p.241).

A sala dos 4 anos situa-se, como já foi referido pela formanda, no piso 0 da instituição, cujo acesso é feito pelo corredor. As crianças passam a maior parte do dia neste espaço, quer em atividades orientadas, jogo espontâneo ou no momento de descanso diário.

Relativamente à estrutura da sala, esta encontra-se dividida em áreas de interesse, tal como defende a abordagem *High Scope*, referida por Formosinho (1998), ao afirmar que

“a organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais nas áreas onde são utilizadas são a primeira forma de intervenção da educadora ao nível do currículo High Scope [permitindo] a cada criança experienciar o mundo de diversos ângulos [e] fazer dessa experiência uma aprendizagem activa” (p.69).

Desta forma, existem na sala seis áreas a considerar: área das construções, área dos jogos, área da expressão plástica, área da biblioteca, área da cozinha e área do quarto.

A sala conta com uma porta de vidro de correr que ocupa uma parede da sala, permitindo a entrada de luz natural e um fácil acesso ao exterior. As restantes paredes são ocupadas com materiais utilizados pela educadora em atividades orientadas e trabalhos criados pelas crianças.

Por fim, importa referir que a sala possui dois animais de estimação, um porquinho da índia (Tobias) e uma tartaruga (Pipa)

#### 2.2.4. Projeto Curricular de Sala

O projeto curricular de sala, documento que “define as estratégias de concretização e desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar” (Circular nº17/2007) foi criado pela equipa educativa da sala, tendo como base o projeto curricular da instituição - “Quero crescer!”-, pretendendo reforçar a importância do ambiente educativo no desenvolvimento das crianças.

Tendo em conta os interesses demonstrados pelas crianças quer no final no ano letivo passado, quer no início do presente, surgiu, através de um diálogo entre as crianças e a educadora, o projeto pedagógico designado por “Viagens do corpo humano” (cf. Anexo B1.3.). Assim, este pretende abordar temas como o corpo humano, a alimentação, o desporto, as profissões, a segurança e o meio ambiente/natureza, nunca esquecendo as motivações do grupo ao longo do seu desenvolvimento, o que lhe atribui uma grande flexibilidade. Desta forma, uma vez que o projeto evoluiu através das sugestões das crianças, não foram delineadas atividades concretas, sendo construídas ao longo do tempo.

Na base da exploração do projeto, encontram-se atividades orientadas, baseadas nos objetivos gerais e específicos traçados na programação do grupo, a qual corresponde a uma grelha criada pela educadora cooperante, que acompanha o desenvolvimento individual de cada criança, servindo de apoio à planificação da ação.

## **2.3. Metodologia de investigação**

Ao longo do período do estágio, a díade procurou basear a sua prática num processo de investigação-ação, processo este, que está presente em toda a ação educativa (Castro, 2012). Desta forma, envolveu um conjunto de momentos importantes, através dos quais se desenrolou a ação. Assim, torna-se essencial focar o decorrer desses momentos no contexto de estágio.

### **2.3.1. Observação**

Tal como já foi referido no capítulo 1, a observação é considerada um dos pilares na formação de professores, uma vez que se constitui como início à intervenção pedagógica, através da recolha de informações importantes para sustentarem as ações futuras. (Estrela, 1994). Desta forma, a primeira semana de estágio consistiu apenas na observação, sem intervenção, de forma a conhecer a rotina diária da sala de atividades em questão, permitindo o conhecimento alargado do seu funcionamento. Posteriormente, a observação passou a ser acompanhada de uma intervenção cooperada.

Toda a observação foi acompanhada de registos efetuados pela díade, os quais devem ser desprovidos de juízos de valor baseados em preconceitos (Estrela, 1994). Estes dados referiam-se a informações obtidos direta e indiretamente, no que diz respeito ao grupo de crianças enquanto um todo e enquanto conjunto de individualidades, à interação entre as crianças e a equipa educativa, à organização dos espaços e materiais, entre outros. Desta forma, observando o grupo, foi possível conhecer as suas dificuldades a vários níveis, assim como os seus interesses quer ao nível das áreas, quer ao nível de um tema específico. Por outro lado, através de uma observação contínua, tornou-se possível acompanhar o desenvolvimento de cada criança.

### **2.3.2. Planificação**

Após o processo de observação, surge a planificação como forma de previsão da ação a desenrolar (Roldão, 2009), na qual se prevê atitudes e comportamentos das crianças e se organiza a prática. Assim, segundo Fernandes (2000), espera-se que o educador adeque a planificação ao seu grupo de crianças, selecionando, sequenciando e organizando objetivos e conteúdos, de forma a criar dispositivos de aprendizagem adequados à diversidade dos seus sujeitos (Leite, 2010). Por outro lado, este instrumento caracteriza-se

por ser flexível, podendo ser modificado aquando da existência de imprevistos. (Barbier, 1993)

Ao longo do período de estágio, a díade procurou planificar a ação, inicialmente entre si e, posteriormente, com as educadoras da sala de atividades, através de uma reunião semanal, que permitia a construção de uma grelha de planificação (cf. Anexo A2). Cada atividade planificada era descrita de forma mais pormenorizada num guião de pré-observação (cf. Anexo A3) e tinha por base os interesses e necessidades das crianças, observados ao longo de cada semana, acompanhados pelos objetivos do projeto curricular de grupo. Aliados a estes fatores e tal como defendem as OCEPE, procurou-se integrar as diferentes áreas de conteúdo - formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo - definidas para a educação pré-escolar (Silva, 1997).

### 2.3.3. Ação

Após a planificação, surge a ação orientada pela primeira, mas não totalmente determinada por esta, devido aos imprevistos, já referidos, que podem ocorrer no momento (Barbier, 1993). Este momento assume grande importância, porque através dele as crianças aprendem. Desta forma, torna-se essencial que o educador utilize os diversos espaços do jardim de infância, não limitando as atividades às paredes da sala, com o objetivo de envolver as crianças (Poncelet, 2006 citada por UNESCO, 2007).

A ação desenvolvida no contexto de estágio começou por ser realizada pela díade, em conjunto, passando a ser orientada individualmente por cada uma das mestrandas, sempre com o apoio da equipa educativa da sala de atividades. Devido a imprevistos que surgiram em algumas atividades, como o tempo meteorológico, a ocupação do espaço, entre outros, foi necessário modifica-las, ou até mesmo alterar o dia da sua realização. Por outro lado, mesmo em certas atividades, devido à dispersão das crianças e desinteresse, tornou-se essencial alterar o desenrolar das atividades propostas, uma vez que deve ser tido em conta o envolvimento e o bem-estar do grupo (Laevers, 2004).

### 2.3.4. Reflexão

A reflexão é um processo transversal na investigação-ação e, segundo Dewey, mencionado por Serrazina e Oliveira (2002), deve ser feita através de objetivos bem definidos, de modo a alcançar uma transformação que pode levar à construção do conhecimento prático que, posteriormente, vai auxiliar na ação. Para isso, como já foi referido no capítulo 1, baseando-se nas perspetivas de Schön, Alarcão (1996) defende a

importância da reflexão sobre, na e para a ação, de forma a melhorar as práticas. Este processo deve ser partilhado pelos vários elementos da equipa educativa, dada a importância da reflexão partilhada, realçando a sua relevância na troca de opiniões, ideias e conhecimentos, ajudando na reformulação dos mesmos, com vista a desenvolver profissionalmente os sujeitos. Estas interações permitem momentos de aprendizagem mútuos, que auxiliam a compreensão da prática profissional, construindo uma identidade. Assim, enriquecendo “os processos formativos e facilitando a ocorrência de desenvolvimento profissional, orientando para uma actuação compreensiva e de procura de sentido ético da própria formação” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.44), fomentam a relação existente entre a teoria e a prática.

No contexto de estágio, foram vários os momentos de reflexão. Assim sendo, semanalmente, havia uma reunião, na qual se refletia sobre as atividades realizadas, incidindo nos pontos positivos e menos positivos, assim como em hipóteses de melhoria. Além disso, neste momento eram discutidas dificuldades e interesses observados nas crianças, assim como estratégias diversas para atingir determinados objetivos. Antes destas reuniões, a díade sempre refletiu em conjunto sobre cada uma das atividades e sobre a planificação da semana seguinte, tendo em conta os aspetos relacionados com o grupo de crianças que foram observados na sala de atividades. Aliado a estas reflexões, foram construídas algumas narrativas colaborativas (cf. Anexo A4), entre a tríade pedagógica, nas quais eram pormenorizadamente analisados todos os aspetos que envolveram as atividades, sobre as quais se incidiam as narrativas. A construção destes instrumentos tornou-se bastante importante no desenvolvimento profissional da díade, uma vez que permitiu “compreender o modo como o próprio e o outro pensam e interpretam a experiência vivida” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.43), num processo que envolve o diálogo de natureza indagatória. Esta reflexão partilhada permitiu a compreensão de alguns conceitos teóricos chave, assim como a sua utilidade na prática, uma vez que estes “deixam de ter uma existência exterior ao sujeito e passam a ter um sentido pessoal” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.46), adquirindo novos significados.

#### 2.3.5. Avaliação

A avaliação na Educação Pré-Escolar, caracteriza-se por ser uma dimensão bastante formativa, através da qual se gera um “processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem” (Circular nº4/2011). Desta forma, esta vai tomando consciência da sua evolução, sabendo aquilo que já conseguiu e as

dificuldades que ainda tem de ultrapassar. Assim, o educador deve contribuir para a adequação das suas práticas, refletir sobre os efeitos da ação educativa, recolher dados, promover e acompanhar o processo de aprendizagem, envolver a criança e conhece-la (Circular nº4/2011).

Ao longo do período de estágio, a díade, em conjunto com a equipa educativa da sala procurou avaliar o desenvolvimento de cada criança, através do confronto com os objetivos de cada uma das atividades propostas, de forma a compreender melhor quais as dificuldades que ainda tinham de ultrapassar e quais as suas conquistas. Assim, através da observação, foram recolhidos dados que se tornaram como resultados de aprendizagens evidenciados, as quais eram sempre acompanhadas de *feedbacks* positivos, motivando as crianças. Por outro lado, relativamente ao comportamento do grupo, cada criança, diariamente refletia, avaliando os seus comportamentos e atitudes, de acordo com as regras da sala, criadas pelo grupo em conjunto com a díade, atribuindo uma estrela da cor correspondente à avaliação efetuada, no quadro dos comportamentos, também criados em conjunto com a díade. Apesar da individualidade da avaliação, sempre que necessário este momento era acompanhado por um elemento da equipa educativa, estimulando as crianças a refletir sobre as suas ações.

Ao falar da avaliação das crianças, a formanda considera importante referir também a avaliação do par pedagógico. Neste sentido, importa referir que a observação também pode ocorrer sobre o próprio educador, neste caso sobre as formandas, nomeadamente sobre a sua ação, pelo que a avaliação ocorreu aquando da reflexão na e sobre a ação (Estrela, 1994). Desta forma, ao longo do período de estágio ocorreram vários momentos de avaliação qualitativa, quer aquando das atividades supervisionadas, quer aquando das atividades observadas pelas educadoras cooperantes, nas quais eram abordados os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na ação futura. Por outro lado, uma vez que a avaliação é um processo contínuo, existiram dois momentos de reunião com a supervisora institucional, as educadoras cooperantes e o grupo de formandas, um a meio e outro no final do período de estágio, nos quais se procedeu ao preenchimento conjunto de uma grelha de avaliação intermédia (cf. Anexo A5) e final (cf. Anexo A6), respetivamente, de forma a avaliar todo o processo da prática educativa. Todos estes momentos visaram a construção da profissionalidade das futuras educadoras de infância.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

A abordagem ao processo de investigação-ação torna possível verificar que este contém dois processos essenciais (investigação e ação) que são considerados indissociáveis, dado que o ponto de partida é a prática educativa. Assim, o processo referido, em educação, pretende procurar soluções para os problemas da prática, de forma a melhorar a ação e as oportunidades de aprendizagem das crianças (Máximo-Esteves, 2008).

Desta forma, ao longo do período de estágio foram vários os problemas identificados pela díade em conjunto com a equipa educativa da sala de atividade, pelo que a formanda vai basear-se na identificação de um desses problemas, referindo as atividades que foram surgindo, voltadas para a resolução do mesmo.

#### **3.1. Identificação do problema**

A primeira grande etapa definida no processo de investigação-ação é a observação e, por isso, esta assume uma importância acentuada, uma vez que se constitui como base para a planificação e avaliação, atribuindo intencionalidade ao processo educativo. A partir desta etapa pode-se recolher características das crianças, com vista a adequar todo o processo às suas necessidades (Silva, 1997).

O trabalho da díade durante o estágio centrou-se precisamente na identificação de necessidades e interesses de forma a criar atividades que permitissem a aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças, nas diversas áreas, de forma transversal (Silva, 1997).

No dia 14 de março de 2014, a díade realizou uma atividade (“Cozinho uma surpresa”), que consistia na execução de biscoitos para oferecer, como surpresa, no dia do pai. Nesta atividade, a formanda e o par pedagógico optaram por deixar as crianças fazerem livremente as suas representações (cf. Anexo B2.1.), tal como defende Papalia et al. (2009). No entanto, algumas crianças manifestaram dificuldade em manipular a massa e em representar (B, GQ, GM, GA, GP, P, RO, S, V), o que demonstrou a sua inexperiência nas formas, reduzindo-se a criar símbolos simples, simplificando o processo (Hohmann & Weikart, 2011).

A partir da atividade referida, aliada à observação efetuada ao longo do estágio, a diáde verificou a existência de algumas dificuldades nas crianças ao nível do desenvolvimento da motricidade fina. Através da reflexão partilhada com a equipa educativa da sala, em vários momentos, como defende o Decreto-Lei nº240/2001, foi possível constatar, em algumas das crianças, dificuldades nas seguintes ações:

- Modelar massas (B, GQ, GM, GA, GP, P, RO, S, V);
- Criar formas através de massas (B, GQ, GM, GA, GP, P, RO, S, V);
- Escrever o nome com recurso a lápis ou caneta (GQ, GA, GP, ML, P, RM, V, I);
- Utilizar os talheres para comer (GQ, GM, GA, GP, MC, ML, RM, I);
- Abotoar os botões da bata (DP, DO, F, GQ, GM, GA, GP, LC, RM, V);
- Manusear a tesoura (B, GQ, GM, GA, GP, LC, MC, ML, V, I);
- Recortar pela linha pretendida (B, GQ, GM, GA, GP, LC, MC, ML, P, S, V, I);
- Apertar os cordões (todas as crianças);
- Desenhar figura complexas (B, GM, GA, LC, P, RM, RO, V, I).

### **3.2. Atividades diárias**

Antes de abordar as atividade orientadas desenvolvidas, a formanda considera importante referir as tarefas diárias propostas às crianças, com vista a melhorar algumas das dificuldades salientadas ao nível da motricidade fina. De facto “a rotina diária fornece um leque alargado de experiências de aprendizagem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.243), pelo que cabe ao educador aproveitar cada momento e transforma-lo em desafios, com vista ao desenvolvimento das crianças.

Assim, a formanda, juntamente com a equipa educativa, criou situações desafiadoras para o grupo ao longo da sua rotina diária. Salienta-se, por exemplo, durante as refeições, a proposta de enchimento do copo com água, com recurso a uma jarra fornecida a cada mesa; a proposta de utilização correta dos talheres; e, depois do momento de descanso diário, o incentivo a que as crianças se vestissem sozinhas e, posteriormente dobrassem ou enrolassem os seus sacos cama (consoante o dia da semana, uma vez que à sexta-feira, os sacos cama são enrolados para serem levados para casa). Este tipo de propostas “permitem que as crianças sejam mais responsáveis por seus cuidados pessoais” (Papalia et al., 2009, p.258), o que desenvolve a sua autonomia, uma vez que começam a depender cada vez menos do adulto.

### 3.3. Atividades orientadas

Considerando como necessidade o desenvolvimento da motricidade fina, a díade teve em conta a importância do educador diversificar as situações e experiências de aprendizagem das crianças, para que estas dominem cada vez mais o seu corpo. Assim, importa que estas explorem, manipulem e transformem diferentes materiais, tomando consciência de si próprias na relação com os objetos (Silva, 1997)

Como já foi referido no capítulo 1, o trabalho cooperativo torna-se bastante importante na formação profissional dos educadores e influencia as aprendizagens das crianças. Este trabalho consiste, também, na partilha de responsabilidades entre os adultos da sala de atividades. (Silva, 1997). Desta forma, as atividades desenvolvidas e orientadas pela díade e as atividades orientadas pelas educadoras da sala de atividades, seguiram sempre a mesma linha de pensamento e objetivos, a qual será explanada seguidamente pela formanda, num percurso de atividades propostas.

#### 3.3.1. “Descobrimo a pasta de farinha” e “Massa mágica”

Como já foi referido na identificação do problema, na atividade “Cozinhoo uma surpresa”, as crianças demonstraram alguma dificuldade em modelar a massa dos biscoitos, pelo que a díade, em conjunto com a equipa educativa, desenvolveu um conjunto de atividades, que permitiram a exploração de materiais, que proporcionassem experiências sensoriais diversas (Hohmann & Weikart, 2011). Segundo Neto (2001) “é necessário dar à criança contactos com uma grande variedade de objetos que possam ser manipulados” (p.19).

Assim, uma dessas atividades, orientada pela educadora cooperante M, consistiu na criação e exploração livre da pasta de farinha (“Descobrimo a pasta de farinha”). Este tipo de materiais, que permitem ser modelados e manipulados “são altamente aliciantes para a maioria das crianças, dadas as interessantes experiências sensoriais que possibilitam” (Hohmann & Weikart, 2011, p.42). Assim, uma vez que o grupo realizava poucas experiências sensoriais, esta atividade tornou-se muito rica, permitindo que modelassem livremente, criando.

Posteriormente foi também realizada uma atividade (“Massa mágica”), orientada pela educadora cooperante A, que consistia na exploração de uma pasta de maizena e água, que assumia consistências distintas consoante a sua manipulação, tornando-se muito cativante para as crianças, as quais aderiram de forma bastante positiva à atividade. De

facto, as crianças, através da aprendizagem ativa, podem mudar a forma, consistência e cor dos materiais e assim, aprender acerca das propriedades menos óbvias destes (Hohmann & Weikart, 2011).

### 3.3.2. “Faço enfiamentos e sequências”

Numa fase inicial de estimulação do desenvolvimento da motricidade fina, em que as crianças apresentavam dificuldades acentuadas, a d'íade optou por realizar uma atividade ligada ao domínio da matemática. Nesta, foi proposto às crianças a realização de enfiamentos e sequências, utilizando materiais que fazem parte da vida quotidiana, como cordões e tampas de garrafas (cf. Anexo B2.2.), tal como defendem Hohmann e Weikart (2011). Este tipo de tarefas, que supõe a criação de sequências, desenvolve o raciocínio lógico das crianças (Silva, 1997). Assim, observou-se que algumas crianças mais desenvolvidas (DP, DO, DB, J, LC, LA, ML, RM) realizavam as propostas mais rapidamente do que as menos desenvolvidas (GQ, GM, GA, GP, MC, P, RO, V, I). Uma vez que se tratavam de materiais que poderiam ser facilmente manipulados pelas crianças, pois cabiam nas suas mãos, permitiam que estas os controlassem, utilizando-os com sucesso, independentemente do seu grau de desenvolvimento, sem precisarem da ajuda dos adultos. Assim a d'íade preocupou-se em encorajá-las a realizar estas tarefas sozinhas, estimulando a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2011). No final, os materiais das sequências e enfiamentos foram deixados na sala, para que as crianças os pudessem usar nos momentos de jogo espontâneo.

### 3.3.3. “Porta da primavera”

Tendo como base a dificuldade de grande parte do grupo de crianças em manusear a tesoura, a formanda e o seu par pedagógico desenvolveram uma atividade ligada ao domínio da linguagem oral e da expressão plástica. Nesta, foi realizado um diálogo sobre a temática da primavera, no qual foram levantadas as ideias das crianças associadas a esta estação do ano, relativamente a cores, brincadeiras, alimentação, vestuário, etc. Os momentos de diálogo são muito importantes, uma vez que as crianças

“ao comunicarem os seus pensamentos através da linguagem, e ao ouvirem os comentários uns dos outros, aprendem que a forma pessoal de se expressarem é eficaz porque os outros as ouvem e respeitam aquilo que elas dizem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.40).

Além disso, o jardim de infância torna-se um lugar, onde as crianças partilham vidas e estabelecem relações múltiplas (Lino, 1998). Posteriormente, com o objetivo de

desenvolver a precisão e destreza no recorte, associando as imagens à primavera, a díade propôs ao grupo a realização de recortes, recorrendo a imagens de catálogos e revistas, para enfeitar a porta da sala (cf, Anexo B2.3.). A exposição dos trabalhos das crianças torna-se importante para que estas se sintam valorizadas (Hohmann & Weikart, 2011).

Com a atividade observou-se que grande parte das crianças ainda apresentava alguma dificuldade em manusear a tesoura (B, GQ, GM, GA, GP, LC, MC, ML, V, I), pelo que algumas cortaram pedaços de papel, sem ter em conta nenhum tipo de orientação ou forma. Esta observação levou a díade a constatar que, uma vez que esta tarefa pressupõe capacidades motoras e de coordenação (Hohmann & Weikart, 2011), anteriormente a esta, deveria ter sido realizada uma atividade livre de recorte, na qual as crianças poderiam utilizar a tesoura livremente, sem qualquer tipo de orientação, para que, posteriormente, quando já a soubessem manusear, realizassem atividades mais orientadas. De facto, as crianças apenas vão conhecendo os objetos através da experimentação, por isso é importante que estes momentos existam (Silva, 1997)

#### 3.3.4. “Modelo formas!”

Dando continuidade à exploração da pasta de farinha, realizada pela Educadora cooperante, a díade propôs uma atividade com recurso à pasta de modelar, material bastante aliciante para qualquer idade, no âmbito do domínio da linguagem oral e da expressão plástica. Esta consistiu, inicialmente, na exploração livre do material, seguindo o pensamento de Hohmann e Weikart (2011), quando referem que antes de as crianças fazerem representações, deve ser dado tempo para a manipulação livre do material. Partindo dessa exploração e tendo como orientação algumas formas criadas pela díade e apresentadas ao grupo, as crianças fizeram as suas próprias criações (cf. Anexo B2.4.). Através deste material, estas puderam transformar e combinar, o que incentivou descobertas fundamentais para a sua aprendizagem e que devem ser valorizadas. Ao mesmo tempo que permitiu estas descobertas, por ser mais denso que a pasta de farinha, deu oportunidade às crianças de exercitarem os seus músculos, ganhando conhecimento prático do mundo físico (Hohmann & Weikart, 2011). Uma dificuldade, por exemplo, sobre a qual era importante estimular o desenvolvimento da força, diz respeito à utilização do doseador de sabonete pelo grupo de crianças.

Relativamente às representações criadas pelas crianças foi possível observar uma evolução em relação às criadas com a massa de biscoitos. Assim, verificou-se que o grupo, em geral, conseguiu modelar a pasta (B, DP, DO, DB, E, F, GQ, GP, LA, MC, MP, RM,

RO, S, V), criando formas menos acidentais e mais estruturadas e detalhadas, o que mostrou o seu desenvolvimento. Importa referir que as crianças, através das suas representações, ganham uma compreensão mais aprofundada da realidade que estão a representar, uma vez que resultam de experiências reais que estas tem com objetos, pessoas e situações. Assim, tal como a díade fez ao longo da atividade, torna-se necessário ouvir o que as crianças vão representar para compreender melhor o seu pensamento (Hohmann & Weikart, 2011).

### 3.3.5. “Convite para o Dia da Mãe”

No decorrer da preparação para o Dia da Mãe, a educadora cooperante M realizou uma atividade, inserida no domínio da expressão plástica, que consistia na criação de um convite para as mães. A cada criança foi dado um molde de uma andorinha, no seguimento de uma história trabalhada em sala, sendo proposta a sua decoração, através da utilização da técnica do sopro. Algumas crianças demonstraram dificuldade na realização da atividade, pelo que necessitaram do auxílio da educadora cooperante. O resultado da atividade consistiu num conjunto de convites semelhantes entre si. Na opinião da formanda, apesar de este ter sido um momento que permitiu o desenvolvimento de uma nova técnica de pintura, deveriam ter sido disponibilizados vários tipos de materiais, quer ao nível da pintura, quer ao nível do recorte e colagem, para que as crianças pudessem optar, explicando o que gostavam de fazer com os mesmos (Hohmann & Weikart, 2011). Assim, uma vez que o processo de decoração iria ser escolhido pelas crianças, proporcionaria aprendizagens mais significativas (Coll, 2001).

### 3.3.6. “Pinto formas!”

Após a criação das formas com a pasta de modelar, a díade organizou uma atividade, ligada à expressão plástica, na qual foram disponibilizados às crianças materiais convencionais (pincéis e tintas) e não convencionais (escovas de dentes, esponjas, palhas) de pintura, para que estas enfeitassem os objetos que criaram (cf. Anexo B2.5.). Estes momentos são bastantes importantes, uma vez que o educador deve aproveitar todos os materiais que estão disponíveis na sala para realizar atividades com as crianças (Silva, 1997). Além disso, deve-lhes ser dado tempo para escolherem o material que querem utilizar e para o explorarem (Hohmann & Weikart, 2011). Através da observação, a díade verificou que as crianças estavam bastante envolvidas na atividade e que exploraram as tintas, criando novas cores. Um aspeto importante a referir foi a preocupação da formanda

e do par pedagógico em forrar as mesas para que as crianças pudessem-se expressar livremente, adaptando o espaço à atividade (Silva, 1997).

### 3.3.7. “Decoração da caixa para o Dia da Mãe”

No seguimento dos preparativos para a receção das mães no jardim de infância, a educadora cooperante M, propôs às crianças a realização de uma atividade de expressão plástica, a qual consistia na decoração de uma caixa, que seria utilizada para guardar biscoitos, recorrendo à técnica de *stencil*. Para isso, as crianças foram questionadas acerca das imagens que gostariam de utilizar para decorar a caixa e consoante as escolhas, a educadora criou os moldes em cartolina, para serem utilizados pelo grupo. Na opinião da formanda, e uma vez que as crianças necessitavam de desenvolver a motricidade fina, cada criança poderia ter escolhido uma imagem, criando o seu próprio molde, estimulando, assim, o desenvolvimento da aprendizagem pela ação e da sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

### 3.3.8. “Biscoitos de Alfazema”

Ainda relativamente ao dia da mãe e uma vez que o grupo demonstrou sempre interesse pela área da cozinha, a educadora cooperante M sugeriu que a díade organizasse uma atividade em que se realizassem biscoitos para oferecer às mães, à semelhança do que se fez com os pais. Aliado a este aspeto, propôs a utilização de alfazema nos biscoitos, uma vez que o grupo estava a preparar uma música sobre esta planta, para apresentar às mães. Assim, a díade optou por desenvolver uma atividade, na qual as crianças utilizaram a modelagem aliada ao recurso a formas diversas para criar os biscoitos (cf. Anexo B2.6.). Esta atividade foi realizada no refeitório, permitindo às crianças desenvolver tarefas em diferentes espaços, não reduzindo a ação às quatro paredes da sala (Poncelet, 2006, citada por UNESCO, 2007). Por outro lado, permitiu que estas compreendessem que este espaço, que normalmente é utilizado para outras funções, como para brincar, para as refeições, para as aulas de ginástica, etc. também pode proporcionar novas aprendizagens (Godinho & Brito, 2010).

Inicialmente, o grupo executou a receita proposta e, neste momento a díade permitiu que as crianças explorassem os ingredientes, podendo cheirá-los e até prova-los, o que se tornou numa experiência bastante rica e motivadora (Hohmann & Weikart, 2011). Durante a modelagem da massa, as crianças demonstraram uma evolução, relativamente à atividade dos biscoitos do dia do pai, uma vez que a maioria não teve dificuldade em

manipular e amassar a massa, para utilizar as formas (DP, DB, E, F, GQ, GP, LA, MC, MP, RM, RO, S, V). Salienta-se ainda que a díade incentivou as crianças a realizarem sozinhas a tarefa, desenvolvendo a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2011).

### 3.3.9. “Jogo da memória”

Uma vez que na sala de atividades não existia nenhum jogo de estimulação da memória, as educadoras cooperantes S e A propuseram às crianças uma atividade de expressão plástica, que consistia na criação de um jogo, através de desenhos. Assim, explicando o jogo, as educadoras permitiram que as crianças escolhessem os desenhos que queriam realizar, tendo de os fazer dois a dois, incentivando a criatividade (Papalia et al., 2009). Através desta atividade, foi possível verificar que grande parte das crianças se encontrava, segundo Kellogg (1970) referido por Papalia et al. (2009) no estágio pictórico, fazendo representações aproximadas da realidade, apesar de algumas ainda se encontrarem no estágio do desenho, baseando as representações em combinações de formas básicas. De facto é possível afirmar que “as representações das crianças evoluem de gestos e linhas simples para interações mais complexas e desenhos mais diferenciados” (Hohmann & Weikart, 2011, p.478), pelo que se torna essencial deixar as crianças criarem desenhos livres, sem qualquer tipo de orientação e padrão (Papalia et al., 2009). No contexto de estágio, a díade observou a liberdade que sempre foi dada às crianças na criação dos seus desenhos, o que se tornou visível com a observação das suas criações na atividade referida.

### 3.3.10. “Origamis de animais”

O jardim de infância desenvolveu uma iniciativa, que propunha às famílias a construção de origamis de “tsurus” (pássaros que fazem parte de uma lenda japonesa e que simbolizam felicidade, longevidade e paz). Dando continuidade a esta proposta e uma vez que o grupo de crianças manifesta interesse pelo mundo animal, a díade desenvolveu uma atividade, baseada nas personagens do álbum intitulado de “A Casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto. A utilização de álbuns torna-se fundamental na formação de leitores e na educação literária, despertando o gosto e interesse pela leitura (Gomes, 2011), pelo que a díade optou por escolher um livro já conhecido do grupo para criar uma atividade que consistia na construção de origamis, a qual se insere no domínio da matemática e da expressão plástica. Para o desenvolvimento da motricidade fina, importa que as crianças façam dobragens com papel, o que atribui importância a esta proposta (Papalia et al., 2009). Além disso, a geometria é um meio essencial para a construção do conhecimento de

espaço, pelo que o educador deve permitir que a criança aprenda, através do seu conhecimento informal, tendo por base a manipulação e experimentação (Moreira & Oliveira, 2003, citados por Maia, 2008).

No início da atividade, num diálogo em grande grupo, foi proposto às crianças o reconto da história “A Casa da Mosca Fosca”, de forma a relembrar as personagens da mesma (Silva, 1997). Em seguida, foram apresentados origamis correspondentes a cada uma das personagens, sendo que cada criança escolheu qual queria construir. Ao longo da atividade, cada uma das formandas do par pedagógico orientou um pequeno grupo de crianças, de forma a conseguir apoiar todas elas. Assim, pela imitação das mestrandas, foi proposto às crianças a construção do seu origami (cf. Anexo B2.7.). Durante o processo de construção, sempre que uma criança realizava um dos passos, a díade preocupava-se em reforça-la positivamente, estimulando-a a realizar a tarefa sozinha, desenvolvendo a sua autonomia. Além disso, procurou utilizar sempre que possível a linguagem matemática associada às formas geométricas, dado que esta é uma parte importante da aquisição da linguagem durante a educação de infância (Barber, 2004, citado por Maia, 2008). A maioria das crianças conseguiu acompanhar todo o processo, realizando os origamis sozinhos, por imitação (B, DO, DB, E, F, J, LC, LA, MP, ML, RM, S).

Para a realização desta atividade, a formanda e o par pedagógica consideraram o conhecimento do grupo acerca das formas geométricas básicas (quadrado, retângulo, triângulo), uma vez que “uma pessoa só é capaz de imitar o que está ao alcance do seu nível actual de desenvolvimento” (Fino, s.d., p.7), o que permitiu o sucesso da mesma.

Posteriormente à criação do origamis, de acordo com o interesse do grupo, as crianças pintaram-nos com aguarelas, material que foi proposto pela educadora cooperante S e abordado por esta (cf. Anexo B2.7.). À semelhança da atividade “Convite para o Dia da Mãe”, a formanda considera que poderiam ter sido disponibilizados vários tipos de materiais de pintura, para que as crianças pudessem escolher livremente (Hohmann & Weikart, 2011).

### 3.3.11. “Caixa de instrumentos” e “Decoração de Ecopontos”

No seguimento de uma atividade, na qual se realizou um acompanhamento para uma música, com recurso a instrumentos criados e oferecidos pela díade, surgiu a proposta de criação de uma caixa para os guardar (“Caixa de instrumentos”). Num outro dia, dando continuidade à obra “Não é uma caixa” de Antoinette Portos e, uma vez que a sala não

continha ecopontos, surgiu a proposta de criação dos três ecopontos básicos (azul, verde e amarelo), com recurso a caixas (“Decoração de Ecopontos”).

Ambas as atividades referidas, inseridas no domínio da expressão plástica, foram orientadas pelas educadoras cooperantes S e A e realizadas em dias diferentes. No entanto, as duas propostas foram executadas de forma semelhante, uma vez que foram disponibilizados diversos tipos de materiais de pintura, recorte e colagem para que as crianças, desenvolvendo a motricidade fina, recorressem a materiais do seu dia-a-dia (Silva, 1997). Assim, estas puderam expressar-se de forma livre e espontânea, tornando o processo significativo para a sua aprendizagem (Papalia et al., 2009), envolvendo sempre a participação ativa e a negociação, que promovem a aprendizagem da vida democrática (Niza, 1998). Além disso, uma vez que houve “uma maior implicação dos sujeitos em objetivos coletivos do que naqueles meramente individuais” (Zabalza, 2006, p.57), as crianças mostraram-se bastante empenhadas, pois o processo envolvia o trabalho de equipa, de forma cooperativa e colaborativa.

### 3.3.12. “Luvas mágicas”

No âmbito do projeto educativo da instituição, o jardim de infância organizou uma semana ligada à alimentação saudável e aos bons hábitos alimentares. Dando continuidade a esta proposta, a díade desenvolveu uma atividade, que consistiu na apresentação de uma história, criada pelo par pedagógico, suportada na utilização de fantoches (Silva, 1997), com recurso à luz negra, envolvendo o domínio do conhecimento do mundo, da linguagem oral e da expressão plástica.

Na atividade referida, as crianças, inicialmente, ouviram a história, acompanhada de fantoches e, posteriormente, utilizando tintas fluorescentes, puderam pintar e desenhar em luvas e cartolinas disponibilizadas, observando o efeito das mesmas com a presença da luz negra (cf. Anexo B2.8.). Importa referir que a divisão do grupo em pequenos grupos permitiu que as crianças explorassem e experimentassem os materiais, de forma mais intensa do que se estes fossem partilhados por todos (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, todo o ambiente criado pela díade na organização da atividade (colocação de plásticos nos vidros e nos restantes sítios onde era permitida a entrada de luz, utilização de luzes negras, tintas fluorescentes, clima de surpresa inicial e utilização de fantoches), proporcionou o envolvimento das crianças, que se tornou bastante visível no seu empenho, persistência e concentração, o que permite verificar a adequação da atividade aos seus interesses e necessidades (Laevers, 1993, citado por Pascal & Bertram, 2009). Tal como

defendem as OCEPE, não se deve apenas apelar a uma diversidade e qualidade a nível de materiais, mas também ao nível dos espaços, diversificando e organizando o ambiente de diferentes formas, com vista a fomentar a vontade de descobrir e de explorar algo novo nas crianças (Silva, 1997). Por fim, torna-se necessário referir que se observou uma evolução ao nível do desenho, pelo que a maioria das crianças realizou representações complexas (DP, DO, DB, F, J, LC LA, MC, MP, ML, RM, RO), estando, segundo Kellogg (1970), no estágio pictórico, apesar de algumas ainda se encontrarem do estágio do desenho (GM, GA, P, V, I) (Papalia et al., 2009).

### **3.4. Continuidade de trabalho**

Ao longo da descrição e análise crítica das atividades desenvolvidas, foi possível verificar que existem inúmeras possibilidades de trabalho da necessidade geral evidenciada - desenvolvimento da motricidade fina -, pelo que é importante ter em atenção a utilização de estratégias diversificadas. Além disso, torna-se essencial ter em conta a integração curricular defendida pelas OCEPE, a qual se refere à existência de uma perspetiva globalizante, em que é reforçada a importância dos conteúdos transversais, englobando as três áreas de conteúdo - Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo (Silva, 1997).

Apesar da motricidade fina se desenvolver ao longo de toda a vida, devendo ser estimulada, esta capacidade sofre grandes avanços, especificamente entre os três e os seis anos de idade, e diz respeito a “capacidades exploradoras que compreendem a coordenação óculo-manual e os pequenos músculos” (Papalia et al., 2009, p.257).

No sentido se dar continuidade ao trabalho realizado pela díade, em conjunto com a equipa educativa da sala, a formanda propõe a elaboração de atividades diferentes das já realizadas, sempre tendo por base o desenvolvimento da motricidade fina. Assim, propõe como exemplos de práticas, ao nível da instituição, a criação de uma espaço com areia e a existência de recipientes com água, para as crianças manipularem, enchendo e esvaziando copos, bacias, etc. A exploração livre deste tipo de espaços, permite a construção de aprendizagens significativas, através da ação das crianças, tal como defende a abordagem pedagógica *High-Scope* (Hohmann & Weikart, 2011). Além disso, por serem áreas criadas no exterior, proporcionam o contacto direto com a natureza envolvente, desenvolvendo melhor o conhecimento do mundo que as rodeia. (Zabalza, 1998). Ao nível da sala de atividades, a formanda propõe o incentivo à utilização de calçado com cordões, ao

contrário do que acontece, de forma a proporcionar desafios às crianças, que se transformarão em conhecimentos importantes para o seu futuro. Ao desafiar as crianças a apertar os cordões, a educadora estimula o desenvolvimento da responsabilidade e a independência do adulto, tal como defendem Papalia et al. (2009). Além desta proposta, poderiam ser apresentados ao grupo, novos materiais que estimulem uma utilização minuciosa, diversificando os materiais de estimulação da motricidade fina. (Silva, 1997)

#### 4. REFLEXÃO FINAL

Um futuro profissional de educação necessita de uma formação específica, que “se organiza de acordo com as necessidades do (...) desempenho profissional” como está disposto no Decreto-Lei nº240/2001, o que engloba a realização de um período de estágio. O processo de investigação é fundamental na formação de um educador, uma vez que, tal como refere Estrela (1994), este “deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (p.26). Assim, este processo tornou-se o ponto de partida para a observação e cooperação realizadas pela mestranda no primeiro ano do segundo ciclo de estudos da sua formação.

Em análise crítica, a formanda considera importante para o seu desenvolvimento, enquanto futura profissional, uma prática reflexiva, levando-a a interrogar-se sobre as suas práticas de ensino, conferindo-lhes poder e proporcionando oportunidades para o seu desenvolvimento (Serrazina & Oliveira, 2002). A construção de um verdadeiro educador dá-se através de um processo evolutivo, sendo que a UC de *Prática Pedagógica Supervisionada* se constituiu como um mote para aprendizagens ao longo da vida, dado que, optar por uma profissão de educação implica ter uma formação constante, e não uma que termina aquando do fim do ciclo de estudos. De facto, a formação do docente nunca está terminada, sendo alvo de constante evolução através dos ciclos de investigação-ação, bem como de estudo e formações, de forma a proceder a uma “reciclagem”, isto é, a um aperfeiçoamento da sua prática, através da constatação e reflexão sobre outras formas de agir (Jacinto, 2003). Desta forma, relativamente às aulas teórico-práticas, a formanda destaca a importância da consolidação de alguns saberes e a integração de novos conhecimentos, para a construção do seu percurso profissional individual. Por outro lado, foram também encontrados alguns constrangimentos da prática das mestrandas da turma, que levaram à reflexão colaborativa, com vista a ultrapassá-los. Assim, a partilha de experiências e situações, proporcionou a discussão de ideias e pontos de vista, articulando-as com os conhecimentos. Aliado a tudo isto, ainda existiram momentos de seminários, permitindo a aprendizagem de saberes, dados a conhecer por profissionais de diversas áreas da educação.

Através da articulação dos conhecimentos teóricos com a prática em si, a formanda foi tomando consciência dos processos que dizem respeito à prática pedagógica e que são essenciais para o desenrolar desta: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

Começando pela observação, é de realçar que esta se constitui como uma base de planeamento, sendo um suporte à intencionalidade do processo de intervenção, uma vez que é a partir do conhecimento do contexto que se pode planear e intervir tendo em conta a especificidade do mesmo (Estrela, 1994), tornando-se, assim, um suporte para o trabalho de terreno a desenvolver. Este processo permitiu, ao longo do tempo, conhecer o dia-a-dia da sala dos quatro anos e do próprio jardim de infância, para adequar a prática ao contexto e à sua rotina. Além disso, a observação de atividades orientadas pelas educadoras cooperantes, permitiu conhecer estratégias que captam a atenção das crianças, tais como a utilização do flanelógrafo, e pequenas estratégias para as orientar no momento em grande grupo, tais como tocar numa parte do corpo, referida e inglês.

Relativamente à planificação e uma vez que esta se sintetiza numa previsão da ação a desenrolar (Roldão, 2009), torna-se possível prever algumas atitudes e comportamentos das crianças, assim como possíveis dúvidas que possam surgir no decorrer das atividades. Os momentos de planificação foram sempre acompanhados de uma reflexão conjunta, que permitiu a discussão das necessidades e interesses observados nas crianças. Na opinião da formanda, uma vez que a díade teve de planificar todas as semanas de estágio com a equipa educativa, durante cerca de quatro meses, o período de estágio permitiu entrar numa rotina que faz parte da vida de um educador de infância e que só experienciada consegue ser compreendida.

Apesar da previsão que resulta da planificação, o estágio permitiu frisar a ideia de que com a prática é impossível prever tudo o que pode acontecer, incluindo os imprevistos, uma vez que não existe nenhum modelo, no qual constem todas as dúvidas e as possíveis reações das crianças, no decorrer das atividades. Uma das dificuldades da formanda incidiu sobre este aspeto, na medida em que no início considerava o plano como algo mais rígido mas, com o desenrolar da ação, com o apoio do par de estágio e da educadora cooperante, passou a vê-lo como uma orientação, que poderia ser alterada no decorrer da ação, dada a sua flexibilidade (Barbier, 1993). De facto, no seguimento da ação, a integração do imprevisto pode criar um clima mais motivador no momento, para as crianças, e até mesmo mais produtivo para a ação (Brickman & Taylor, 1996). Assim, o educador deve saber atuar nas diferentes situações que vão surgindo no dia-a-dia do jardim de infância, não se prendendo aos planos, uma vez que estes não passam de meros suportes para a ação.

Esta é, então, desenvolvida, com o objetivo principal de transmitir aprendizagens, tendo em conta uma diferenciação pedagógica, sendo que o educador desempenha um papel fulcral na medida em que deve despertar em cada criança o desejo de aprender, esforçando-se para “conhecer e valorizar as capacidades, os saberes, os interesses, o estilo e o ritmo de aprendizagem [de cada uma]” (Estanqueiro, 2010, p.11-13).

A flexibilidade do plano só se tornou possível, como já foi referido, pelo desenrolar das experiências proporcionadas pelo estágio. Assim, a formanda considera que a orientação de atividades todas a semanas por parte de cada elemento do par pedagógico, desenvolveu a sua maturidade profissional, contactando com inúmeras experiências diárias, realizadas na sala e no exterior, nas quais as crianças foram organizadas quer em grande como pequeno grupo. Aliado a estas experiências, a díade acompanhou todos os momentos da rotina diária, orientando também o momento dos bons dias, o que lhe permitiu uma integração positiva na equipa educativa da sala. Além disso, a participação no acolhimento das crianças permitiu uma interação com a família, tal como se propõe aos educadores, devido à partilha de informação sobre as ações, sentimentos, interesses e capacidades das crianças, que estão em constante mudança (Post & Hohmann, 2011).

No que diz respeito à avaliação, elemento regulador da prática educativa, este foi um dos aspetos menos trabalhados pela díade, em relação ao grupo de crianças, pelo que a mestranda considera ser um ponto a aprofundar na sua formação futura. De facto, entre o par pedagógico, foram realizadas algumas reflexões, nas quais se avaliava o desenvolvimento de cada criança e o seu envolvimento e empenho ao longo das atividades, realizando-se apenas num discurso oral, não passando para o registo escrito. Importa referir que tanto a avaliação como a reflexão estão presentes ao longo que todo o processo de investigação e constituem-se como elementos-chave na elaboração de conclusões críticas e construtivas (Schön, 1995). Além de se avaliar o grupo, através da observação, também se pode avaliar os educadores, nomeadamente as suas ações. Na sua base, a investigação-ação visa a melhoria das práticas, através da reflexão para, na e sobre a prática para, num posterior ciclo, voltar à reflexão, com vista a aperfeiçoar as práticas, de forma a conduzir a uma evolução positiva (Máximo-Esteves, 2008).

Ao longo da prática foram várias as dificuldades sentidas pela formanda, das quais se destacam a gestão do tempo nas atividades, a colocação da voz e a utilização de estratégias para captar a atenção do grupo. Assim, tendo por base uma

“reflexividade crítica partilhada que se estabelece através do discurso interactivo dos diários [que] contribui (...) para a auto e hétero-formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos da formação” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.46),

foram realizadas algumas narrativas colaborativas entre a tríade pedagógica, assim como reflexões nas reuniões semanais. Este acompanhamento por parte das educadoras cooperantes permitiu a partilha de ideias e procura de soluções para ultrapassar os obstáculos, com vista à evolução profissional. Desta forma, ao longo do período de estágio, a formanda foi desenvolvendo atividades em períodos mais curtos de tempo, mantendo o grupo sempre motivado. Além disso, durante as atividades, começou a utilizar cada vez mais estratégias para captar a atenção do mesmo, tais como tocar numa parte do corpo, tocar no chão, “fechar” a boca com uma chave, cantar uma música, entre outras, nas quais era feita uma pausa na atividade para, posteriormente, regressar a esta. Relativamente à colocação da voz, tendo em atenção a utilização de um discurso audível, breve, claro, expressivo e cativante, visto que, segundo Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) “a interação com o adulto funciona como um «andaime» que vai permitindo [à criança] caminhar no seu percurso de aprendiz de falante” (p.27), a mestranda começou a diminuir o tom de voz, o que resultou numa diminuição do tom de voz das crianças, criando um ambiente mais positivo de interação.

Como já foi referido, a interação entre a díade e a equipa educativa foi bastante importante para o desenvolvimento profissional das mestrandas. Aliada a esta interação destaca-se o trabalho realizado entre o par pedagógico. De facto, todas as tarefas foram partilhadas pelo par, de forma harmoniosa, criando um ambiente de trabalho positivo. Além disso, existiram sempre momentos de flexibilidade, os quais permitiram que os ciclos de investigação-ação participativa, que o par de estágio realizava, fossem mais produtivos do que se fossem somente individuais (Ceballos, 1998). Assim, havia uma partilha de conhecimentos e de vivências, para além do “eu” individual, havendo maior possibilidade de avaliar possíveis melhorias e evoluir cada vez mais, estando, em simultâneo, a caminhar no sentido de uma experiência de colaboração na prática no contexto (Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, a díade sempre se apoiou mutuamente, o que influenciou o desenrolar de um processo, no qual foram construídos conhecimentos essenciais da prática profissional, num ambiente positivo e securizante.

Ao longo de todo o período de estágio, além da intervenção da díade e da equipa educativa, a formanda destaca o acompanhamento realizado pela supervisora da prática pedagógica. Este acompanhamento consistiu na supervisão de alguns momentos da prática,

em contexto de ação da díade, permitindo um desenvolvimento dos mesmos, num nível qualitativo, ou seja, em termos formativos (Alarcão, 2000). Posteriormente, eram realizados momentos de reflexão, nos quais a supervisora, através dos seus *feedbacks* permitiu abordar as ações, com um outro ponto de vista, confrontando ideias sobre diferentes formas de ver o mundo (Bogdan & Biklen, 1994). Além disso, todas as semanas eram enviadas as planificações e os guiões de pré-observação, para que houvesse um acompanhamento de todo o processo de ação no contexto, ao mesmo tempo que eram dados *feedbacks*, com vista a melhorar a prática das formandas. Como forma de avaliar o progresso das mesmas, foram ainda realizadas duas reuniões de avaliação com as educadoras, sendo que a primeira se realizou a meio e a segunda no final do período de estágio. Estas reuniões constituíram importantes momentos para a consciência dos aspetos positivos e menos positivos da prática, visando a melhoria.

Por último, a formanda considera importante salientar a integração no contexto de estágio, uma vez que houve uma receção positiva por parte de toda a equipa educativa do jardim de infância, permitindo mesmo a participação ativa, da díade, em atividades desenvolvidas ao nível da instituição. Por outro lado, o jardim de infância possuía recursos muito diversificados, que eram disponibilizados ao par pedagógico sempre que necessário, o que auxiliou o desenrolar de toda a prática.

Em modo conclusivo, o período de estágio proporcionou o desenvolvimento de competências essenciais para uma prática adequada e refletida, na qual se atribui importância à criação de estratégias que respondam às diversas situações que vão surgindo. Como consta no Decreto nº43/2007, este período, constitui “o momento privilegiado e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes”, permitindo adequar as práticas às situações concretas da sala de atividades e do jardim de infância.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). Revista da Faculdade de Educação: *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Schön e os Programas de Formação de Professores* (pp.11-42). São Paulo: Faculdade de Educação Universidade de São Paulo.
- Alarcão, I. (Coord.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Barbier, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. (2ªEdição). Porto: Porto Editora.
- Braga, F. (2004). *Planificação: Novos Papéis, Novos Modelos - Dos projectos de Planificação à Planificação em Projecto*. Porto: Edições ASA.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem activa – Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: s.e.
- Ceballos, P. (1998). *Un método para la Investigación-Acción Participativa*. (3ªEdição). Madrid: Editorial Popular.
- Coll, C. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Davies, D., Marques, R., & Silva, P. (1993). *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação: O papel dos professores*. Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ªEdição). Porto: Porto editora.
- Fernandes, A. M. (2006). A Investigação-acção como metodologia. In *Projecto Ser Mais: Educação para a Sexualidade Online* (pp. 69-79). Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

- Fino, C. N. (s.d.). *Revista Portuguesa de Educação: Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. (pp. 273-291). Madeira: Universidade da Madeira.
- Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In Formosinho, J. (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (Coord.). (2008). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As artes no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gomes, J. A. (2011). Literatura para a infância e a Juventude em Portugal: das novas tendências ao discurso crítico In *Conferência proferida no Colóquio Internacional de Literaturas de Língua Portuguesa*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 26 de Outubro de 2011.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Katz, L., Ruivo, J., Silva, I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Laevers, F. (2004). *Revista Contrapontos: Educação Experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento*. (pp. 57-69) Itajaí: Contrapontos.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação. In Formosinho, J. (org). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Monteiro, A. R. (1998). *O direito à Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Neto, C. (2001). *Motricidade e jogo na infância*. (3ª Edição). Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *O Mundo da Criança*. (11ª Edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. São Paulo: Artmed Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto de Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Moreira, M (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade*. (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2013). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar para o ano letivo 2013/2014*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, P. (2003). Revista EduSer: *A avaliação na Educação Pré-escolar: alguns dilemas e perspetivas*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Serrazina, L. & Oliveira, I. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp.29 – 42). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.

- Silva, M. I. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, A. (2002). *Pedagogia Crítica e Contra-Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Siraj-Blatchford, I. (Coord.). (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (pp. 79-91). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNESCO, C. N. (2007). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2003). *Educação de infância em Portugal: Situação e Contextos numa Perspectiva de Promoção de Esquidade e Combate à Exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Vasconcelos, T. (coord.). (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2006). *Qualidade em educação infantil*. São Paulo: Artmed Editora.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Ministério da Educação.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I Série – n.º 38.

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*. Diário da República – I Série – A – n.º 201.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I Série – A – n.º 201.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I Série – A – n.º 34.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República - I Série – n.º 237.



# ANEXOS

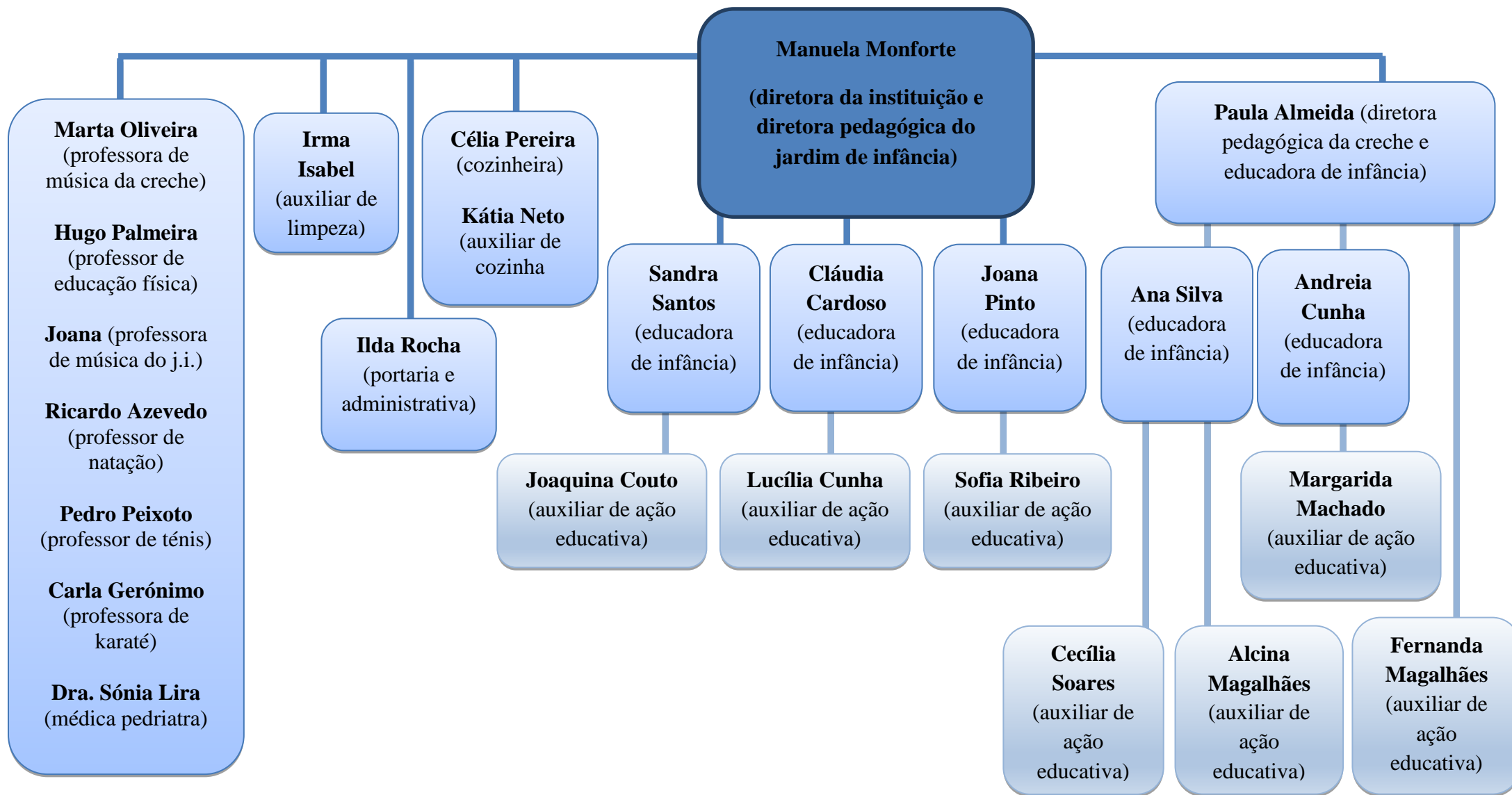


# **Anexos Tipo A**



## **Anexo A1. Organigrama do Infantário Monfortinhos de Real**







**Anexo A2. Exemplo de planificação semanal com *feedback***



## PLANIFICAÇÃO SEMANA DE 21 DE ABRIL A 25 DE ABRIL DE 2014

<p><b>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</b>                  Algumas crianças do grupo necessitam de compreender e explorar alguns conceitos como “partilha”, “liberdade”, “amizade”, “respeito” e também perceber a importância de se respeitarem mutuamente (formação pessoal e social)</p> <p><b>Interesses evidenciados</b>                  As crianças manifestaram interesse numa história que tinha como personagem principal uma andorinha (<u>linguagem oral</u>);</p> <p>As crianças manifestaram interesse em alargar o seu vocabulário ao nível da língua inglesa (<u>linguagem oral</u>)</p> <p>As crianças manifestam</p>	<p><b>Instituição:</b> Infantário Monfortinhos de Real  <b>Grupo:</b> Sala dos 4 anos</p>		<p><b>Equipa Educativa:</b>                  Educadora: Manuela Monforte      Assistente Técnica: Joaquina Couto                  Estagiárias: Cristiana Caldas e Daniela Carvalho</p>		
	<p><b>Objetivos de desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a técnica de sopro (pintura);</li> <li>- Aumentar o vocabulário ao nível da língua inglesa;</li> <li>- Conhecer as cores primárias e secundárias;</li> <li>- Explorar várias técnicas de pintura;</li> <li>- Desenvolver a criatividade;</li> <li>- Conhecer os acontecimentos e significado do dia 25 de abril;</li> <li>- Conhecer o significado dos conceitos de “partilha”, “liberdade”, “amizade”, “respeito”;</li> <li>- Incitar o respeito pelo próximo.</li> </ul>				
	PLANO DE AÇÃO				
<b>M A N H Ã</b>	SEGUNDA- FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	- Acolhimento e atividades livres (9h00)  - Bons Dias e Marcação de Presenças (9h30)  - Lanche (9h45)  - Atividade orientada: “Convite para o Dia da Mãe” - Continuação da elaboração (10h45)  - Música (10h45)	- Acolhimento e atividades livres (9h00)  - Bons Dias e Marcação de Presenças (9h30)  - Lanche (9h45)  - Atividades livres (10h00)  - Atividade orientada: “Exploração de uma música inglesa” (10h45)	- Acolhimento e atividades livres (9h00)  - <b>Bons Dias e Marcação de Presenças (9h30).</b>  - Karaté <sup>1</sup> (9h30)  - Lanche (9h45)  <u>Domínio da expressão plástica e conhecimento do mundo</u>	- Acolhimento e atividades livres (9h00)  - <b>Bons Dias e Marcação de Presenças (9h30)</b>  - Ginástica (9h00/9h30) - 2 grupos  - Lanche (9h45)  <u>Domínio da formação pessoal e social e de</u>	<p><b><u>Feriado: Dia da Liberdade</u></b></p>

<p>interesse em misturar cores primárias (<u>expressão plástica</u>)</p> <p><b>Resultados de aprendizagem evidenciados</b></p> <p>Em geral, as crianças manifestam destreza e precisão no recorte.</p>		- Higiene (11h45)	- Natação <sup>1</sup> (10h15/11h00) - 2 grupos	- <b>Atividade orientada: “Pinto formas!” (9h45)</b>	<u>conhecimento do mundo</u>
			- Higiene (11h45)	- Atividades livres (10h30)	- <b>Atividade orientada: “O dia da liberdade” (9h45)</b>
				- Tênis <sup>1</sup> (10h45)	- Atividades livres (10h30)
				- Ensaio das canções para o dia da Mãe, com a sala dos 5 anos (11h00)	- Ensaio das canções para o dia da Mãe, com a sala dos 5 anos (11h00)
				- Higiene (11h45)	- Higiene (11h45)
		<b>ALMOÇO</b>			
	<b>T A R D E</b>	- Higiene (12h45)	- Higiene (12h45)	- Higiene (12h45)	- Higiene (12h45)
		- Descanso (13h00)	- Descanso (13h00)	- Descanso (13h00)	- Descanso (13h00)
		- Levantar e Higiene (15h00)	- Levantar e Higiene (15h00)	- Levantar e Higiene (15h00)	- Levantar e Higiene (15h00)
		- Lanche (16h00)	- Lanche (16h00)	- Lanche (16h00)	- Eleição do herói da semana (15h45)
		- Atividade orientada (16h30): Continuação da atividade iniciada de manhã	- Atividade orientada (16h30): Continuação da atividade iniciada de manhã	- Atividades livres (16h30)	- Lanche (16h00)
		- Atividades livres	- Atividades livres		- Atividades livres (16h30)

<sup>1</sup> Esta atividade é opcional, pelo que não engloba todo o grupo de crianças

		(17h00)	(17h00)			
--	--	---------	---------	--	--	--

**Atividade “Convite para o Dia da Mãe” (orientada pela educadora Manuela)**

A atividade consiste na proposta de pintura de uma andorinha, a qual surgiu no seguimento de uma história de que as crianças manifestaram interesse, utilizando a técnica do sopro. Nessa andorinha, posteriormente, será colado um texto elaborado pela equipa educativa.

**Descrição da atividade “Pinto formas!” (orientada pela estagiária Cristiana)**

1º Momento: Diálogo com as crianças acerca das cores;

2º Momento: Criação de cores através da mistura de cores primárias;

3º Momento: Pintura das formas, realizadas na atividade “Modelo formas!”, com recurso a diversos materiais.

Comentário [C1]: Que formas??

**Recursos pedagógicos:**

- **Gestão do grupo:**

1º, 2º Momento: Grande grupo

3º Momento: Pequeno grupo

- **Gestão do espaço:**

1º, 2º Momento: Roda no centro da sala

3º Momento: Mesa da sala

- **Gestão dos materiais:**

1º Momento: Cartões de cores

2º Momento: Cartões de cores, tintas (com cores primárias), recipientes e pincéis

3º Momento: Tintas, pincéis de diversos tamanhos e materiais não convencionais (esponja, palhas, escova de dentes, rolos de esponja, etc.)

**Descrição da atividade “O dia da liberdade” (orientada pela estagiária Daniela)**

1º Momento: Diálogo em grande grupo remetendo para o dia que se aproxima;

2º Momento: Leitura de um pequeno conto de Luísa Ducla Soares - “Dia da Liberdade” - de modo a transmitir algumas informações às crianças sobre aquele dia;

3º Momento: Discussão e diálogo sobre o conto. Ao mesmo tempo são apresentadas algumas fotografias daquele dia às crianças (quadro interativo) transmitindo mais pormenores sobre o mesmo e incitando o diálogo. Neste mesmo momento, serão realizadas comparações subtis remetendo para as atitudes das crianças, fazendo-as refletir sobre as mesmas.

**Recursos pedagógicos:**

- **Gestão do grupo**: Grande grupo.
- **Gestão do espaço**: Roda no centro da sala.
- **Gestão dos materiais**:

1º Momento: Não será necessário qualquer material;

2º Momento: Conto “Dia da Liberdade” de Luísa Ducla Soares;

3º Momento: Powerpoint com fotografias do dia 25 de abril e quadro interativo.

**Responsável pela dinamização das atividades:**

Todos os momentos serão dinamizados pela educadora Manuela e pela assistente técnica Joaquina.

A atividade “Pinto formas!” será dinamizada pela estagiária Cristiana e a atividade “O dia da Liberdade” pela estagiária Daniela, ambas com o apoio da educadora Manuela e da assistente técnica Joaquina.

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

**Anexo A3. Exemplo de guião de pré-observação com *feedback***



## GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Semana de 26 a 30 de maio

**Instituição Cooperante:** Infantário Monfortinhos de Real

**Orientador Cooperante:** Ana Esteves e Sandra Santos

**Sala:** 4 anos

**Díade:** Cristiana Caldas e Daniela Carvalho

**Data da observação:** 2014/05/28

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

A atividade proposta surgiu de uma inferência realizada, através da observação, relativa à questão das crianças não terem muito contacto com materiais não convencionais. De facto, sem considerar alguns que foram recentemente colocados à disposição das crianças no espaço exterior, poucos são os materiais que se desviam da convenção. Desta forma, pretendemos que as crianças compreendam que os materiais podem ter outra utilidade que não a habitual, ao mesmo tempo que é contada uma história, dado o interesse do grupo por esta estratégia.

### Atividade pedagógica

“Não é uma caixa!”

1º Momento: Jogo espontâneo com as caixas de cartão. A atividade é iniciada logo após os bons dias, sendo disponibilizadas todas as caixas às crianças para que, no espaço exterior, possam livremente realizar o jogo espontâneo (se o tempo meteorológico não o permitir este momento irá ocorrer na sala de atividades)

2º Momento: Leitura do álbum “Não é uma caixa!”. Este momento, inicia-se com a entrada de uma personagem (estagiária) com um disfarce feito de caixas, que realiza a leitura da história expressivamente.

3º Momento: Diálogo acerca das utilidades de uma caixa e desafio de criação de uma “não-caixa” com a família.

#### Questões orientadoras:

- Na história, o que é que o menino fez com as caixas?
- Quando vocês estavam a brincar, em que é que usaram as caixas?
- Além de tudo o que já disseram, que mais podemos fazer com as caixas?
- O que gostavam de fazer com a vossa caixa?

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

- Expressão e Comunicação: linguagem oral;
- Conhecimento do mundo

#### Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Incentivar a reutilização dos materiais;
- Descobrir as possíveis funcionalidades de uma caixa;
- Estimular o jogo simbólico com materiais pouco comuns;

**Comentário [C1]:** As questões devem ser colocadas individualmente para evitar que todos respondem ao mesmo tempo.

- Desenvolver a oralidade;
- Desenvolver a criatividade.

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

1º Momento: Jogo espontâneo com as caixas de cartão (optamos por iniciar a atividade com um momento de exploração livre das caixas para que, sem orientação, pudéssemos dar oportunidade às crianças de experienciar sem nenhuma limitação, incentivando assim, o alargamento das possibilidades do faz de conta. Além disso, escolhemos preferencialmente o espaço exterior, uma vez que é um espaço bastante alargado, que as crianças gostam de frequentar. No caso de estar mau tempo meteorológico, este momento é realizado na sala de atividades, podendo as caixas ser exploradas em todas as áreas, de forma a que sejam utilizadas como complemento aos materiais disponíveis). 22 caixas de cartão;

2º Momento: Leitura do álbum “Não é uma caixa” de Antoinette Portos (optamos por escolher este álbum por incentivar a utilização de objetos não convencionais no jogo do faz de conta. Além disso, escolhemos criar uma personagem como forma de captar a atenção das crianças logo no início do momento da leitura e a mantê-las motivadas). Álbum “Não é uma caixa” de Antoinette Portos; disfarce feito com caixas;

3º Momento: Diálogo acerca das utilidades de uma caixa e desafio de criação de uma “não-caixa” com a família (escolhemos o diálogo para permitir que as crianças partilhem as utilidades que deram à caixa no momento de jogo espontâneo. Além disso, ao abordar estas utilidades, pretende-se que as crianças compreendam que existem inúmeras, assim como outros materiais, sensibilizando para a reutilização). Não é necessário qualquer tipo de material.

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

Sim. No momento de jogo espontâneo, uma vez que não vai ser dada nenhuma orientação específica, as crianças podem mostrar desinteresse em explorar as caixas, não o fazendo. Se isso acontecer, iremos incentivar as crianças a manipularem e utilizarem as caixas durante este momento, dando exemplos concretos de utilização da mesma.

**O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.**

- Interação estagiária-crianças (importante para incentivar as crianças a atribuir diversas utilidades à caixa);
- Linguagem utilizada pela estagiária (importante para verificar se a estagiária utiliza linguagem adequada à faixa etária);
- Entoação e expressividade na leitura do álbum (importante para manter o interesse das crianças);
- Reforço e feedback dados pela estagiária (importante para estimular as crianças a participar);
- Empenho e motivação das crianças (importante para compreender a adequação da atividade e a sua significação).

**Anexo A4. Exemplo de narrativa colaborativa com *feedback***



#### 4ª Narrativa Colaborativa

**Episódio observado:** Atividade “Tenho asas nos pés”

**Data:** 22 de maio de 2014

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

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

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

**Comentário [U1]:** Atenção a este português

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

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

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

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

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

**Anexo A5. Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada**



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

**AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada**

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

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

		DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO					
Competências	Dimensões	A	B	C	D	E	
Desenvolver sistematicamente a observação participante sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagens 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				
			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.			X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.			X			
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.		X				
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.			X			
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.				X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica., sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.					X	

**DOMÍNIO DA AÇÃO**

		Observações				
Competências	Dimensões	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.		X			
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.			X		
	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).			X		
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.			X		
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.			X		
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.		X			
Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovem, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.			X		
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.		X			
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.		X			

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

Porto, 9 de maio de 2013  
2014

Cristiana Caldas

Formando/a

Maurice Monteiro

Supervisor/a da ESE

Cristiana Caldas

Equipa de estagiários/as

Damila Carvalho

Ana Isabel Oliveira

Angélica Pacheco

**Anexo A6. Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada**



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

**AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

**COMPETÊNCIA-CHAVE**

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

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

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

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

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

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

Porto, 16 de junho de 2013

Cristiana Caldas

Formando/a

Sandra Santos

Educador/a cooperante

Rafael Guimarães

Supervisor/a da ESE

Cristiana Caldas

Equipa de estagiários/as

Daniela Carvalho

Angelina Pacheco

Ana Isabel Coelho