



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

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

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

PARTE I: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Marina Moreira Junqueira

julho de 2012



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

Marina Moreira Junqueira

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO
DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

**INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO: Centro Escolar de S.
Miguel de Nevogilde, Agrupamento de Escolas
Francisco Torrinha**

Trabalho realizado sob a orientação da/o
Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro
Mestre Ana Isabel Gameiro Oliveira

julho de 2012

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório só foi possível graças ao contributo de algumas pessoas que me apoiaram e ajudaram a ultrapassar os obstáculos e as dificuldades sentidas e, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro pelos ensinamentos que partilhou e pela incansável preocupação com o desenvolvimento do estágio.

À Professora Ana Oliveira, a minha supervisora institucional, pela sua disponibilidade, pela partilha de saberes e ideias e pelo apoio ao longo de todo este percurso.

À Paula Paixão, a Educadora Cooperante, pelo seu apoio, pela partilha, pela colaboração e pela preocupação.

À Cláudia, a assistente operacional, pelo seu apoio incondicional e pelas horas que dispensou para auxiliar diversas atividades.

Às crianças da sala 4, por tornarem cada dia diferente, por me terem acolhido tão genuinamente e por tudo aquilo que me ensinaram.

Ao Fábio, o meu par de formação, pelo companheirismo, pela paciência, por me ouvir e, principalmente, por termos caminhado lado a lado nesta aventura.

Aos meus pais, pela compreensão, pela paciência e pelo incentivo na minha formação profissional e pessoal.

Ao Ricardo Barbosa, o meu namorado, pelo amor, pelas palavras de incentivo, por acreditar em mim, pelo seu apoio imprescindível ao longo de todo este percurso e pela ajuda na formatação do presente trabalho.

À Sofia Carvalho, pela amizade, pela disponibilidade e pelo apoio na tradução do resumo.

À minha família e amigos que de alguma forma me encorajaram e todos os dias me deram ânimo.

A vocês, muito obrigada!

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico realizou-se o presente relatório de qualificação profissional, em que numa abordagem reflexiva se descreve o percurso da estagiária no contexto de Educação Pré-Escolar.

O principal objetivo da prática pedagógica supervisionada foi promover a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar, pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente. Deste modo, a estagiária pôde desenvolver o seu perfil como futura educadora de infância, desenvolvendo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, e ainda através das atividades e dos projetos curriculares. Salienta-se a etapa da avaliação como especialmente importante para o desempenho da formanda, pois esta avaliou numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos que adotou, de forma a melhorar a sua prática educativa.

Relativamente à metodologia utilizada foi de investigação-ação, o que incentivou a busca de saberes e a prática reflexiva que permitiu apoiar e orientar a ação educativa. Em articulação com as etapas do processo educativo, a metodologia de investigação-ação permitiu o desenvolvimento das competências da estagiária como futura educadora de infância. Neste processo contínuo de evolução foram cruciais as estratégias formativas a que a estagiária recorreu, nomeadamente o diário de formação, os guiões de pré-observação, as planificações semanais e as reuniões de reflexão realizadas com a educadora cooperante, com o par de formação e com a supervisora institucional.

De acordo com as reuniões de avaliação, considerou-se que a estagiária revelou uma especial evolução nos domínios da planificação e da ação. Relativamente ao primeiro domínio, a estagiária procurou planificar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças, relacionadas com os diversos domínios curriculares. Ao nível da ação, a estagiária procurou organizar e gerir adequadamente o tempo, o espaço e os materiais, desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica e proporcionar o bem-estar das crianças. Naturalmente, a observação, a avaliação e a reflexão foram imprescindíveis para esta evolução.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar| Competências Profissionais| Educador de Infância| Criança

ABSTRACT

Under the scope of the Master in Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education was held the present qualification report, in which through a reflective approach, the intern describes his route in the context of Preschool Education.

The main objective of supervised teaching practice was to promote the construction of the professional knowledge for Preschool Education, by commitment and progressive responsibility towards practice. Thus, the intern was able to develop its profile as a future childhood educator, promoting learning in the areas defined by the curriculum guidelines for pre-school education through the planning, organization and evaluation of the educational environment, and also through the activities and curricular projects. It's important to emphasize the stage of the evaluation as particularly important for the trainee's performance as she assessed, through a formative perspective, its intervention, the environment and the educational processes adopted in order to improve its educational practice.

Regarding the methodology used it was investigative-research, which has encouraged the search for knowledge and the reflective practice and both of them later supported and guided the educational practice. In articulation with the stages of the educational process, the investigative-research methodology allowed the intern, as a future childhood educator, the development of specific skills of one education professional. In this continuous process of evolution, the formative strategies to which the intern recurred were crucial, including the diary of formation, the scripts pre-observation, the lesson plans and the weekly brainstorming/reflective meetings, held with the cooperating teacher, with the pair of training and with the institutional supervisor.

According to the evaluation meetings, it was considered that the intern revealed a special development in the matters of planning and action. Regarding the first area, the intern tried to plan educational activities as appropriate to the development of integrated children's learning, related to the various curricular areas. In terms of action, the intern sought to organize and manage properly the time, space and materials, develop differentiated teaching strategies and provide the welfare of children. Naturally, observation, evaluation and reflection were essential to this development achieved by the intern.

Keywords: Pre-School Education | Professional Skills | childhood educator | Kids

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE ANEXOS	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	3
1. O construtivismo, o socioconstruivismo e a Educação Pré-Escolar	3
2. Etapas do processo educativo	8
3. A reflexão e a investigação-ação na formação permanente do profissional de educação.....	12
4. Uma práxis sustentada nos modelos curriculares	15
5. As vantagens do trabalho colaborativo	21
6. A liderança para o sucesso educativo	22
CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	24
1. Caracterização geral da instituição de estágio	25
2. Caracterização do ambiente educativo da sala 4	27
CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO.....	29
REFLEXÃO FINAL	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS.....	54
DOCUMENTAÇÃO LEGAL	54
OUTROS DOCUMENTOS.....	55
ANEXOS	57
ANEXOS TIPO A	59
ANEXOS TIPO B	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área de reunião de grande grupo

Figura 2 – Área do computador

Figura 3 – Área dos jogos e construções. Área da garagem

Figura 4 – Área do jogo simbólico

Figura 5 – Área da leitura

Figura 6 – Área da expressão plástica

Figura 7 – Mesa grande

Figura 8 – Mesa redonda

Figura 9 – Organização dos materiais na atividade experimental

Figura 10 – Organização dos materiais na atividade experimental

Figura 11 – Espaço preparado para a leitura do livro “O Aquário”

Figura 12 – Área da leitura antes da reorganização

Figura 13 – Área da leitura após a primeira organização

Figura 14 – Sala de atividades transformada

Figura 15 – Parede da sala destinada à exposição dos trabalhos

Figura 16 – Cabides para uso das crianças

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

- ANEXO I – Exemplar de uma narrativa diária
- ANEXO II – Exemplar de uma narrativa colaborativa
- ANEXO III – Exemplar de uma grelha individual de avaliação
- ANEXO IV – Exemplar de uma planificação semanal
- ANEXO V – Exemplar de um guião de pré-observação

ANEXOS TIPO B

- ANEXO I – Diário de Formação
- ANEXO II – Narrativas Colaborativas
- ANEXO III – Grelhas Individuais de Avaliação das crianças
- ANEXO IV – Planificações Semanais
- ANEXO V – Guiões de Pré-Observação
- ANEXO VI – Registos fotográficos do contexto educativo e ações desenvolvidas

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar integrada no mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta Unidade Curricular teve como principais intenções formativas promover a construção de saberes profissionais no contexto de Educação Pré-Escolar, através do compromisso e da responsabilização progressiva dos formandos pela ação docente; e fomentar a mobilização dos saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos concetuais adequados e rigorosos, que favoreçam o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem. O desenvolvimento dessas competências permite que os formandos desenvolvam o currículo, as atividades e os projetos tendo em vista a construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001). Segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, a prática pedagógica supervisionada é o momento privilegiado em que se aprende a mobilizar conhecimentos, capacidades, competências e atitudes em contexto real. Neste sentido, foi realizado um estágio de intervenção no terreno, no contexto de Educação Pré-Escolar, de forma a permitir o desenvolvimento das competências profissionais, fundamentado na mobilização de saberes científicos, pedagógicos, culturais e legais já apreendidos. O desenvolvimento do formando depende assim de uma postura crítica, reflexiva e investigativa que facilite a tomada de decisões em contextos específicos e que conduza à transformação das práticas (Decreto-Lei n.º 43/2007; Ribeiro, 2011).

A metodologia de investigação-ação foi privilegiada pela formanda para o desenvolvimento dos objetivos enunciados, uma vez que se relaciona com a procura de saberes e com a capacidade reflexiva (Pourtois, 1981), o que permite compreender e analisar a prática educativa, transformar as práticas e aumentar o conhecimento profissional. Considerando que a prática será mais enriquecedora quanto maiores forem as oportunidades de refletir colaborativamente com outros atores do processo educativo, para o estágio formaram-se pares de formação, pois «a evolução da escola caminha para a cooperação profissional» (Perrenoud, 2000).

O estágio realizou-se no Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde, pertencente ao Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha, mais concretamente na sala quatro, com um grupo de crianças com idades entre os quatro e os seis anos. Iniciado a sete de março de dois mil e doze e terminado a vinte e dois de junho do mesmo ano, foram completadas duzentas e dez horas neste contexto educativo. Estas horas foram distribuídas por três dias semanais, num horário de cinco horas diárias.

No que se refere à sua estrutura, o presente relatório de estágio encontra-se organizado em capítulos.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico, sendo fundamentalmente nesta parte do relatório que são evidenciados os fundamentos teóricos que sustentaram a prática educativa e todo o processo de desenvolvimento da estagiária no contexto de Educação Pré-escolar.

No segundo capítulo consta a caracterização da instituição onde se realizou o estágio, uma breve referência aos objetivos dos projetos da instituição e do agrupamento de escolas e as parcerias existentes. Neste capítulo é também feita a caracterização do contexto educativo em que a estagiária se integrou, no que diz respeito à organização do ambiente educativo da sala quatro.

O terceiro capítulo relaciona-se com a descrição e análise das atividades desenvolvidas pela estagiária que permitiram a construção de aprendizagens por parte das crianças e que, conseqüentemente, proporcionaram à formanda a construção de novos conhecimentos. Assim sendo, neste capítulo são exploradas as atividades consideradas fundamentais para o desenvolvimento e a evolução da estagiária e para a transformação das suas práticas, que se tornaram progressivamente mais adequadas ao grupo de crianças com que interagiu. Para uma compreensão mais eficiente desse processo procede-se a uma reflexão crítica sobre situações emergentes da prática.

Uma outra parte do relatório diz respeito à reflexão final sobre a experiência proporcionada pela Prática Pedagógica e sobre o crescimento da formanda relativamente aos objetivos previamente definidos na Unidade Curricular, em conformidade com o perfil do educador de infância.

Posteriormente, são elencadas as referências bibliográficas, provindas de pesquisa autónoma e por aconselhamento dos docentes, que sustentaram a realização do relatório, a própria prática pedagógica e todo o processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que fomentaram o desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Em anexo encontram-se diversos materiais e documentos que foram construídos e utilizados na prática e que foram relevantes no processo de formação profissional, como o diário de formação, as planificações semanais, os guiões de pré-observação e as narrativas colaborativas. Além disso, os anexos permitem explicitar alguns aspetos referidos no desenvolvimento do relatório. Os anexos organizam-se em anexos de tipo A e anexos de tipo B. Os anexos de tipo A encontram-se disponíveis em formato de papel e contêm um exemplar dos documentos enunciados na lista de anexos. A totalidade dos recursos utilizados pela estagiária apenas se encontra disponível em formato digital, ou seja, fazem parte dos anexos de tipo B.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

A conceção e o desempenho da profissão docente apresentam diferenças substanciais relativamente ao passado, nomeadamente no que diz respeito às situações que o docente vivencia, ao tipo de educandos que chegam à escola, ao ambiente e às interações que ocorrem na própria escola e ao conhecimento disponível sobre educação (Dinis & Alonso, 2008). É neste sentido que se torna um imperativo para o profissional de educação e para o formando que possua um quadro teórico conceptual e legal, no qual fundamente a sua práxis.

Altet (2000, p. 180) caracteriza a visão atual que incide sobre a formação dos docentes como sendo «(...) profissional e pessoal, permanente, integrativa, construtivista, centrada na análise, que seja auto-formação e, ao mesmo tempo, co-formação». A autora considera que somente neste tipo de formação se podem desenvolver as competências essenciais para se ser um profissional atento, observador, que partilha experiências e aprendizagens, numa perspetiva de desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada.

1. O construtivismo, o socioconstruismo e a Educação Pré-Escolar

As teorias focalizadas sobre a génese do conhecimento, considerado como um dado adquirido e transmissível, designam-se comportamentalistas; porém, esta conceção privilegiada por muito tempo foi rompida pela teoria construtivista. Esta última perspetiva o conhecimento pessoal, em que o significado é construído pelo próprio sujeito que aprende, que é proveniente de um determinado contexto, que tem características particulares e experiências individuais, que o diferenciam dos outros indivíduos (Arends, 1995, p. 4).

A perspetiva construtivista constitui-se num paradigma significativamente diferente dos anteriores paradigmas valorizados até então. Importa referir que «o construtivismo é uma teoria sobre a aprendizagem e não uma descrição do ensino. Não se consegue extrair desta teoria um «livro de receitas para ensinar»» (Fosnot, 1999, p. 52). Em vez disso, o construtivismo refere alguns princípios globais da educação como: a importância da invenção e auto-organização do educando, em que os profissionais de educação devem criar situações para as crianças levantarem dúvidas e hipóteses, testando a sua viabilidade; a crença de que o desequilíbrio e o erro facilitam a aprendizagem; a visão de que a aprendizagem prossegue em direção ao desenvolvimento de estruturas. Neste sentido, a perspetiva construtivista permite diagnosticar, formular juízos e tomar decisões fundamentadas sobre a ação.

A aprendizagem é entendida como um processo autorregulador de luta entre os conhecimentos preexistentes do mundo e os novos conhecimentos discrepantes, em que se constroem novas representações e significados (Fosnot, 1999). No processo de aprendizagem intervém não apenas o sujeito que aprende, ou seja, os “outros” significantes e os agentes

culturais são imprescindíveis na visão ativa da aprendizagem e na construção pessoal. Então, aprendemos quando conseguimos elaborar uma representação pessoal sobre a realidade ou sobre algum conteúdo que pretendemos aprender.

A escola torna acessíveis aos discentes aspetos da cultura considerados fundamentais no desenvolvimento pessoal e não somente no processo académico. Neste sentido, a educação deve desenvolver capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e capacidades motoras. A perspetiva construtivista defende que quem aprende é a pessoa na sua globalidade, sendo esta uma relação recíproca visto que a aprendizagem também se repercute «(...) globalmente na pessoa, no que ela sabe e na sua forma de se ver e se relacionar com os outros» (Coll et al., 2001, p. 23). Assim, pretende-se que os profissionais de educação operacionalizem oportunidades para se realizarem experiências concretas e contextualmente significativas para quem as vive.

Enquanto as teorias comportamentalistas valorizavam os comportamentos e aptidões como meta de instrução, a perspetiva cognitivista e construtivista valora antes o desenvolvimento do conceito e a sua compreensão aprofundada, o que torna os estádios são «(...) construções de uma reorganização activa por parte do aluno» (Fosnot, 1999, p. 27). Foram vários os autores que contribuíram para o desenvolvimento desta teoria mas destacam-se os trabalhos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner e Howard Gardner.

O trabalho desenvolvido por Jean Piaget constitui a base psicológica do construtivismo, sendo que o autor centrou a sua atenção no mecanismo da aprendizagem como um processo que propicia a formação de novas construções/perspetivas (Fosnot, 1999). Este autor considera que o conhecimento só acontece quando a criança é intelectualmente ativa na construção dos saberes e, por isso, a aprendizagem traduz-se numa constante interação entre o pensamento e a ação (Landsheere, 1994). Além disso, Piaget (s.d. cit. por Maia, 2008) defende que o indivíduo está em permanente interação com o meio, o que o obriga a adaptar-se, sendo este aspeto um ponto fundamental para que exista a construção do conhecimento. Este epistemologista salienta a existência de três mecanismos que proporcionam a construção do conhecimento, designadamente a assimilação, a acomodação e a equilibração. A assimilação consiste numa adaptação em que o indivíduo modifica o mundo exterior para o tornar compatível com o seu sistema cognitivo. A acomodação relaciona-se com a capacidade de o sujeito transformar o seu sistema para o tornar compatível com o mundo exterior. O último processo (de adaptação) consiste na procura do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação (Maia, 2008).

A dialética entre o sujeito e a sociedade e o efeito da interação social, da linguagem e da cultura na aprendizagem, assunto valorizado por Piaget, foi o centro dos estudos realizados por Vygotsky (Fosnot, 1999). Este autor perspetiva o pensamento e a linguagem como duas funções separadas que se aproximam durante o desenvolvimento, em que a linguagem

começa por ser um meio de intercâmbio entre a criança e o adulto tornando-se racional e interiorizando-se, enquanto o pensamento é verbalizado.

Vygotsky (s.d, cit. por Maia, 2008) valorizou o contributo de indivíduos mais experientes como potenciadores da construção de novos conhecimentos, desenvolvendo assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo. Este conceito traduz-se na distância entre o que um sujeito consegue fazer sozinho e o que consegue realizar com a ajuda de alguém mais experiente e informado. Fica evidenciada neste conceito a importância do docente no processo de desenvolvimento da criança e na construção de aprendizagens, bem como o trabalho colaborativo associado à interajuda.

Os estudos de Vygotsky e dos seus seguidores sobre a interação social, a linguagem e a cultura permitiram a construção de uma nova teoria, o socioconstrutivismo. Segundo esta teoria «a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural» (Boiko & Zamberlen, 2001, p. 51), ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento são produtos da interação social.

Tendo em consideração esta perspetiva de Vygotsky é fundamental considerar que o sujeito em desenvolvimento é influenciado de forma decisiva pelas características do contexto em que está inserido. Esta ideia é defendida, também, por Bronfenbrenner (1979) que conceptualizou a perspetiva ecológica de desenvolvimento. De acordo com esta teoria, a criança deve ser encarada como um ser social, que está inserido em diversos sistemas. É importante que o profissional de educação considere a criança nos diversos sistemas em que ela está inserida, pois os conhecimentos que a criança constrói em cada um destes sistemas vão influenciar a construção de novas aprendizagens em contexto educativo. Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (ME/DEB, 1997, p. 31) consideram que «o desenvolvimento humano é um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive». O conhecimento sobre as famílias e sobre a comunidade e as relações que se estabelecem entre esses sistemas e a instituição de atendimento educativo tem uma forte influência na educação da criança. A abordagem sistémica e ecológica constitui-se assim num instrumento de análise que permite a adequação da intervenção educativa às crianças e ao meio social em que se exerce a docência (ME/DEB, 1997).

Bruner, à semelhança de Vygotsky, foi um contemporâneo de Piaget e definiu a aprendizagem como sendo «(...) um processo ativo em que o aprendiz constrói novas ideias ou conceitos baseados em seu conhecimento atual ou passado» (Bruner, s.d. cit. por Lins, 2003). Esta conceção enfatiza a construção do currículo em forma de espiral. Nesta perspetiva, e baseado no conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo estudado por Vygotsky, o papel do adulto no processo de ensino-aprendizagem é extremamente importante. O adulto é o mediador que guia o aprendiz por etapas de aprendizagem adequadas, que funcionam como

uma espécie de *scaffold*, na medida em que o conhecimento do aprendiz é elevado do nível de desenvolvimento real para o nível de desenvolvimento potencial. O mediador deve, então, tornar a informação acessível ao nível de desenvolvimento atual do aprendiz (Bruner, 1984, cit. por Lins, 2003). Assim sendo, para Bruner, «*scaffolding* são “andaimes conceituais” que dão suporte e oferecem indícios para orientar o aprendiz sobre os próximos passos da construção do conhecimento» (Lins, 2003, p. 80), ou seja, são suportes que permitem orientar o aprendiz enquanto ele ainda não é autossuficiente.

A teoria das inteligências múltiplas, proposta por Gardner (1994), revolucionou o campo da psicologia cognitiva, pois ultrapassou a noção comum de inteligência defendendo a existência de sete categorias de inteligência, nomeadamente a inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência musical e inteligência corporal/cinestésica (Armstrong, 2001). A estas juntou-se, ainda a inteligência naturalista (Howard & Gardner, s.d., cit. por Vilela, s. d.) e a inteligência existencial (Lima & Stanquini, 2009). Essas formas de inteligência funcionam transversalmente entre si; contudo, cada indivíduo manifesta maior ou menor competência em cada uma delas. Neste sentido, o profissional de educação deve conhecer as capacidades de cada criança, para integrá-las na planificação, na ação e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, de modo a exercer uma pedagogia diferenciada.

Tendo por base princípios construtivistas, as OCEPE (ME/DEB, 1997) são um documento fundamentado na Lei-Quadro da Educação Pré-escolar e de referência para o Educador de Infância. Estes documentos definem a Educação Pré-Escolar como «(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)» (Lei n.º5/97, Capítulo II, Artigo 2º) e, portanto, em que devem ser proporcionadas condições para que as crianças continuem a aprender, num processo que ocorre ao longo da vida. Nesse mesmo documento, a educação pré-escolar é perspectivada como «(...) sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer uma estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário» (Lei n.º5/97, Capítulo II, Artigo 2º). A família e os encarregados de educação são, então, considerados os primeiros e principais educadores e como tal a educação pré-escolar não pode desvalorizar a cultura das crianças e das suas famílias. A estreita relação entre estes dois sistemas será propícia à construção de aprendizagens significativas, o que permitirá que as crianças todos os dias alcancem o sucesso. Aprender significativamente, numa visão construtivista, trata-se de um processo que conduz «(...) à integração, modificação e estabelecimento de relações e de coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada» (Coll et al., 2001, p. 19).

Valorizando a importância dos dois sistemas já referidos, a educação da criança não deve considerar somente esses microssistemas, pois de acordo com a teoria sistêmica e ecológica a criança deve ser compreendida como um ser global, que influencia e é influenciado pelas características do contexto em que vive (Bronfenbrenner, 1979) e que está inserido em vários sistemas em simultâneo. Então, a Educação Pré-Escolar não pode deixar de valorizar esses sistemas que influenciam a criança, que vão influenciar a construção da sua personalidade e que permitem que construa saberes diferentes dos pares. Este aspeto encontra-se preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001, que refere que o educador de infância deve envolver as famílias e a comunidade nos projetos desenvolvidos pelo grupo, o que leva ao conceito de trabalho colaborativo, a explorar posteriormente neste mesmo capítulo.

As OCEPE (ME/DEB, 1997, p. 14) perspetivam o desenvolvimento curricular assente nas áreas de conteúdo, que se constituem referências gerais que devem ser tidas em conta «no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem». São três as áreas de conteúdo definidas para a Educação Pré-Escolar: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Conhecimento do Mundo e Área de Expressão e Comunicação. Esta última é subdividida em três domínios, nomeadamente o domínio da Matemática, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o domínio das Expressões – Expressão Musical, Expressão Dramática, Expressão Motora e Expressão Plástica. A área de Formação Pessoal e Social é transversal e deve contribuir, principalmente para a «aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (ME/DEB, 1997, p. 51). A área do Conhecimento do Mundo preza a curiosidade e o desejo de aprender e de saber, atitudes que devem ser trabalhadas através de ocasiões de descoberta e exploração do mundo. A área de Expressão e Comunicação diz respeito às aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento motor e simbólico, que permitem o progressivo domínio de diversas formas de linguagem. Embora exista esta divisão por áreas de conteúdo é fundamental que a sua abordagem aconteça de forma globalizante e integrada, de forma a propiciar a construção articulada do saber (ME/DEB, 1997).

Para além das OCEPE (ME/DEB, 1997) foram emanados pelo Ministério da Educação outros documentos que devem orientar a ação dos educadores-de-infância. As metas de aprendizagem organizam-se segundo as áreas de conteúdo distinguidas nas OCEPE (ME/DEB, 1997) e foram formuladas para «esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar» (ME, 2009a). As metas de aprendizagem são um documento referencial comum aos educadores de infância que deve ser utilizado no planeamento de processos, estratégias e modos de progressão, para que todas as crianças realizem essas aprendizagens antes da entrada no 1º ciclo. No entanto, o objetivo não é esgotar nem limitar as experiências de aprendizagem, pois somente o educador saberá o que é mais adequado e importante para o

grupo e só ele poderá atribuir intencionalidade à sua ação (ME, 2009a). As brochuras editadas pelo Ministério da Educação são também um recurso para orientar a ação do educador de infância. À semelhança das metas de aprendizagem, também as brochuras para a Educação Pré-Escolar (ME/DGIDC, 2008) foram concebidas de acordo com as áreas de conteúdos, de forma a permitir melhorar a compreensão e a operacionalização das OCEPE (ME/DEB, 1997).

2. Etapas do processo educativo

Para que a ação do educador se desenvolva de forma a promover a construção de aprendizagens significativas e no sentido de favorecer o sucesso da aprendizagem nos níveis educativos seguintes foram descritos os processos que caracterizam a intervenção profissional do educador: observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular. Não se tratam de processos sem relação entre si, são antes processos que estão intrinsecamente relacionados e dependentes e que, por vezes, ocorrem em simultâneo (ME/DEB, 1997).

O primeiro desses processos é, como foi referido, a observação, uma vez que é através dela que o docente poderá desenvolver uma ação educativa verdadeiramente intencional e significativa para o grupo/turma e para cada criança, como ser individual (Estrela, 1986). Assim sendo a observação deve ser sistemática e fazer parte da rotina de todos os profissionais de educação. No âmbito da pedagogia de participação, a observação é um dos principais processos, a par da escuta e da negociação, e surge como um processo contínuo e contextual, que fomenta o reconhecimento de cada criança como única e que valoriza o processo de aprendizagem e desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2007).

É através da observação que o docente recolhe informações sobre o contexto familiar das crianças e tem oportunidade de conhecer o contexto em que realiza a sua prática pedagógica, de modo a intervir de forma fundamentada, procurando responder às necessidades que foram identificadas. Corroborando Trindade (2007, p. 39), a observação trata-se de «(...) um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros». Através deste processo, o educador estará mais consciente do progresso de cada criança, sabendo o que já consegue fazer, as suas necessidades e dificuldades e os interesses individuais e poderá fornecer respostas a essas necessidades particulares, o que constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que deverá sustentar a ação do educador (ME/DEB, 1997). Uma pedagogia centrada na diferenciação pedagógica possibilita evitar “o educar” todos como se fossem apenas um. Não se trata de uma individualização do ensino, trata-se antes de assumir a heterogeneidade e de valorizar a diversidade. Desta forma, é possível fornecer respostas de qualidade e assegurar o sucesso de todas as crianças, finalidade do modelo educativo de inclusão, que deve sustentar a ação do profissional de educação (Ferreira, 2007).

A partir do processo de observação, suportado pelo registo dos dados na forma que o docente considerar mais adequada, realiza-se o levantamento das necessidades e a definição das prioridades, que estão na base do processo de planificação (Estrela, 1986).

Segundo Diogo (2010), a planificação é a previsão de uma ação que vai ser desenvolvida, tendo em consideração as observações realizadas anteriormente e todo o conhecimento possuído sobre o contexto. Trata-se de um processo resultante da observação, uma vez que é através dele que o educador concebe um plano de ação que permita responder às necessidades e interesses verificados. A planificação é, ainda, um instrumento político que incide sobre a realidade o que implica optar, escolher entre diversas possibilidades e estabelecer prioridades.

A primeira fase da planificação consiste, como já foi referido, na avaliação das necessidades, ou seja, através da observação são identificadas «(...) as carências que se devem considerar para esboçar os objetivos da educação (...)» (Tyler, 1973 cit. por Zabalza, 2000, p. 62). Na segunda fase, recolhem-se informações que permitem conhecer as condições onde a ação se vai realizar e que permitem compreender onde se situa o desenvolvimento da criança em relação às necessidades diagnosticadas, o que permite identificar o prioritário. Depois de analisada a situação e de se estabelecerem as prioridades, são selecionados os objetivos que orientam o processo da planificação e que ajudam as crianças a compreender o que é esperado na avaliação. A seleção dos conteúdos é a fase que se segue, sendo que se devem trabalhar conteúdos cognitivos, procedimentais e atitudinais, tendo por base os objetivos definidos. A partir daí definem-se as estratégias de ensino, entendidas como as linhas orientadoras da ação, integrando um conjunto de atividades, que vão permitir alcançar os fins desejados. A última fase do processo de planificação consiste na elaboração do plano de avaliação (Diogo, 2010), pois, segundo Zabalza (2000, p. 219), o docente deve «(...)ser capaz de proceder a boas avaliações e dispor de amplo repertório de técnicas para as efectuar», adotando a técnica que considera mais adequada para a avaliação. Pode então afirmar-se que a planificação integra um propósito ou meta que se pretende alcançar, sendo que para isso é indicado o caminho a seguir e é previsto o processo. Neste sentido, a planificação concretiza-se numa estratégia de procedimentos com os conteúdos e tarefas a realizar, a sequência das atividades e os procedimentos de avaliação a utilizar (Diogo, 2010).

É fundamental que a planificação propicie a criação de um ambiente de desenvolvimento suficientemente estimulante para a construção de aprendizagens significativas e para a criação de condições para a igualdade de oportunidades. Portanto, cabe ao educador planear situações motivadoras e desafiantes que interessem cada criança, apoiando-a sempre que necessário para que chegue a níveis de realização que sozinha não conseguiria alcançar, numa postura de encorajamento e de estimulação da autoestima (ME/DEB, 1997). Segundo Arends (1995), deve privilegiar-se a educação e o ensino que

assentam no processo de planificação em detrimento de atividades não-planificadas, uma vez que as primeiras permitem a construção de melhores resultados. Ademais, o processo de planificação ajuda as crianças e alunos na medida em que estão mais conscientes das metas que estão subjacentes a cada tarefa.

A planificação é um processo que tem uma intenção pessoal, um objetivo ou um propósito, por isso se for realizada com as crianças será favorecedora do seu desenvolvimento. Se este for um processo desenvolvido desde cedo, as crianças começam a comunicar as suas intenções a terceiros antes de realizarem determinada ação. Esta metodologia permite que a criança se sinta mais segura, visto que a ajuda a ficar consciente das suas capacidades para gerir as suas ações e estimula-a a articular as suas ideias e opções (Hohmann & Weikart, 1997). Além disso, planificar com o grupo possibilita responder de forma mais objetiva aos interesses e motivações das crianças, uma vez que assim têm oportunidade de propor e apresentar aquilo que desejam.

Ainda no âmbito do processo da planificação importa referir que a planificação não é um documento estático, portanto o educador deve geri-la de forma flexível, para que seja possível a adequação aos efeitos imprevistos e a limitações anteriormente não detetadas (Kemmis & McTaggart, 1992 p.17) que surgem no processo educativo, como é enfatizado no Decreto-Lei n.º 241/2001.

Do processo de planificação resulta a ação ou o agir, que consiste na concretização do que anteriormente foi planificado mas beneficiando das situações imprevistas que possam ocorrer (ME/DEB, 1997). Além disso, como referido, a ação deve responder às necessidades das crianças que são manifestadas na ocasião o que pode justificar a alteração da planificação e a sua adequação a essas necessidades e interesses. Os imprevistos devem então ser encarados como situações de aprendizagem tanto para os profissionais como para as crianças.

A avaliação no âmbito da educação é «um elemento integrante e regulador da prática educativa» (ME/DGIDC, 2011, p. 1), que implica princípios e procedimentos adequados às especificidades de cada nível educativo. Neste sentido, é uma prática fundamental para todo o processo educativo uma vez que através dela o docente toma consciência da sua ação, para que o processo educativo seja adequado às necessidades das crianças e do grupo e ao progresso de cada um (ME/DEB, 1997). A avaliação tem então por base a observação contínua e sistemática dos progressos da criança e a reflexão sobre as observações, o que permitirá sustentar a planificação e o reajustamento da ação educativa, na construção de novas aprendizagens (ME/DGIDC, 2011).

São três as funções da avaliação. Em primeiro lugar a avaliação permite recolher «informação sobre componentes e actividades do ensino» (Rosales, 1992 p.34). A segunda função consiste na interpretação e análise das informações recolhidas, o que permitirá tomar

decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens, constituindo-se esta na última função da avaliação (Rosales, 1992).

Na educação pré-escolar, a avaliação é formativa, decorre num processo contínuo e interpretativo em que a criança é assumida como protagonista da sua aprendizagem, de modo a que tenha consciência do seu desenvolvimento. A avaliação formativa incide principalmente sobre os processos, numa perspetiva que valoriza a construção das aprendizagens (ME/DGIDC, 2011). São muitas as definições existentes de avaliação formativa, mas entre elas são vários os aspetos comuns encontrados. A avaliação formativa é, então, dirigida à criança e deve ser flexível às situações individuais para poder responder à diversidade. Além disso, dá importância às dificuldades procurando atenuá-las e permite ligar a observação à ação (Abrecht, 1994). Pode então, dizer-se que a avaliação formativa destina-se a ajudar a criança; contudo, é útil também para o docente, uma vez que o auxilia no ensino de forma adequada e eficaz. Assim sendo, a avaliação formativa é «um instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador» (ME/DGIDC, 2011, p. 2). Deste modo, a avaliação é um processo que se realiza paralelamente e de forma implícita ao próprio processo didático (Rosales, 1992). Neste sentido, Landsheere (1979 cit. por Abrecht, 1994) defende que a avaliação deve ser parte integrante do processo educativo, e deve considerar os erros como fundamentais na resolução de problemas, o que os torna em momentos de aprendizagem.

As OCEPE (ME/DEB, 1997) enfatizam a avaliação realizada com as crianças como atividade educativa, formando uma base de avaliação para o educador. A reflexão que parte dos efeitos observados possibilita ao profissional reconhecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.

A comunicação com a comunidade educativa dos trabalhos realizados trará benefícios para o desenvolvimento da criança, uma vez que essa divulgação irá permitir que os adultos conheçam e participem nas atividades desenvolvidas. A comunicação estabelecida com os pais propicia um maior conhecimento da criança, sendo que este poderá e deverá ser considerado durante a prática educativa. Além disso, a comunicação permite que se conheça os outros contextos em que a criança está inserida e que influenciam a educação, importância evidenciada na perspetiva ecológica do desenvolvimento explorada anteriormente. Neste sentido, a documentação pedagógica assume uma real importância, visto que ao ser disponibilizada aos pais ou aos outros responsáveis pelo desenvolvimento das crianças torna vivível e concreto o trabalho da criança e as metas que alcança no dia-a-dia (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 133). «A documentação constitui a base do diálogo que se estabelece com os pais, informando-os sobre as experiências e aprendizagens que as crianças realizam e envolvendo-os activamente no processo de ensino e aprendizagem» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 115). Neste sentido, é fundamental a

participação das famílias e da comunidade na concepção dos PE e dos PC e a divulgação desses documentos pela comunidade educativa.

A articulação é outra etapa do processo educativo e consiste na promoção da continuidade educativa, sobretudo na transição para outros níveis educativos. Assim, o educador deve promover a continuidade e complementaridade educativa entre o Jardim-de-infância, a família e a comunidade e deve criar condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, o primeiro ciclo do ensino básico, mas sem nunca esquecer que a educação pré-escolar não é uma preparação para o nível seguinte. A relação com os pais ou outros intervenientes do processo educativo será facilitadora da inclusão da criança. Deste modo, o docente deverá otimizar as condições para que as crianças se desenvolvam de forma integral e integrada (ME/DEB, 1997).

Em suma, as etapas do processo educativo sustentam a ação dos profissionais da educação e devem estar sempre acompanhadas pela reflexão, que deve acontecer antes, durante e após a ação. A prática reflexiva surge inerente a todo o processo educativo numa perspetiva de melhorar a prática e de criar oportunidades de aprendizagem significativas, pois «os professores que reflectem em ação e sobre a acção estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas procurando melhorar o seu ensino» (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 6).

3. A reflexão e a investigação-ação na formação permanente do profissional de educação

Os conceitos de reflexão e de investigação-ação são muito relevantes na prática profissional, uma vez que são fundamentais na recolha de informação e, sobretudo, na formação de profissionais informados que buscam a melhoria das suas práticas, pelo que devem ser transversais a todas as etapas do processo educativo.

Segundo Schön (1992 cit. por Oliveira & Serrazina, 2002), há três tipos de reflexão, nomeadamente a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação, realiza-se durante a prática, sobretudo na gestão de situações imprevistas. A reflexão sobre a ação ocorre depois do acontecimento e «consiste numa reconstrução mental retrospectiva da acção para tentar analisá-la, constituindo um acto natural quando percebemos diferentemente a acção» (Alarcão, 1996 cit. por Oliveira & Serrazina, 2002 p.3). A reflexão sobre a reflexão na ação constitui-se como um olhar retrospectivo sobre a ação e sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que aconteceu, o que foi observado, qual o significado atribuído ao que aconteceu e outros significados possíveis que possam ser apropriados. A reflexão sobre a reflexão na ação é orientada para a ação futura,

sendo proativa, portanto «ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer» (Schön, 1992 cit. por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3).

De acordo com Dewey (1933 cit. por Oliveira & Serrazina, 2002), o professor com uma prática reflexiva demonstra abertura de espírito para assumir erros e perspetivar alternativas, assume responsabilidade na ponderação das consequências das ações e evidencia empenhamento na mobilização das atitudes anteriores. Este autor considera que a verdadeira prática reflexiva ocorre quando há um problema real para resolver e existe uma investigação para encontrar a solução para esse problema. Através de uma abordagem reflexiva, a construção pessoal do conhecimento é valorizada e o valor epistemológico da prática profissional é legitimado e a prática torna-se um elemento de análise e de reflexão do docente (Schön, 1983; Vieira, 1995 cit. por Oliveira & Serrazina, 2002).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 considera basilar a reflexão realizada pelo profissional de educação, que deve refletir sobre as suas práticas, apoiado num quadro teórico concetual, na experiência e na investigação, tendo em vista o seu desenvolvimento profissional. A reflexão contribui, então, para a criação e consciencialização de teorias subjetivas e pessoais, suportadas pelo conhecimento concetual, que dão forma à ação do professor.

O profissional de educação deve desenvolver uma prática sustentada na metodologia da investigação-ação, o que o levará a refletir sobre a sua prática, aumentando o seu conhecimento profissional (Oliveira & Serrazina, 2002). É neste sentido que Estrela (1986) afirma que um profissional de educação deve ser formado como investigador. O docente deve ser formado através da investigação, para que desenvolva a atitude experimental que é exigida na prática e para integrar nela os resultados da investigação.

Muitos estudos realizados no âmbito da educação debruçam-se sobre a dificuldade da mobilização dos conhecimentos teóricos construídos para os contextos de prática pedagógica. Elliott (1985, cit. por Lopes da Silva, 1996) defende que a investigação que é realizada no campo da educação permite dar resposta a essa dificuldade, visto que a sua finalidade é a de clarificar os valores no contexto de prática pedagógica, esclarecendo a tomada de decisões sobre a ação. Pourtois (1981) defende a investigação-ação como uma ação em busca de saberes, que permite conhecer a realidade, em que se deve agir reflexivamente sobre a mesma para procurar transformá-la. O educador que sustenta a sua prática na metodologia de investigação-ação, como metodologia flexível, preocupa-se com a articulação de abordagens metodológicas diferenciadas e com a procura de quadros teóricos que fundamentam tais abordagens, por isso, a investigação é fundamental na resolução de problemas práticos e permite produzir mudança (Lopes da Silva, 1996). Citando Ribeiro (2001, p. 12), a investigação-ação preocupa-se

«(...) com o estatuto epistemológico da prática, evidencia a emergência de um novo paradigma na formação de professores, no qual se encetam esforços de compreensão da complexidade do acto educativo, no sentido de uma melhor compreensão das competências necessárias ao professor para enfrentar tal complexidade.»

É, então, uma forma de indagação autorreflexiva que potencia a autoformação dos participantes, que na prática constroem teorias praxeológicas. Elliott (1993) defende que pela investigação-ação os problemas que o educador/professor considera de difícil resolução são examinados e considerados resolúveis, numa solução prática. Desta forma, há um compromisso com a melhoria da educação, visto que o desenvolvimento da ação é informado e intencional.

O Decreto-Lei n.º 240/2001 (p. 5571) enfatiza a importância da «análise problematizada da prática pedagógica (...) [da] reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e [do] recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais». É neste sentido que a partilha de ideias e de experiências se constitui como enriquecedora no desempenho docente, pois permite a tomada de decisões sustentada em diversas perspetivas e diferentes possibilidades de resolução de problemas. Neste sentido, em contexto de prática pedagógica supervisionada são de extrema relevância as reuniões com o par de formação, com a orientadora cooperante, com a supervisora e com os pais das crianças. Estas reuniões devem então valorizar a partilha de conhecimentos e de saberes num processo reflexivo que se traduzirá na transformação das práticas. Evidentemente, as diversas unidades curriculares que compõem o mestrado profissionalizante contribuem para a construção de saberes que são mobilizados na prática em contexto real. Além disso, as aulas tornam acessíveis alguns conceitos importantes no âmbito da educação que são depois alvo de uma investigação mais aprofundada para que possam ser mobilizados na prática educacional.

Associadas ao desenvolvimento dos processos reflexivos da ação docente e ainda ao processo de instigação-ação existem diversas estratégias que tornam possível o desenvolvimento profissional e que auxiliam a prática pedagógica. De entre essas estratégias de formação evidencia-se o diário de formação. O diário constitui-se numa estratégia em que o docente expressa a sua versão da atuação na sala e que, por isso, permite aceder ao pensamento do ator educativo. Há uma dimensão pessoal na elaboração de um diário, no que se refere à semântica, em que o profissional refere o que sente, faz e sabe, como e porquê que o faz; e no seu sentido, sendo que normalmente quem escreve, fá-lo para si próprio, o que torna esta estratégia num documento privado. A narrativa que integra no diário, indissociável da escrita, propicia a aprendizagem do docente, pois este além de construir linguisticamente a experiência «também a reconstrói ao nível do discurso prático e da atividade profissional (...). Quer dizer que a narração constitui-se em reflexão» (Zabalza, 1994, s. p.). Importa ainda referir que o diário tem um carácter longitudinal e histórico, o que possibilita estabelecer uma sequência dos factos e a sua evolução, favorecendo uma avaliação formativa que valoriza os processos; porém, existe uma segmentação do período narrado em segmentos temporais unitários, uma vez que é realizado dia após dia, depois de cada atuação.

A cultura de investigação nos professores deve também ser promovida através da elaboração das notas de campo, diários e registos de experiências sobre a prática, pois deste procedimento decorre «a construção de novos conhecimentos e inovação pedagógica através de uma prática reflexiva» (Carvalho, s. d., p. 390). Neste sentido, note-se a importância de elaborar instrumentos e de recorrer a estratégias que permitam recolher informações sobre o desenvolvimento das crianças, como das notas de campo, as narrativas diárias ou as grelhas individuais de avaliação. Na elaboração desses instrumentos poderá ser vantajoso considerar a escala de empenhamento do adulto proposta por Laevers (1994, cit. por Craveiro, 2007), pois esta baseia-se na ideia de que a natureza da relação entre o adulto e as crianças pode ser categorizada como tendo ou não características de empenhamento. Laevers (1994, cit. por Craveiro, 2007) considerou a existência de três categorias no comportamento do profissional de educação, designadamente a sensibilidade, a estimulação e a autonomia, sobre as quais construiu uma grelha de observação, que poderá ser útil para a ação e investigação do docente. A categoria da sensibilidade relaciona-se com a «sensibilidade do adulto aos sentimentos e bem-estar da criança», a estimulação «é a forma por que o adulto intervém num processo de aprendizagem» e a autonomia diz respeito ao «grau de liberdade que o adulto dá à criança para experimentar, fazer juízos de valor, escolher actividades e expressar ideias» (Pascal e Bertram, 1999, p. 30 cit. por Craveiro, 2007, p. 231). Cada categoria é composta por um conjunto de atitudes que são observadas e avaliadas tendo por base a qualidade das interações entre adulto e criança, o que se torna relevante na conceção das planificações e ações que se sucedem. Esta avaliação assume o formato de uma escala de Likert de 5 pontos, sendo que o ponto 5 representa o empenho total do adulto e o ponto 1 um estilo de ausência total de empenho (Joly & Vectore, 2006).

Expressas algumas orientações e processos voltados para a prática / ação docente é fundamental lembrar que as investigações realizadas no âmbito da educação não podem ser consideradas adequadas para todos os contextos e crianças (Arends, 1995), cabendo ao profissional de educação optar e tomar decisões tendo em conta as características do contexto. É importante que o ator educativo esteja em permanente formação, na busca da melhoria das suas práticas, as quais devem ser refletidas e fundamentadas em um quadro teórico, que tornará a sua ação mais intencional.

4. Uma práxis sustentada nos modelos curriculares

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, p. 34), «o modelo curricular situa-se (...) ao nível do processo de aprendizagem e explicita orientações para a práxis pedagógica quotidiana nas várias dimensões curriculares», constituindo-se assim um importante apoio para o trabalho docente, uma vez que auxilia o profissional «na procura de um quotidiano com uma

intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um “habitus” para aprender» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 34) e sustenta a sua práxis. A mesma autora (op. cit., 2007, p. 37) defende que esses modelos podem ser usados pelos profissionais de diferentes modos, de acordo com as suas crenças e ideais, podendo facilitar ou dificultar o seu desenvolvimento profissional. É importante que o profissional “crie um modelo pessoal”, de acordo com as suas convicções e o que considera mais adequado para o grupo, pois «o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada directamente da teoria» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 63).

A organização do ambiente educativo é um suporte do trabalho curricular do educador, visto que é fulcral no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, deve ser facilitador do desenvolvimento das crianças, devendo também ser formativo para o adulto. A organização do ambiente educativo engloba diversas dimensões como a organização do grupo, do espaço e do tempo, as interações, os recursos humanos e materiais e os projetos. Embora sejam vários os modelos curriculares existentes, serão focados, de seguida, alguns aspetos fulcrais de apenas três desses modelos, por se considerarem os mais relevantes para a sustentação do processo de reflexão-ação desenvolvido: o Modelo Curricular High-Scope, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna.

A conceção atual de currículo no modelo High-Scope preconiza a redução do papel diretivo do adulto, que é ativo e toma decisões mas sem ser um intruso na atividade da criança. O trabalho do profissional é anterior ao da criança. Ele prepara o espaço, os materiais e as experiências e, quando iniciada a atividade da criança, observa-a e apoia-a, para depois analisar o que foi observado e tomar decisões adequadas, fomentando desta forma um trabalho que permita que a criança tenha maior ação, iniciativa e decisão. A função principal do adulto é «criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 71). Deste modo, há uma valorização da criança, que é o centro do processo educativo e o construtor do seu próprio conhecimento. Baseado na obra de Piaget, este modelo curricular atribui especial atenção ao desenvolvimento da construção da autonomia intelectual da criança. Focando agora a organização do ambiente educativo, o modelo High-Scope revela especificidades relativamente aos outros modelos. No que diz respeito à organização do espaço, sustentado na perspetiva construtivista, é salientado um espaço dividido por áreas diferenciadas que permitam construir diferentes aprendizagens curriculares. Esta conceção de organização, que propicia a aprendizagem ativa e a construção de aprendizagens curriculares, é considerada «indispensável para a vida em grupo [e] contém mensagens pedagógicas quotidianas» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 66). Este modelo distingue-se de outros, uma vez que não tem elaborada uma organização rígida ao longo de todo o ano letivo, uma vez que são as vivências do quotidiano que vão requer a

(re)organização da sala de atividades. A organização do espaço e dos materiais é considerada a primeira forma de intervenção do educador, sendo que vai permitir à criança experienciar o Mundo sob diversas formas. Para além desta preparação do espaço, o educador deve organizar o tempo (criando uma rotina diária) de modo a proporcionar experiências educacionais ricas e interações positivas. A gestão do tempo deve permitir que a criança experimente diversas situações, jogando sozinha e com os outros e frequente ambientes diferenciados no que respeita às potencialidades educativas que oferecem. Embora pensada pelo adulto, esta gestão tem de ser co-construída pela criança, devendo ser a rotina diária constante, estável e previsível pela criança, o que lhe trará segurança e tranquilidade, pois sabe o que a espera.

Focando agora o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia importa referir que este se caracteriza pela importância atribuída a todas as formas de expressão simbólica, designadas por “cem linguagens” e pela procura do envolvimento dos pais e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem. O trabalho em equipa é valorizado, na medida em que permite compreender e conhecer de forma mais verdadeira as necessidades e interesses das crianças, pois, tal como o Modelo High Scope, a criança é entendida como ativa e competente, ou seja, como protagonista da sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Ao nível das interações, em Reggio Emilia procuram-se promover relações e a comunicação com os protagonistas do processo educativo: as crianças, os pais, os educadores, os professores, os atelieristas e os pedagogos. A colaboração é primordial no sucesso da “pedagogia das relações”, pois salienta o conhecimento construído nas interações, que contribui para o desenvolvimento individual e coletivo (crianças e adultos). Por estes motivos «a aprendizagem é um trabalho de grupo realizado através de projectos comuns» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 102), uma vez que estes permitem a partilha e a discussão. Malaguzzi (1998 cit. por Oliveira-Formosinho, 2007) salienta que apesar de se privilegiarem os trabalhos realizados em conjunto não se pretende, de forma alguma, que todas as crianças alcancem o mesmo nível, nem eliminar as diferenças individuais, nem tampouco potenciar o individualismo e a competitividade. Ao nível da organização do espaço, salienta-se que deve ser organizado de forma a criar relações agradáveis entre as pessoas, porque é uma forma de promover a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre todos os intervenientes do processo educativo. Também a conceção da gestão do tempo deve proporcionar oportunidades para se estabelecer em diferentes tipos de interação, num equilíbrio entre atividades individuais, de pequeno e de grande grupo. Um outro aspeto central no modelo de Reggio Emilia é a pedagogia da escuta, que considera fundamental que a criança escute e que se sinta escutada, com todos os sentidos. A escuta permitirá que os professores observem as crianças e que identifiquem as suas capacidades, necessidades e interesses e, portanto, possibilitará que o educador intervenha na zona de desenvolvimento próximo, já explanada. No Modelo

Pedagógico de Reggio Emilia a documentação pedagógica assume um papel importante, pois é uma forma de narrativa e registo que demonstra as experiências e atividades que as crianças realizam no jardim-de-infância. Através da documentação as crianças têm acesso a uma memória das experiências realizadas, o educador tem uma perceção mais exata sobre o processo de desenvolvimento das crianças e os pais e a comunidade podem aceder a informações sobre o que acontece na escola, como explorado anteriormente (Oliveira-Formosinho, 2007).

Relativamente ao Movimento da Escola Moderna, importa salientar que a escola é vista «como um espaço de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 127), o que vai permitir que a criança se aproprie de conhecimentos, processos e valores morais e estéticos fundamentais numa vida em sociedade. Assim há uma «iniciação às práticas democráticas; [uma] reinstituição dos valores e das significações sociais [e uma] reconstrução cooperada da Cultura» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 127), o que fomenta a integração da criança em diversos grupos sociais, desenvolvendo a sociabilidade (Lei n.º 49/05), e favorecendo a plena inserção da criança na sociedade (Lei n.º 5/97). Neste modelo, a avaliação é integrada no processo de desenvolvimento da educação, tendo uma função reguladora e formativa, permitindo uma avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens (Oliveira-Formosinho, 2007).

Analisando as características principais dos vários modelos curriculares é notória a importância da organização do ambiente educativo, que deve ser facilitador de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças e do desenvolvimento profissional do adulto. Esta organização constitui o suporte do trabalho curricular do educador e relaciona-se com as condições de interação entre os diferentes intervenientes e com a gestão de recursos humanos e materiais. Bronfenbrenner (1981 cit. por Cardona, 1992) defende que a dinâmica da sala e do grupo só é possível pela interação do espaço, do tempo, das atividades e dos papéis sociais dos atores.

Neste sentido, a organização do espaço, o tipo de equipamento, os materiais disponíveis e a sua distribuição influenciam as experiências que as crianças podem fazer e os conhecimentos que podem construir. De acordo com Hohmann, Banet e Weikart (1979, p. 51),

«as crianças precisam de espaço em que aprendam com as suas próprias acções, espaço em que se possam movimentar, em que possam construir, escolher, criar, espalhar, edificar, experimentar, fingir, trabalhar com os amigos, trabalhar sozinhos e em pequenos e grandes grupos».

Assim sendo, é fundamental que o profissional reflita sobre a funcionalidade e adequação do espaço às necessidades do grupo. Além disso, deve também haver uma reflexão sobre as possibilidades de alterar o espaço numa perspetiva de melhorar as oportunidades de aprendizagens proporcionadas (ME/DEB, 1997). A organização da sala de atividades deve permitir que as crianças escolham diferentes tipos de atividades e construam conhecimentos diversos. O espaço deve estar bem definido e os materiais devem estar

organizados de uma forma lógica para que as crianças desenvolvam a sua autonomia (Cardona, 1992). O espaço exterior é, à semelhança da sala de atividades, um lugar que pode e deve ser utilizado pelo educador em momentos educativos intencionais. Estes dois espaços têm características e potencialidades diferentes (ME/DEB, 1997). O tempo de exterior permite que as crianças se expressem de formas que normalmente não são acessíveis nas atividades de interior (Weikart & Hohmann, 1995). Assim sendo, também o espaço exterior deve ser cuidadosamente pensado, respondendo a critérios de qualidade e segurança (ME/DEB, 1997).

A escolha dos materiais deve responder a critérios de qualidade, como a variedade, a funcionalidade, a durabilidade, a segurança e o valor estético (ME/DEB, 1997). «Organizar o trabalho da sala implica sempre a escolha do que pode ter lugar num espaço e num tempo determinado, nada podendo acontecer fora de uma dada estrutura espaço-temporal» (Cardona, 1999, p. 133).

No que diz respeito à gestão do tempo salienta-se «a necessidade de alternar os diferentes tipos de atividades durante a sequência do dia» (Cardona, 1992, p. 9). Durante o dia devem ser proporcionados pela educadora momentos para trabalhar em grande grupo, em pequenos grupos e individualmente (Cardona, 1999; Cardona, 1992), pois também a interação com os outros faz parte da autonomia da criança ao nível do espaço (Zabalza, 1998). A existência de uma sequência diária conhecida pelas crianças é fundamental para que a criança se consiga orientar ao longo do dia e seja independente do adulto. A rotina diária deve ser planeada de acordo com os interesses e o ritmo de aprendizagem da criança, não sendo necessariamente sinónimo de rigidez, o que também deve acontecer relativamente à organização do espaço, que deve ser alterada de acordo com as necessidades vividas pelo grupo (Cardona, 1992., ME/DEB, 2007).

Importa salientar as interações que se estabelecem entre adultos/crianças, entre crianças e entre adultos, visto que «a aprendizagem mais importante nos primeiros anos é a que é proporcionada pela interação humana» (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29). As interações adulto/criança acontecem com um grupo real e um espaço e tempo concretos, e devem sustentar-se em critérios que favoreça, o desenvolvimento integral e integrado da criança. Cabe, então, ao educador criar um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem, em que a criança tenha um papel ativo, e desenvolver uma pedagogia diferenciada. Na análise destas interações é importante recorrer à escala de observação de empenhamento do adulto proposta por Laevers, explanada anteriormente. Relativamente às interações criança/criança é fundamental que o profissional de educação considere o grupo como um contexto rico que permite o desenvolvimento de interações sociais e de aprendizagens. Observar as interações que se estabelecem entre as crianças será uma forma de compreender o envolvimento de cada criança nas relações interpessoais com os colegas, por exemplo se partilha voluntariamente objetos e brinquedos, se fica envolvida em brincadeiras e jogos cooperativos,

entre outros (ME/DEB, 1997; Weikart & Hohmann, 1995). No que diz respeito às interações adulto/adulto estes devem trabalhar colaborativamente de forma a propiciar experiências de aprendizagem diversas e significativas que contribuam para o desenvolvimento da criança. A relevância das interações adulto/adulto associada ao trabalho colaborativo é explorada de forma mais aprofundada no ponto seguinte.

Transversalmente a todos os modelos acredita-se que a Pedagogia de Projeto «poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento» (Vasconcelos, 2012, p. 8), sobretudo se considerarmos que esta abordagem pedagógica se centra em problemas ou que se trata de um estudo em profundidade sobre uma determinada temática. Este tipo de trabalho fomenta a colaboração do docente com a restante equipa pedagógica e com as famílias e pressupõe uma implicação e o empenho de todos os participantes, o que segundo Bruner (1986, cit. por Vasconcelos, 2012) torna os processos de negociação e de consenso imprescindíveis. O trabalho por projetos pressupõe «metodologias de trabalho ativas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação» (Vasconcelos, 2012, p. 12), de modo a «activar as competências das crianças para construir significados» (Malaguzzi, s.d., cit. por Vasconcelos, 2012, p. 12), sendo que para ativar essas competências o adulto tem um papel fundamental. O profissional não deve esquecer que o desenvolvimento dos projetos deve partir preferencialmente das necessidades e dos interesses das crianças, criando oportunidades para que as crianças levantem questões e procurem soluções para os problemas diários, levando-as a encontrarem um sentido para compreender o mundo e a aprender a aprender. Ademais, se o desenvolvimento intelectual das crianças é potenciado pela metodologia de projeto o mesmo acontece relativamente ao desenvolvimento dos docentes (Vasconcelos, 2012).

Uma prática que assenta no projeto pressupõe uma metodologia interativa, assumida em grupo, que valoriza as experiências e saberes individuais de todos os intervenientes. A partir dos interesses e necessidades demonstrados pelo grupo realizam-se vários projetos desenvolvidos pelas crianças e também o Projeto Curricular de Grupo (PCG), elaborados pelo educador e pelos outros intervenientes do processo educativo.

A circular n.º 17/2007, emanada do Ministério da Educação, define o PCG como sendo um «documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma» (ME, 2007, s.p). A adequação das estratégias de concretização e desenvolvimento curricular é a principal função do PCG, por isso esse documento é um espaço de reflexão e discussão sobre os problemas educativos fundamentais e de decisões pedagógico-didáticas em que se procura melhorar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos (Simões, 2009). Importa referir que o Projeto Curricular de Escola (PCE) contextualiza o currículo nacional à escola e, por isso,

tem por base o Projeto Educativo de Escola (PEE), sendo que este último expressa a dinâmica da escola e define os princípios e as linhas orientadoras gerais construídas a partir das características da comunidade educativa e de acordo com as orientações nacionais. Neste sentido o PEE, o PCE e o PCG permitem melhorar a atuação educativa tendo por referência as políticas educativas nacionais; contudo, só o PCG permite criar condições que propiciam às crianças de um grupo a realização de determinadas aprendizagens e o seu sucesso educativo (Lima, 2006).

Independentemente dos modelos curriculares que adote, o profissional de educação deve privilegiar a partilha de saberes e de experiências de modo a enriquecer a sua formação e a atividade profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001). Essa partilha é igualmente valorizada em uma perspetiva que valorize o trabalho de projeto, pois nessa metodologia é indispensável apelar ao trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos no contexto, de forma a facilitar a reflexão sobre as práticas educativas (Simões, 2009).

5. As vantagens do trabalho colaborativo

O profissional de educação não deve exercer a sua ação de forma isolada, até porque a colaboração potencia um maior nível de reflexão ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Coll (et al., 2001, p. 25), «a conceção construtivista é um referencial útil para a reflexão e para a tomada de decisões compartilhada, o que supõe o trabalho em equipa por parte da escola». Desta forma, o trabalho colaborativo traduz-se num processo articulado e pensado em conjunto, que visa perseguir da melhor forma os resultados procurados. Este processo será enriquecido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de diversos processos cognitivos.

Segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001 (p. 5571), o profissional deve «colabora[r] 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, bem como com outras instituições da comunidade». O trabalho colaborativo dos docentes, enfatizado neste documento, pode assumir diversas formas e pode ocorrer no sentido de conhecer melhor a população escolar; diagnosticar pontos fortes, problemas e dificuldades; encontrar consenso em respostas mais apropriadas, experimentando-as e monitorizando-as; acompanhar os alunos e apoiá-los; fomentar o apoio mútuo dos professores; partilhar novos conhecimentos e práticas; entre outros. Naturalmente, a colaboração entre os profissionais integra um conjunto de conflitos e de dificuldades, devido à divergência de opiniões, experiências, crenças, teorias e perspetivas que sustentam a ação. As diferenças são fundamentais, porque distinguem os profissionais e, principalmente, porque tornam enriquecedor o trabalho que se desenvolve. O trabalho colaborativo exige diálogo e

compreensão para que todos se sintam satisfeitos com as decisões finais que foram tomadas. Corroborando Perrenoud (2000, p. 93), «a vida de equipa é feita de pequenos conflitos que fazem avançar se resolvidos com humor e respeito mútuo», sendo que para tal é importante que o trabalho seja desenvolvido num ambiente securizante em que os docentes

«(...) se sintam respeitados como profissionais com um saber específico e uma responsabilidade partilhada. Um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar aos alunos – a todos os alunos – o cumprimento do seu direito de aprender» (Santos in ME, 2007, p. 5).

A aprendizagem cooperativa é a forma mais específica do trabalho colaborativo (Roldão in ME, 2007) e pode ser realizada através de estratégias diferentes, das quais se destaca a colaboração entre pares. A colaboração entre pares trata-se de um trabalho conjunto de dois adultos com o mesmo nível de competências, na resolução de tarefas. Este trabalho de colaboração, marcado por um elevado nível de igualdade e reciprocidade, permite aumentar o grau de mestria do par, tornando-o capaz de apresentar soluções nas tarefas que, individualmente, não seriam capazes de resolver (Bessa & Fontaine, 2002).

Apesar das vantagens constatadas pelos estudos realizados sobre o trabalho colaborativo continua a ser difícil implementar nas escolas as práticas assentes nesta metodologia, pois «embora os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente» (Maurice Tardif, 2005 cit. por Roldão in ME, 2007, p. 25). Contudo, o trabalho colaborativo implica que cada indivíduo tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo individual e singular, o que requer também tempos e modos de trabalho individuais para preparar e aprofundar o trabalho colaborativo que se realizará de seguida.

Segundo Roldão (in ME, 2007, p. 26), o entendimento da aprendizagem como um processo formativo permanente, privilegiado na atividade do professor, exige um trabalho fundamentado

«(...) na reflexão colaborativa, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional, e na realização de acções de ensino em formatos partilhados».

Em suma, «as dimensões da colaboração surgem claramente associadas à melhoria do conhecimento profissional produzido e à maior eficácia do desempenho docente» (Roldão in ME, 2007, p. 26).

6. A liderança para o sucesso educativo

Considerando a importância do trabalho colaborativo no âmbito da educação e como grupo social que é a equipa educativa, é fundamental que exista uma liderança forte e empenhada que favoreça o desenvolvimento dessa pequena comunidade. Greenfield (1995 cit.

por Carvalho et al., 1999 p. 24) define a liderança como «uma forma especial de influência que induz os membros de um grupo ou organização a mudarem voluntariamente as suas preferências em termos de ações, atitudes, premissas...». Ou seja, liderar é ter a capacidade de fazer com que os outros alterem a sua forma de trabalhar numa perspetiva de construir e desenvolver projetos comuns, por isso a liderança é essencial para o bom funcionamento das organizações. Importa salientar que em contexto escolar as lideranças são diferentes das lideranças em outros contextos visto que, segundo Morgado (2004 cit. por Santos, 2007, p. 26), «os líderes escolares devem sobretudo ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que se inserem». Blase e Anderson (1995 cit. por Carvalho et al., 1999) especificam quatro tipos de liderança, situados numa visão micropolítica da escola: liderança “adversarial”; liderança “democrática”, liderança “autoritária” e liderança “facilitadora”. O primeiro tipo de liderança promove a visão moral do líder que cria situações de confronto e agressividade de forma a persuadir os outros a aderirem às suas conceções e decisões (poder sobre, através de). A liderança democrática dá ênfase à participação, equidade e justiça social e, por isso, os docentes são incentivados a refletir criticamente num clima de aceitação, colaboração e cooperação (poder com). A liderança autoritária promove a manutenção do *statu quo*, em que o líder centra o poder na sua pessoa, tomando as decisões que considera adequadas (poder sobre). A liderança facilitadora manifesta preocupação em promover a participação dos professores, assegurando o seu bem-estar individual (poder através de e poder sobre) (Carvalho et al., 1999).

Sabendo que cada pessoa é única, o líder de um estabelecimento educativo ou até de um pequeno grupo deve procurar liderar de acordo com as suas convicções mas tendo sempre como finalidade o bem-estar e o sucesso de todos aqueles que são liderados, ouvindo-os e valorizando-os, o que implicará uma forma de liderança menos autoritária. Esta forma de estar será favorecedora da qualidade educativa e da mudança das escolas, e desempenha um papel importante na motivação dos profissionais e dos discentes. Assim sendo, a liderança em contexto escolar influencia de forma significativa toda a comunidade educativa e a vida escolar, dado que as interações estabelecidas entre todos os atores educativos constituem um fator decisivo para o sucesso educativo da escola (Harris, 2003 cit. por Santos, 2007).

CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-escolar realizou-se no Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde. Considerando que «o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino» (Decreto-Lei n.º 75/2008, Capítulo I, Secção II, Artigo 6º), pode dizer-se que o Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde pertence ao Agrupamento Vertical Francisco Torrinha. A sede do agrupamento é a Escola Básica 2,3 Francisco Torrinha, onde estão centrados os serviços administrativos e de cariz pedagógico (PE, 2009).

Importa mencionar que um agrupamento vertical é dotado de autonomia sendo esta

«(...) a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos» (Decreto-Lei n.º 75/2008, Capítulo II, Artigo 8º).

O Projeto Educativo (PE), como instrumento de autonomia, serve de orientação para todos os estabelecimentos que pertencem ao Agrupamento. A finalidade educativa definida neste documento traduz-se no «desenvolvimento do sentido de responsabilidade dos alunos numa perspectiva de melhorar o sucesso escolar e educativo, tendo em conta o desenvolvimento da motivação para estudar e aprender e o desenvolvimento pessoal e social» (PE, 2009, p. 28). Trata-se de uma finalidade ambiciosa que exige um trabalho contínuo e empenhado por parte de todos aqueles que intervêm no processo educativo. Neste projeto estão presentes os valores e princípios privilegiados pelo agrupamento, são eles:

«Integração social e igualdade de oportunidades [,] Respeito pelos outros e aceitação da diferença [,] Disciplina, limpeza e hábitos saudáveis[,] Responsabilidade[,] Solidariedade e cooperação[,] Hábitos de estudo e trabalho[,] Leitura como fonte de conhecimento [,] Trabalho em equipa [,] Autonomia[,] Curiosidade intelectual e espírito crítico» (PE, 2009, p. 29).

De acordo com as linhas orientadoras que guiam o processo educativo, no âmbito do PE pretende-se: melhorar o sucesso escolar; promover a comunicação com as escolas de onde provêm as crianças; fomentar a articulação vertical e horizontal entre os diferentes níveis educativos; promover a educação para a saúde; promover a educação ambiental; fomentar o envolvimento e a co-responsabilização dos Encarregados de Educação no percurso escolar dos seus educandos; valorizar o património ambiental e cultural; divulgar o Projeto Educativo e o Regulamento Interno; favorecer a continuidade dos professores ao longo de um nível ou ciclo; favorecer a continuidade dos alunos nas mesmas turmas; flexibilizar a organização curricular; pensar o Projeto Curricular de Turma em função do Projeto Curricular de Agrupamento; e explorar as parcerias com o exterior (PE, 2009).

Tendo por base o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha foram criados os Projetos Curriculares para Educação Pré-Escolar e para o 1º Ciclo do Ensino

Básico. Focando o Projeto Curricular para a Educação Pré-escolar, a finalidade educativa dos jardins-de-infância preconiza «a responsabilidade dos pais, professores e comunidade, como co-constructores de uma educação assente em valores democráticos e por consequência de uma cidadania mais responsável» (PC, 2009, p. 2). Através das observações realizadas pode constatar-se que a participação dos pais e da comunidade não é muito frequente e acontece principalmente em feiras, festas e cortejos, sendo estas atitudes mais encorajadas ou não pelo educador sendo este quem tem a responsabilidade profissional de incentivar este envolvimento.

A prioridade da educação pré-escolar passa pela criação de condições para que a criança aprenda a aprender, tendo por base os seus conhecimentos, experiências e vivências que serão relacionados com novas informações, de modo a reconstruir o seu conhecimento pessoal em uma representação individual de um conteúdo social. Assim sendo, o processo educativo centra-se naquele que é educado, ou seja, a criança. Os eixos estruturantes da «ação têm por base a “Educação para o desenvolvimento sustentável”» (PC, 2009, p. 12) que surge associada à sustentabilidade social, económica e cultural.

Embora sejam muitas as parcerias existentes com os jardins-de-infância, enunciadas no Projeto Curricular, durante o tempo de Prática Pedagógica foram observadas ações em que houve contacto com algumas das instituições, nomeadamente com a Universidade Católica, com a RAR e com a Junta de Freguesia de Nevogilde, sendo que com as restantes tal não se verificou.

1. Caracterização geral da instituição de estágio

O Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde situa-se na Rua da Escola, na freguesia de Nevogilde, que pertence ao concelho do Porto. Tendo em conta a sua localização, oferece diversas potencialidades para o desenvolvimento integrado e integral das crianças, uma vez que é próxima de diversas instituições e locais de valor histórico, cultural, social e recreativo como o Pavilhão Rosa Mota, a Fundação de Serralves, o Museu do Carro Elétrico, o Parque da Cidade, o Jardim do Passeio Alegre, o Rio Douro e o Oceano Atlântico (PE, 2009).

O Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde foi inaugurado em setembro de 2011, tendo sido esta obra integrada no plano de requalificação do programa “Escola Viva”. Até esta altura o Jardim-de-infância, denominado “Cantinho do Sol”, era independente da Escola Básica de S. Miguel de Nevogilde, sendo que foi nesse ano (2011) que se fundiram em um Centro Escolar. A escola de 1º Ciclo do Ensino Básico era um edifício antigo, não tendo sido construído com a intenção de funcionar como escola. Foi doado ao Estado pela proprietária, sendo somente nesta altura adaptado para escola. Foi cedido à Câmara Municipal do Porto, há cerca de 80 anos. Posteriormente, em 2003, foram realizadas obras de beneficência de

reconstrução mas manteve-se a estrutura interna. Em 2010 foi encerrado e demolido para se construir o Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde, no perímetro da antiga Escola S. Miguel de Nevogilde e do Jardim de Infância “Cantinho do Sol”.

Esta instituição de atendimento educativo formal está inserida na rede pública e tem como entidade tutelar o Ministério da Educação, em parceria com a autarquia local (PC, 2009). O horário de funcionamento é das 8h00m às 19h00m, sendo a componente letiva das 9h00m às 12h00m e das 13h 30m às 15h 30m.

Esta instituição tem capacidade para acolher quinhentas e cinquenta crianças, quatrocentas no 1º ciclo e cento e cinquenta na educação pré-escolar. Esta instituição de atendimento educativo possui seis salas para a Educação pré-escolar, quinze salas para o 1º CEB (apenas treze estão em funcionamento efetivo), uma sala de apoio à Educação Pré-Escolar, uma sala de professores, uma sala de convívio, uma sala de arrumos, uma biblioteca, uma sala de computadores, um refeitório, um ginásio, uma cozinha, uma cozinha pedagógica, casas de banho para adultos, casas de banho para a educação pré-escolar e para o 1º CEB, gabinete do diretor, gabinete médico e dois recreios (um para cada nível de educação). O edifício tem dois pisos, sendo que no primeiro estão todas as salas do jardim-de-infância e algumas salas do 1º CEB, sendo que todas as outras salas deste segundo nível educativo são no piso superior. Relativamente à estética do estabelecimento este é pintado em branco e só as portas são coloridas, o que o torna pouco apelativo, acolhedor e alegre.

Relativamente aos recursos humanos há dezasseis professores, sete educadoras, três assistentes operacionais para o 1º ciclo, sete assistentes operacionais para a educação pré-escolar, um tarefeiro, quatro funcionários colocados pelo centro de emprego e o coordenador de estabelecimento. No que diz respeito à organização dos recursos humanos do Centro Escolar, o Coordenador de estabelecimento está no topo da hierarquia, seguido pelos profissionais de educação e por fim pelo pessoal não-docente. O trabalho desenvolvido na sala de atividades normalmente é dialogado com toda a equipa educativa, que manifesta as suas ideias e pareceres, tendo em conta os conhecimentos que se possui sobre as crianças e sobre o contexto. Por vezes estes trabalhos também são comunicados ao coordenador, que procura estar informado sobre o que acontece na instituição. Relativamente às relações de poder e às interações entre estes intervenientes, o coordenador de estabelecimento tem uma forma de liderança mais aproximada da liderança autoritária, centrando o poder em si mesmo e tomando as decisões que considera mais adequadas e vantajosas para todos. Esta forma de liderar dificulta, por vezes, a comunicação entre os atores educativos, o que inibe a tomada de iniciativa e de decisões da equipa educativa.

2. Caracterização do ambiente educativo da sala 4

A sala de atividades encontra-se dividida em áreas de modo a permitir que a criança construa saberes diversos e possa escolher atividades diferentes. A sala é constituída pelas seguintes áreas de jogo: área de reunião de grande grupo (cf. Figura 1 – Anexo VI tipo B), área do computador (cf. Figura 2 – Anexo VI tipo B), área dos jogos/construções (cf. Figura 3 – Anexo VI tipo B), área jogo simbólico (cf. Figura 4 – Anexo VI tipo B), área da garagem (cf. Figura 3 – Anexo VI tipo B), área da leitura (cf. Figura 6 – Anexo VI tipo B) e área da expressão plástica (cf. Figura 7 – Anexo VI tipo B). As áreas mais frequentadas pelas crianças são a área da biblioteca, a área da casinha e a área da expressão plástica, o que evidencia o seu gosto por diferentes formas de expressão. A área menos utilizada pelas crianças é a do computador, porque não tem acesso à internet nem outro tipo de recursos lúdico-pedagógicos no âmbito das novas tecnologias e nem sempre funciona em plenas funções. Importa ainda referir que há uma grande mesa grande (cf. Figura 8 – Anexo VI tipo B) e outra redonda (cf. Figura 9 – Anexo VI tipo B), que são utilizadas nas atividades de expressão plástica, para o lanche ou para outros trabalhos como registos. A sala dispõe de materiais apelativos, variados e suficientes para que as crianças construam aprendizagens diversificadas. Os materiais estão dispostos pelas diversas áreas, de acordo com as necessidades de cada uma, encontram-se acessíveis às crianças e são adequados ao nível de desenvolvimento do grupo; porém, alguns deles só são utilizados quando é solicitado pelo adulto. Os materiais encontram-se em bom estado de conservação, à exceção dos marcadores, presentes na área da expressão plástica, que se apresentam gastos. Apesar da diversidade de recursos, nota-se a falta de outros como o acesso à internet, atlas e enciclopédias ou projetor.

Além destas características, importa referir que a sala é retangular, tem uma porta de acesso para o recreio e duas janelas da altura da parede, que permitem beneficiar de luz natural. Assim sendo, pode afirmar-se que a sala de atividades está organizada segundo a tipologia da sala dos 5 anos, prevista no Despacho n.º 268/97 e no Despacho Conjunto n.º 258/97.

Relativamente à organização do tempo, esta era conhecida pelas crianças, que sabiam a sucessão dos momentos ao longo do dia, o que as fazia sentir seguras e fomentava a sua autonomia. Durante a manhã, pelas 8h45m, realizava-se o acolhimento, seguido de um diálogo sobre temas de interesse das crianças. Posteriormente, realizava-se uma atividade orientada, seguida da higiene pessoal e do lanche. Entre as 10h30m e as 11h15m eram realizadas atividades de jogo espontâneo no espaço exterior, seguindo-se novamente um momento de higiene pessoal e, posteriormente, o almoço. Seguidamente, em horário de componente de apoio à família, as crianças desenvolviam atividades de jogo espontâneo na sala de atividades ou no recreio exterior. Pelas 13h30m desenvolvia-se uma atividade orientada e a exploração

das diversas áreas de jogo. Pelas 14h55m era realizada a higiene pessoal, seguida do lanche da tarde. É importante referir que a gestão do tempo era flexível, pois era essencial adaptar o tempo disponível aos imprevistos, às necessidades e aos interesses das crianças. Importa, ainda, salientar que durante alguns períodos as crianças, de um modo geral, chegavam mais tarde à instituição, o que motivava a uma alteração da rotina diária que iniciava com o jogo espontâneo seguindo-se depois o acolhimento.

O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, treze do sexo feminino e doze do sexo masculino. As idades das crianças variavam entre os quatro e os seis anos, havendo um maior número de crianças com cinco anos.

De acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo definidos por Piaget (1962, cit. por Papalia et al., 2001) as crianças encontravam-se no estágio pré-operatório. Salientam-se as experiências concretas na construção do conhecimento, pois as crianças mostravam-se mais atentas e motivadas em experiências que implicassem a manipulação de materiais. Além disso, era fundamental que as atividades realizadas fossem concretizadas com exemplos objetivos das vivências das crianças, partindo do “conhecido” para o “desconhecido”. Importa ainda destacar o egocentrismo, pois as crianças tinham dificuldade em colocar-se no lugar do outro, em compreender o que o outro sentia e em aceitar opiniões diferentes das suas. Algumas crianças já partilhavam os brinquedos; contudo, outras ainda tinham dificuldades em partilhar os seus brinquedos pessoais e os materiais disponíveis na sala de atividades, o que, por vezes, gerava conflitos nos trabalhos de grupo. Embora se verificasse este egocentrismo, algumas crianças procuravam agradar ao adulto.

Assim, o grupo era heterogéneo, não só pelas idades das crianças que o constituíam mas também pelas diferenças no que diz respeito às características, interesses, necessidades, habilidades. O grupo, de um modo geral, evidenciava interesse sobre animais, leitura e desporto, revelando, particularmente, dificuldades ao nível da expressão plástica.

Tendo em conta as características apresentadas anteriormente, o PCG, embora não tenha uma temática definida, enfatiza o desenvolvimento de uma Identidade Terrena, assente no conhecimento do “eu” do “outro” e do “planeta”, tendo como fio condutor a Ética do Género humano e a Educação para os Valores.

Relativamente à equipa educativa, é constituída pela educadora, pela auxiliar de ação educativa e pelos dois estagiários que se integraram no grupo em março do presente ano letivo. A relação das crianças com os diversos adultos da sala era de proximidade e confiança; contudo, era evidente a diferença da postura das crianças nos momentos em que a assistente operacional se encontrava na sala de atividades. As crianças interagiram com este adulto desde o início do ano letivo, por isso ouviam-no mais facilmente do que à educadora e aos estagiários, intervenientes que permaneceram na sala durante um curto período de tempo.

CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o docente deverá construir a prática profissional «a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais» (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571). Esta conceção surge como ponto de partida para o desempenho do profissional de educação, pois este deve refletir sobre as suas práticas, apoiado na experiência, na investigação e em um quadro teórico concetual que fomentam o seu desenvolvimento ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 240/2001). Neste sentido, tal como referido no capítulo I, a metodologia de investigação-ação assume-se como fulcral na prática pedagógica e surge indissociável da prática reflexiva.

A metodologia de investigação-ação e a reflexão são conceitos destacados na ficha curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, que enfatiza a necessidade de desenvolver competências profissionais na construção de teorias pessoais e subjetivas. Neste sentido, foram destacadas as seguintes competências:

«mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos concetuais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa; coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida» (Ribeiro, 2011, p. 1).

Numa observação atenta sobre essas competências é notória a sua relação com o Decreto-Lei n.º 240/2001 que enfatiza os processos de investigação e reflexão, a diferenciação pedagógica aliada ao modelo de inclusão e o trabalho colaborativo.

Ao longo deste capítulo serão descritas e analisadas criticamente as estratégias desenvolvidas pela estagiária durante a prática pedagógica, que promoveram o desenvolvimento das competências profissionais acima enunciadas. Serão ainda destacados outros aspetos que se revelaram pertinentes ou prejudiciais para o desenvolvimento da formanda. Essas atividades serão explicitadas, quando oportunamente, com evidências específicas da prática.

Neste sentido, o desenvolvimento do presente capítulo torna indispensável a reflexão sobre o processo de formação tendo por base os documentos emanados pelo Ministério da

Educação que descrevem o perfil de desempenho do profissional de educação e as várias dimensões da profissionalidade docente. As OCEPE (ME/DEB, 1997), os Decretos-Lei n.º 240 e 241 de 2001 e a grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada foram fundamentais para a melhoria da prática educativa, sendo este um compromisso da metodologia de investigação-ação sobre a qual o docente reflexivo deve regular a sua prática. Para além desses documentos também as reuniões com a supervisora, com a orientadora cooperante e com o par de formação serão também alvo de reflexão, pois também estes momentos foram decisivos para o desenvolvimento da mestranda.

Segundo as OCEPE (ME/DEB, 1997), a intencionalidade educativa inerente à prática docente «decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças» (ME, 1997, p. 14). Estas etapas do processo educativo surgem associadas à espiral de ciclos da metodologia de investigação-ação: planificar; atuar; observar; refletir; rever o plano seguinte (Carr, Kemmis, 1988 cit. por Nardi, 2009).

Em concordância com o referido no capítulo I, a observação deve fazer parte da rotina diária dos profissionais de educação, pois é a partir dela que deverá planificar a sua ação para que esta seja verdadeiramente intencional. Neste sentido, a observação foi o processo privilegiado para recolher as informações sobre os diversos elementos que compõem o contexto educativo em que se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada. Esta foi uma etapa privilegiada pela estagiária, que se realizou diariamente e se revelou principal para a intervenção educativa. Neste sentido, o processo de observação permitiu recolher e refletir sobre as informações relativas aos espaços e recursos da instituição, à constituição e funcionamento da equipa educativa, ao contexto familiar e social das crianças, e ainda conhecer o grupo e cada criança como ser individual. A observação sistemática permitiu identificar as necessidades, os interesses e os progressos das crianças, tendo-se constituído a base para a planificação de atividades e projetos adequados às necessidades identificadas e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem, aspeto preconizado no Decreto-Lei n.º 241/2001.

Relativamente à recolha de informações sobre a cultura das famílias das crianças, importa mencionar que esta se realizou pela análise do PCG elaborado pela Educadora A., que tinha uma relação de proximidade com as famílias. As características das famílias estavam descritas e explicitadas no PCG, por isso o par pedagógico não considerou relevante utilizar estratégias como questionários para a recolha dessas informações.

Considerando a tipologia das formas de observação consideradas por Trindade (2007), a observação realizada pela estagiária foi participante, pois participou e interveio na rotina da sala de atividades sem esquecer o seu papel de observadora; intencional, visto que já terem sido definidos os objetivos da observação; armada e desarmada, sendo que por vezes os

registos eram realizados imediatamente após a observação e outras vezes as informações eram memorizadas e posteriormente transcritas para outro suporte; contínua, uma vez que se realizou em três dias semanais ao longo de quatro meses; e naturalista uma vez que ocorreu no contexto habitual dos observados. Além destas formas, pode ainda considerar-se que a observação foi grupal e simultaneamente individual, pois foram observadas características mais globais do grupo e ainda as crianças e respetivas características em particular.

De forma a sistematizar os dados recolhidos através da observação foram criados alguns instrumentos que auxiliaram o processo de observação, uma vez que «estes materiais permitem o registo de comportamentos, positivos ou negativos (...) permitindo evidenciar factos significativos» (Pais & Monteiro, 2002, p. 56). Neste sentido, foi criado um diário de formação, que integra narrativas diárias (cf. Anexo I); narrativas colaborativas (em tríades de formação) (cf. Anexo II); e grelhas individuais de avaliação (cf. Anexo III).

A observação acompanhou todo o período de estágio; porém, foi sofrendo alterações, tornando-se cada vez mais sistemática e objetiva. As reuniões com a supervisora institucional foram muito importantes para o desenvolvimento da observação, pois nesses momentos partilhavam-se ideias e discutiam-se estratégias para que a observação se tornasse cada vez mais intencional. Inicialmente a observação era de carácter mais geral, referindo-se por exemplo às características gerais do grupo ou à organização do espaço e dos materiais mas, gradualmente, começou a incidir sobre aspetos mais específicos, por exemplo as características e necessidades de cada criança ou a forma como cada uma utiliza os materiais disponíveis. Uma das primeiras observações realizadas pelo par pedagógico foi a perceção de que algumas crianças não articulavam corretamente alguns fonemas; contudo, só com o tempo e com uma observação cada vez mais intencional e direcionada foi possível identificar as crianças que apresentam estas dificuldades e em que fonemas, aspeto que pode ser confirmado por comparação entre as necessidades evidenciadas nas primeiras e as últimas planificações semanais (cf. Anexo IV). Este facto deveu-se não só ao desenvolvimento da capacidade de observação mas também ao conhecimento das crianças, uma vez que em uma primeira fase se procurava principalmente conhecer o nome das crianças e integrar no grupo e, quando esses objetivos já estavam minimamente conseguidos, o “olhar” focalizou-se em aspetos mais concretos, principalmente necessidades, interesses e resultados de cada criança. O recurso às notas de campo revelou-se fundamental neste processo uma vez que permitiu registar de forma imediata as evidências constatadas em diversos momentos. No entanto, esta não foi uma estratégia usada desde o início do estágio, pois só a determinada altura é que a estagiária sentiu necessidade de experimentar um outro tipo de registo, tendo optado por esta forma, sendo que até então apenas se privilegiava o diário de formação. As dificuldades na elaboração das planificações semanais e a consciência de que se perdiam informações até ao momento da realização das narrativas diárias justificaram o recurso às notas de campo. Esta

estratégia revelou-se uma preciosa ajuda em diversas etapas do processo educativo, pois as notas de campo são registos que auxiliam o processo de planificação e a avaliação. A utilização desta estratégia durante todo o período de estágio certamente teria sido vantajosa, pois tornaria mais evidentes algumas das observações realizadas e que, por vezes, se perdiam com a utilização exclusiva do diário de formação. Além disso, a transcrição e análise das notas de campo para o diário já seriam propícias à reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1992 cit. por Oliveira & Serrazina, 2002), o que é benéfico para a planificação de ações futuras. Através destas estratégias, a estagiária teve oportunidade de conhecer as capacidades e dificuldades de cada criança, nas várias áreas e domínios contemplados na Educação Pré-Escolar, o que permitiu a planificação e a realização de atividades mais adequadas, que fomentassem o desenvolvimento integral e integrado das crianças.

A observação não se dirigiu somente às capacidades, dificuldades e interesses de cada criança, uma vez que o profissional de educação deve estar atento a todas as dimensões do ambiente educativo. Saliento as observações realizadas sobre a organização do espaço, sendo que a reorganização da área da leitura foi uma das primeiras necessidades observadas pelo par pedagógico que em diálogo com a Educadora A. (que acompanhou o grupo até março) percebeu que esta era uma necessidade permanente. Esta observação suportou a posterior alteração desta área da sala de atividades e a conseqüentemente procura das crianças que até este momento não valorizavam esta área nem a frequentavam com regularidade. Neste sentido, a observação tornou-se potenciadora da construção de diversas aprendizagens realizadas pelas crianças, uma vez que, através dela, o ambiente educativo foi reorganizado, baseado em práticas reflexivas, de forma a poder dar respostas aos diversos interesses e dificuldades das crianças. Outra das observações relacionou-se com o tempo empregado na marcação diária das presenças. Os estagiários verificaram que era despendido muito tempo nesta rotina, visto que as crianças se encontravam em grande grupo, por isso incentivaram as crianças a marcar a presença logo que chegavam à sala de atividades, o que tornou possível o desenvolvimento de atividades mais longas e complexas durante a manhã.

O trabalho colaborativo foi muito importante na observação, visto que não é possível observar todas as crianças em simultâneo e numa mesma situação as pessoas podem observar coisas diferentes. Neste sentido, o diálogo com toda a equipa educativa da sala de atividades permitiu um maior conhecimento das crianças, porque os adultos partilhavam as observações realizadas e completavam as informações recolhidas com as relatadas pelos outros intervenientes do processo educativo.

Durante o período de prática pedagógica supervisionada a formanda atentou também no comportamento das orientadoras cooperantes. Importa referir que este foi um período de instabilidade tanto para o par pedagógico como para o grupo de crianças. A educadora A., como referido anteriormente, seguiu o grupo desde o início do ano letivo até à primeira semana

de março, tendo acompanhado a díade somente em três dias. Com o seu adoecimento a Educadora O. integrou na sala de atividades mas sem compromissos com os estagiários. A educadora A. foi legalmente substituída no início do mês de maio pela educadora P. que acompanhou o grupo até ao término do ano letivo. As mudanças constantes de educadora afetaram a dinâmica da sala de atividades, pois todas tinham modos diferentes de executar a sua prática. Neste sentido, foi possível observar as diferentes posturas das educadoras em contexto educativo, sendo este um aspeto a destacar no desenvolvimento profissional da estagiária, que interagiu com diversos pontos de vista de encarar e desenvolver o processo educativo. As observações realizadas com a primeira educadora basearam-se na sua metodologia muito relacionada com o construtivismo em que se destaca a liberdade e autonomia conferidas às crianças para tomarem decisões. A Educadora O. naturalmente tem uma postura diferente. Não pareceu existir um grande esforço de adaptação aos hábitos e rotinas do grupo, pois foi o grupo e restante equipa educativa que tiveram de se adaptar às suas ideologias e concepções. Neste sentido, o trabalho realizado até ao momento da chegada da Educadora O. não pareceu ser alvo de análise e reflexão, visto que não questionou o que já tinha sido explorado, o que faria sentido explorar ou até o que tinha sido dialogado com a Educadora A. Este tipo de trabalho foi realizado pela educadora P. que questionou aos diversos intervenientes do processo educativo sobre o trabalho que tinha sido realizado até à sua chegada.

O comportamento das crianças alterou-se com as mudanças referidas, o que se pode constatar no campo das necessidades das planificações semanais ou no diário de formação. As regras que vigoravam na sala foram sendo alteradas à medida que mudava de educador de infância. Assim sendo, gradualmente, as crianças começaram a esquecer e desvalorizar as regras da sala de atividades e até a esquecerem o respeito pelo outro, demonstrando comportamentos cada vez mais agressivos e menos altruístas. A concepção da figura de autoridade ficou notoriamente confusa na mente das crianças que a determinada altura conversavam umas com as outras sobre “quem mandava na sala”. Assim, notou-se a importância de uma figura adulta, de autoridade, que transmitisse às crianças segurança e em quem elas podiam confiar. Esta relação de confiança foi afetada pelas constantes mudanças de educadora, porque quando as crianças tinham uma relação próxima com o adulto, este ausentava-se e era necessário conhecer outro adulto e construir uma nova relação.

A planificação foi uma prática constante da estagiária, uma vez que era indispensável construir uma planificação semanal ao longo de todo o período de prática pedagógica supervisionada, visto que segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, o educador de infância deverá «planifica[r] a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo». O

planeamento é assim o primeiro momento considerado na espiral de ciclos da investigação-ação, que deve considerar as informações recolhidas anteriormente e ser flexível no sentido de permitir a adaptação a efeitos imprevistos (Latorre, 2003).

A construção das planificações teve por base alguns documentos emanados pelo Ministério da Educação, nomeadamente as OCEPE (ME/DEB, 1997), as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e as brochuras para a Educação Pré-Escolar.

As planificações idealmente deviam ser elaboradas pela tríade de formação (estagiários e orientadora cooperante); todavia, durante o tempo em que a educadora O. interveio não foi dado apoio neste sentido. Apenas se planificava para os três dias em que os estagiários estavam presentes, pois os restantes não podiam ser preenchidos no documento. Este podia não ser um problema, porque não tinha necessariamente de impedir que se realizasse qualquer tipo de atividades ou que se dialogasse sobre o que ia ser realizado durante a semana; no entanto, não foi assim que aconteceu. Os estagiários elaboravam autonomamente a planificação para os três dias de estágio e enviavam-na para a educadora mas sem dialogarem e sem saberem o que era explorado nos dias em que a educadora estava na sala de atividades. A falta de comunicação revelou-se prejudicial, pois a determinada altura nem a educadora nem os estagiários faziam o que tinham pensado e planificado, pois era necessário conjugar as atividades previstas por todos os intervenientes.

Outra das dificuldades do par pedagógico prendeu-se com a falta de informação sobre o que tinha sido explorado com as crianças antes do período de estágio, pois apenas foram conhecidos os projetos a decorrer aquando da chegada dos estagiários. Este facto deveu-se ao pouco tempo disponível para interagir com a Educadora A. Outras informações muito breves provieram da assistente operacional, que em momentos oportunos informava o par pedagógico se o tipo de trabalho proposto já era conhecido das crianças. Neste sentido, pouco se sabia relativamente a projetos passados e a perspetivas futuras, havendo apenas conhecimento sobre os projetos em desenvolvimento e algumas conceções sobre as crenças da educadora. O acesso ao PCG foi importante para perceber o trabalho realizado anteriormente e os objetivos futuros da educadora.

As planificações realizadas pelos estagiários basearam-se nesse documento construído pela profissional, de modo a responder a algumas necessidades e objetivos definidos. O PCG enfatizava a necessidade de desenvolver um trabalho particularmente direcionado para a Área da Formação Pessoal e Social, pois era essa área a que dispunha de maiores carências. De forma a responder a estas necessidades, o par pedagógico e as educadoras procuraram planificar atividades que valorizassem todas as áreas do saber, mas sempre procurando trabalhar, de alguma forma, as competências relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social. As primeiras planificações construídas pelo par de formação integravam atividades mais específicas, destinadas a desenvolver primordialmente essas competências. Por exemplo a

leitura do livro “Os Ovos Misteriosos” de Luísa Ducla Soares foi um momento especificamente direcionado para explorar a importância das diferenças. Ao longo do tempo, através de um processo reflexivo, compreendeu-se que poderiam ser explorados conteúdos de outras áreas sem que deixassem de ser trabalhadas competências de formação das crianças, até porque «ao pensar um projeto deve-se procurar: (...) promover o desenvolvimento de atitudes que facilitem a interação, a cooperação e a solidariedade entre os alunos» (Santos e Matos in ME, 2009b, p. 28). As aprendizagens construídas nas várias Unidades Curriculares do curso de formação inicial e do curso de mestrado e nas reuniões com a supervisora institucional e com as orientadoras cooperantes foram preponderantes para que se refletisse sobre a integração curricular e se procurasse proporcionar atividades integradas e globalizantes (ME/DEB, 1997). Assim sendo, os estagiários começaram a privilegiar os trabalhos em pequenos grupos, pois estes permitem desenvolver competências e valores morais relacionados com a vida democrática. O Decreto-Lei n.º 241/2001 salienta esta ideia, porque o educador de infância deve «fomenta[r] a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; (...) promove[r] o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania» .

O facto de o PCG não ter uma temática específica, tendo antes definida a área principal ou um objetivo global em que era necessário atuar, tornou possível explorar conteúdos das diversas áreas consideradas para a Educação Pré-Escolar, sem que nenhum desses conteúdos fosse alheio ao Projeto. Este trabalho foi possível porque «a Formação Pessoal e Social é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida» (ME/DEB, 1997, p. 51).

A realização de atividades relacionadas com conteúdos diversos, como é natural, tornou necessárias alterações do PCG, para que este se continuasse a adequar às necessidades e interesses das crianças; contudo, a Área de Formação Pessoal e Social continuou a ser privilegiada, visto que se continuavam a sentir necessidades e carências relativas a essa área de conteúdo. Estas alterações foram fundamentais tendo em conta que o PCG é documento que fomenta a melhoria das práticas educativas e as aprendizagens das crianças (Simões, 2009). De modo a concretizar o afirmado, pode dizer-se que uma visita pedagógica ao Sea Life foi impulsionadora da mudança dos seus objetivos, porque as crianças revelaram um grande interesse na visita realizada. Para dar resposta a este interesse, foram planificadas diversas atividades relacionadas com este assunto, designadamente a leitura e representação do livro “A Menina do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen, a leitura do livro “O Aquário” de João Pedro Mésseder, a diferenciação entre animais de água doce e animais de água salgada, a exploração do que pode existir no fundo do mar e a presença de uma tartaruga e de dois

peixes na sala de atividades. A metodologia de projeto foi então privilegiada pelos estagiários e pela orientadora cooperante, educadora P., que proporcionaram de um modo contínuo e integrado diversas aprendizagens relacionadas com os interesses das crianças. Este projeto foi associado ao projeto dos animais, iniciado com a educadora A., pois as crianças já tinham explorado as classes dos animais e as características dos animais pertencentes às diversas classes, incluindo os peixes. A concretização destes projetos, em paralelo, foi benéfica para o grupo, uma vez que «a construção do saber se processa de forma integrada, e que há inter-relações entre os diferentes conteúdos e aspetos formativos que lhes são comuns» (ME/DEB, 1997, p. 48). Objetivando num caso mais concreto, associar a história “A Menina do Mar” ao projeto dos animais gerou a necessidade de criar uma nova classe de animais, pois em nenhuma das existentes até ao momento podia ser inserido o polvo. Esta integração tornou as aprendizagens mais significativas para as crianças. Além disso, também foram explorados conteúdos relacionados com o domínio da Matemática, nomeadamente a classificação e a comparação, pois as crianças tinham de agrupar os animais segundo as características.

A metodologia de projeto era privilegiada pela Educadora A., que informou o par de formação do projeto que estava a decorrer sobre diversos artistas plásticos. Leonardo da Vinci e Pablo Picasso já tinham sido explorados e decorria agora um trabalho de reprodução de um dos quadros de Van Gogh a três dimensões. Apesar de este ser um interesse das crianças o par não conseguiu dar continuidade a este projeto, uma vez que não sabia como o percurso de realização do trabalho até à sua chegada e qual a forma mais adequada de prosseguir com o mesmo. Assim sendo, é evidente a importância do trabalho colaborativo, pois apesar de os estagiários terem discutido as formas encontradas para continuar este projeto não foram encontradas soluções consideradas adequadas para tal. Deste modo, compreende-se a importância da partilha de ideias, neste caso, com pessoas mais experientes que tem já um olhar mais informado e crítico sobre as vantagens e desvantagens das ideias imaginadas e os resultados que podem ser obtidos conforme a opção tomada. Apesar destas dificuldades o par recorreu diversas vezes às aprendizagens construídas pelas crianças no desenvolvimento do projeto dos artistas, por exemplo quando se tratavam conteúdos relacionados com as formas geométricas, com o corpo humano ou com a perspetiva de profundidade.

Ainda relativamente à metodologia de projeto importa referir que inicialmente as atividades planificadas pelo par de formação não assentavam nesta metodologia, pois planificavam-se atividades isoladas, especificamente destinadas a uma necessidade específica para responder necessidade ou a um interesse do grupo. A mudança desta conceção de planificação alterou-se com o diálogo reflexivo realizado com a Educadora O., com a Educadora A. e com a Supervisora institucional. O par pedagógico foi alertado para a necessidade de privilegiar a metodologia de projeto e o trabalho em profundidade em detrimento das atividades isoladas e do trabalho em extensão. Em uma ação educativa que

privilegia esta metodologia «os educadores e os professores assumirão o seu papel enquanto “intelectuais do currículo”, e não meros executores de tarefas definidas por outros que, necessariamente, impedirão as crianças de construir o seu próprio conhecimento» (Vasconcelos, 2012, p. 21). Neste sentido, para a mudança das práticas foi essencial um acompanhamento mais eficaz por parte da educadora, que só foi verdadeiramente conseguido com a chegada da Educadora P. que trabalhou com os estagiários sobre essa metodologia.

Houve ainda outros progressos ao nível da planificação. Inicialmente, as planificações semanais contavam com um excesso de atividades para o tempo disponível. Para uma manhã ou para uma tarde a realização de todas as atividades planificadas, por vezes, impedia a realização da atividade de jogo espontâneo. Este foi um aspeto notado pelo par e que mereceu uma reflexão sobre as vantagens de existir um grande número de atividades previstas possibilitada pela abdicação do tempo de jogo espontâneo. Neste sentido, houve necessidade de ajustar as planificações para que existisse tempo para que as crianças realizassem atividades e brincadeiras mais espontâneas. Estas opções permitiram melhorar a prática no que diz respeito à gestão do tempo, pois o excesso de atividades impedia a realização de todas as atividades planificadas e este não é realmente o objetivo das planificações. O conhecimento cada vez maior do grupo e das rotinas da instituição permitiu uma construção mais adequada das planificações, uma vez que já havia um maior entendimento sobre o tempo necessário para cada atividade e para cada momento da rotina diária. O excesso de atividades planificadas acarretava outras dificuldades no momento da ação, visto que a inexperiência dos estagiários os levava a tentar realizar as atividades planificadas até ao fim, independentemente da motivação e envolvimento das crianças. Com o tempo foram-se construindo aprendizagens neste sentido, sendo que se começou a atentar mais profundamente na predisposição das crianças para a realização das atividades. Novamente se verifica a importância de conhecer as crianças e o grupo, porque este conhecimento fomentou a tomada de decisões adequadas na ação, por exemplo quando decorria uma atividade em que as crianças demonstravam cansaço optava-se por interromper a mesma ou procurava-se mobilizar estratégias que motivassem as crianças para o desenvolvimento das atividades. Certamente se tal não acontecesse os objetivos das atividades não seriam cumpridos nem haveria construção de um verdadeiro conhecimento. Por vezes, as alterações à planificação eram justificadas pela motivação das crianças em realizar outras atividades. A título de exemplo, em determinada altura as crianças manifestaram interesse em terminar um trabalho anterior, nomeadamente a elaboração do livro “Alice no País das Maravilhas” e, visto que era uma tarefa iniciada há bastante tempo, considerou-se mais relevante continuá-la naquele momento em que as crianças demonstraram motivação para tal e realizar a atividade prevista num outro momento. O desenvolvimento destas capacidades por parte dos estagiários vai ao encontro do que está previsto no Decreto-

Lei n.º 241/2001 que prevê a necessidade do educador de infância «proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada».

Ao nível da organização do espaço e dos materiais esta também foi pensada no momento da planificação das atividades, pois para obter melhores resultados era importante que o grupo se organizasse de modos diferentes, sendo que em alguns momentos as atividades eram realizadas individualmente, em outros era mais adequado o trabalho em pequenos grupos e, outras vezes, em grande grupo (Cardona, 1999). O educador de infância deve «organiza[r] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular» (Decreto-Lei n.º 241/2001), por isso, este tipo de planeamento é muito importante para o sucesso da atividade e, conseqüentemente, para a construção de aprendizagens significativas. À semelhança do desenvolvimento da capacidade de gerir o tempo adequadamente, também a organização do grupo foi uma aprendizagem progressiva, pois inicialmente as atividades eram geralmente realizadas em grande grupo. Gradualmente, foram-se valorizando outras formas de organizar o grupo, tal como é defendido no modelo pedagógico de Reggio Emilia (Oliveira-Formosinho, 2007), destacando-se o trabalho em pequenos grupos, pois com esta organização verificou-se que é possível realizar um trabalho mais individualizado com as crianças, apoiando-as de uma forma mais eficiente e adequada, ao mesmo tempo que se fomenta o desenvolvimento de atitudes de cooperação e respeito pelo outro. Esta opção organizacional também se decidiu em função da natureza das atividades. Na atividade experimental realizada decidiu-se organizar as crianças em pequenos grupos e de forma a que houvesse um adulto por cada grupo. Deste modo, as crianças tinham um apoio mais eficiente e individualizado, tinham oportunidade para trocar ideias com o adulto e com os pares e o tempo de espera para realizar as várias experiências era reduzido. Além disso, em uma atividade deste tipo a criança deve ter oportunidade de mexer, de experimentar e «cada uma deve ter a oportunidade de constatar por si própria» (ME/DEB, 2009, 21) um determinado fenómeno. Para que experiências de verificação sejam significativas é primordial que haja «preocupação de disponibilizar recursos a todas as crianças» (ME/DEB, 2009, 21). Por estes motivos optou-se pela organização em pequenos grupos, pois permitia que o adulto estivesse mais atento a estas dimensões e às necessidades das crianças (cf. Figuras 9 e 10 – Anexo VI tipo B). As atividades de cariz experimental evidenciam, de modo particular, o papel ativo da criança, defendido pelos modelos High-Scope, Reggio Emilia e Escola Moderna (Oliveira-Formosinho, 2007).

O trabalho individualizado foi assim concebido para desenvolver determinadas competências, mesmo quando realizado em jogo espontâneo. Se inicialmente eram planificadas atividades para desenvolver as necessidades identificadas a determinada altura o par de formação compreendeu que para responder a determinadas necessidades seria mais benéfico incidir de forma individual. Em um caso mais concreto, verificou-se que algumas

crianças tinham dificuldades na representação da figura humana, por isso, primeiramente pensou-se em criar diversas atividades para colmatar estas dificuldades mas, posteriormente, optou-se por desenvolver essas competências quando as crianças em jogo espontâneo queriam “desenhar pessoas”. Nestas ocasiões houve um acompanhamento mais individualizado em que era fulcral a existência de um diálogo que orientava de certa forma o desenho da figura humana com recurso à observação dos seus pares ou adultos da sala.

Posteriormente à fase de observação e de planificação emerge a etapa do agir (ME/DEB, 1997), considerada a segunda etapa da espiral de ciclos da investigação-ação. A ação do docente deve ser intencional e estrategicamente desenvolvida a partir do que foi anteriormente planificado (Latorre, 2003); porém, como já foi referido, muitas vezes no momento da ação a planificação sofre alterações. Então, o agir não é uma etapa linear que consiste na concretização de uma ideia planificada, uma vez que a vida de um grupo é feita de imprevistos e para responder-lhes adequadamente é necessário

«mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação (interpretando e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados à especificidade do contexto – não sendo, portanto, uma simples aplicação mas uma construção) é o que constitui a essência da competência» (Roldão, 2003, p. 43).

Uma das preocupações da equipa educativa prendia-se com a diversidade de estratégias utilizadas, pois estas devem despertar o interesse das crianças para que queiram aprender e motivá-las na realização das atividades, aspeto discutido com a supervisora institucional e sublinhado nas reuniões de avaliação. Uma vez que não os estagiários não tinham informações sobre o que as crianças já tinham experimentado ou quais as atividades que lhes agradavam mais e que obtinham melhores resultados, a sua ação baseou-se na experimentação de diferentes estratégias e, conseqüente observação do comportamento das crianças na utilização das mesmas. Através delas, foi possível verificar alguns dos interesses das crianças, que mostram mais motivação na realização de determinadas atividades em detrimento de outras. As reações das crianças face às atividades propostas eram objetivo de observação e de reflexão e em uma atividade posterior eram tidas em consideração, uma vez que este conhecimento das crianças tornava previsível o sucesso ou insucesso da estratégia junto do grupo. Naturalmente, as crianças apresentam maior motivação em atividades que permitam a manipulação de materiais, como as atividades de caráter experimental que envolvem a manipulação de variáveis ou a plantação de sementes, em que existe a possibilidade de as crianças mexerem em terra. Uma das estratégias que foi inovadora para as crianças, na medida em que nunca tinham experimentado realizar uma tarefa desta natureza, foi a costura. Quando a planificação que incorporava a tarefa de costura foi pensada e realizada não havia informações sobre a realização desta tarefa em momentos anteriores e, por isso, a estagiária não tinha ideia sobre a reação das crianças a tal proposta. Só nesse

momento foi compreendida a novidade da tarefa para o grupo, que se mostrou particularmente interessado em experimentar coser.

É indiscutível a importância de diversificar as estratégias utilizadas pois a escolha realizada vai contribuir ou não para que o grupo esteja motivado e interessado na atividade. Saliente-se por exemplo o interesse do grupo em atividades e momentos de leitura o que foi verificado desde o início do estágio, mas que começou a ser menos motivacional para as crianças. Esta desmotivação mereceu um momento de reflexão partilhada entre o par pedagógico e a orientadora cooperante, que procuraram encontrar razões para essa evidência e estratégias adequadas para estimular o interesse das crianças neste sentido. Assim sendo, foi preparado um momento de leitura mais dinâmico e lúdico. Tendo em conta o que estava a ser explorado e de modo a planificar uma atividade contextualizada, a escolha do livro recaiu sobre “O Aquário”, de João Pedro Mésseder. Para preparar esta atividade houve um especial cuidado na preparação do espaço e dos materiais, porque o educador deve «disponibiliza[r] e utiliza[r] materiais estimulantes e diversificados» (Decreto-Lei n.º 241). Assim sendo, o par pedagógico reproduziu na sala uma espécie de aquário em que as crianças pudessem “entrar” e ouvir a história (cf. Figura 11 – Anexo VI tipo B). Assim, para o momento de leitura, foram criados alguns elementos participantes na história (peixes) e usados outros recursos, como um pau de chuva ou um aquário. A utilização destes recursos despertou a curiosidade e o interesse das crianças que queriam saber o que ia ser feito com tudo aquilo. Essa motivação não foi perdida no momento da leitura, que por sinal até foi um pouco extensa. Neste momento, as crianças foram salpicadas com água, quando na história o peixe saltava e chapinhava na água; foi utilizado o pau de chuva; recorreu-se a estratégias visuais como colocar comida de peixe no aquário em vidro; e criaram-se momentos de interação entre os peixes criados. As opções tomadas prenderam a atenção das crianças que escutaram a história com atenção e repararam nos pormenores nela incluídos.

A diversidade de estratégias foi encarada pela formanda numa perspetiva que valoriza a diversificação de experiências na construção de saberes que levará a criança a ter sucesso nas aprendizagens. Neste sentido, a diversidade de estratégias e de atividades contribuiu para o desenvolvimento de um trabalho assente na diferenciação pedagógica, no sentido de «desenvolve[r] estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos» (Decreto-Lei n.º 240/2001).

A ação dos mestrandos também se verificou na reorganização do espaço, que primeiramente foi observado e só depois de um processo reflexivo com a educadora cooperante e com auxiliar de ação educativa é que foi alterado. «A sala de actividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término» (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 67). Como já foi referido, a área da leitura

foi uma das áreas alteradas, pois era pouco apelativa e confortável para as crianças (cf. Figura 12 – Anexo VI tipo B). A primeira alteração à área da leitura apesar de ter tornado este espaço mais apelativo não o deixou completamente funcional (cf. Figura 13 – Anexo VI tipo B) sofrendo por isso uma segunda alteração que a melhorou essa fragilidade do espaço (cf. Figura 5 – Anexo VI tipo B). A primeira alteração não aconteceu na altura desejada pelos estagiários, que aguardavam a chegada da educadora A. para proporem as modificações pensadas. Uma vez que essa chegada não aconteceu e o período de espera pela educadora cooperante foi longo, os estagiários optaram por dialogar sobre essas ideias com a educadora presente na sala e com a assistente operacional, procedendo às alterações propostas. As alterações a este espaço tiveram um resultado muito positivo junto das crianças que começaram a frequentá-lo regularmente, devido ao interesse do grupo pela leitura, pelos livros e pelos fantoches. Após um diálogo com toda a equipa educativa decidiu-se reorganizar as mesas na sala de atividades, de modo a que houvesse mais espaço para a área da leitura e a diminuir os “espaços mortos” da sala (cf. Figuras 8 e 14 – Anexo VI tipo B).

Embora as convicções da estagiária a levem a acreditar que a divulgação dos trabalhos realizados é importante e influencia a gestão do espaço, os constrangimentos do contexto não permitiram realizar esta divulgação da forma pretendida. Na sala de atividades, havia apenas uma parede destinada à exposição dos trabalhos ou de outros recursos que tenham sido utilizados em diversas atividades (cf. Figura 15 – Anexo VI tipo B). Nas outras paredes os trabalhos podiam ser colocados até cerca de metade da altura da parede; contudo, este espaço era muito limitado porque estava ocupado com os cabides das crianças (cf. Figura 16 – Anexo VI tipo B). Assim sendo, as paredes da sala de atividades não podiam ser utilizadas pelos intervenientes do processo educativo e pelas crianças da forma que considerassem mais adequada. Estas limitações impediram, de certa forma, a criação de um espaço mais alegre e acolhedor e uma comunicação mais eficaz dos projetos da sala, o que conferiu alguma “monotonia” ao espaço privilegiado para o desenvolvimento das atividades. O mesmo se verificava nos corredores exteriores, que eram brancos e tinham um espaço restrito para a comunicação dos trabalhos das crianças.

Com uma prática sustentada na perspetiva construtivista, procurou-se que as crianças tivessem um papel ativo, de modo a envolverem-se nas atividades e construíssem aprendizagens verdadeiramente significativas. Evidentemente algumas atividades eram constituídas por momentos mais expositivos mas também nestas se procurou que as crianças contribuíssem para o desenvolvimento da atividade, porque se assim não fosse também não faria sentido realizá-las. Alertados pela supervisora institucional, nesses momentos os estagiários procuraram fomentar um diálogo interativo entre crianças e adultos, de modo a que as crianças interviessem ativamente nos diálogos e estivessem motivadas para a atividade. A aprendizagem é assim entendida como o «(...)fruto de uma construção pessoal, mas em que

sujeito que aprende não é o único a intervir; os “outros” significantes, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para a construção pessoal (...)» (Coll et al., 2001, p. 18). Esta inferência de Coll (et al., 2001), fundamentada numa abordagem ecológica e sistémica e na perspetiva socioconstrutivista, leva à importância da participação das famílias e da comunidade no processo educativo, visto que «o ser humano constitui-se enquanto sujeito na relação com o outro» (Vygotsky, 1984 cit. por Santos & Alves, 2006, p. 95). Tendo em consideração que o educador deve «incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade» (ME/DEB, 1997, p. 16), os estagiários procuraram envolver estes sistemas nos projetos e atividades desenvolvidos.

Numa perspetiva global da ação, nos diversos momentos de interação com as crianças a mestranda preocupou-se, em atuar na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, s.d, in ME, 2009c, pp. 15-16) pois essa «não é uma qualidade específica da criança, nem uma qualidade específica do ambiente educativo ou dos educadores. Pelo contrário, é essencialmente uma actividade partilhada, produzida em colaboração, na interação da criança com outros mais conhecedores». De uma forma particular, a formanda preocupou-se em «despertar a curiosidade e o pensamento crítico» (ME/DEB, 1997, p. 16), fomentar o desenvolvimento da autonomia das crianças e incentivar a cooperação, pois estas são capacidades essenciais para que a criança se desenvolva equilibradamente tanto a nível pessoal como social.

A avaliação surge subjacente às outras etapas do processo educativo, porque o profissional que observa, planifica e age está a avaliar o seu desempenho e os progressos das crianças de uma forma constante. Na espiral de ciclos da investigação-ação, a avaliação é realizada pela observação intencional da ação, no sentido de avaliar os efeitos observados tendo em conta os objetivos anteriormente definidos (Latorre, 2003). Sendo um processo regulador da ação docente, promove uma recolha sistemática de informações que implica uma adequação da prática às observações realizadas durante a avaliação. O processo contínuo de avaliação foi constante na formação da estagiária, visto que o profissional de educação «avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo» (Decreto-Lei n.º 241/2001). Neste sentido, regularmente a formanda avaliava a sua prática numa reflexão sobre e para a ação. A avaliação e reflexão decorrentes da ação eram, muitas vezes, realizadas com os outros intervenientes do processo educativo, nomeadamente com a educadora cooperante, com o par de formação, com a assistente operacional e, quando possível, com a supervisora institucional. Estes momentos foram de extrema importância para a mestranda, que teve oportunidade de confrontar as suas ideias com outros pontos de vista. Estes diálogos foram fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária, uma vez que, muitas vezes, ao estar implicada e envolvida na ação não tinha

percepção de determinados aspetos. Nestes momentos de partilha a formanda eram discutidos os pontos positivos e negativos da atividade e os aspetos a melhorar na sua atitude em contexto pedagógico. Estas observações foram fundamentais para que a formanda melhorasse alguns aspetos da sua prática, embora em algumas situações tenham gerado alguma desmotivação.

Os guiões de pré-observação (cf. Anexo V) foram também importantes para o desenvolvimento da estagiária, uma vez que esta tinha oportunidade para expor as dificuldades que previa para o desenvolvimento de uma atividade e que queria que fossem observados pela supervisora. Desta forma, a supervisora observava o desenvolvimento da atividade e atentava especialmente na resposta da estagiária face às dificuldades previstas, sobre as quais, no final, emitia um *feedback*, para que a formanda, em diálogo com o par pedagógico, refletisse sobre ele e transformasse a sua ação.

No desenvolvimento das competências profissionais da formanda foram especialmente importantes as duas reuniões de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada. A reunião de avaliação reguladora foi de especial importância porque permitiu que a mestrande compreendesse de forma mais objetiva os aspetos a melhorar na sua prática pedagógica. Importa salientar que as grelhas de avaliação estavam de acordo com as competências valorizadas no Decreto-Lei n.º 241/2001, uma vez que este define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Este processo avaliativo teve então uma grande importância para o desempenho da formanda, sobretudo numa perspetiva a longo prazo, visto que foram conhecidos e refletidos os aspetos mais pertinentes a ser melhorados na ação pedagógica. Estas críticas foram encaradas pela estagiária de forma construtiva, para que ela melhorasse gradualmente a sua prática, o que se verificou na realidade. Os aspetos apontados como menos positivos no seu desenvolvimento foram refletidos e, neste sentido e de acordo com uma prática assente na metodologia de investigação-ação, a estagiária procurou melhorá-los. O empenho da estagiária na melhoria da sua prática refletiu-se no quotidiano com o grupo e na avaliação final.

A avaliação não pode, contudo, limitar-se à dimensão formativa do profissional, tal como referido anteriormente, pois é igualmente necessário avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, sendo também esta uma dimensão de avaliação para o educador.

Inicialmente, a escuta, especialmente valorizada no modelo pedagógico de Reggio Emilia (Oliveira-Formosinho, 2007), era única estratégia utilizada para avaliar as aprendizagens construídas pelas crianças; porém, com o decorrer da prática pedagógica supervisionada e em reflexão com o par pedagógico e com a supervisora institucional, sentiu-se necessidade de criar outros instrumentos que auxiliassem esse processo. Neste sentido, o par pedagógico construiu grelhas individuais de avaliação (cf. Anexo III), de forma tornar mais organizadas as avaliações realizadas. Por sugestão da supervisora institucional, as grelhas foram criadas em

díade, porque esta organização permite aumentar o nível de conhecimento do par, no sentido em que duas pessoas conseguem estar atentas a mais aspetos do que em um trabalho individual. No entanto, estas grelhas não foram elaboradas desde o início do estágio não estando por isso muito completas. A elaboração e utilização das grelhas desde o início da prática pedagógica só traria benefícios para uma análise do desenvolvimento e das conquistas das crianças. Tendo em conta a elaboração tardia destas grelhas, as evidências nelas contempladas são muito baseadas nas planificações semanais, pois também a sua elaboração tornava necessário avaliar as aprendizagens das crianças. A organização das grelhas na forma apresentada não corresponde às primeiras grelhas construídas, pois, em uma fase anterior, havia somente uma grelha para todas as crianças com as áreas e domínios de conteúdo. No entanto, em diálogo e em reflexão com a supervisora, o par pedagógico considerou que essa forma não seria a mais adequada para se avaliar as aprendizagens das crianças, sobretudo porque não considerava o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo, sendo este um dos objetivos da criação das grelhas. Neste sentido, procurou-se uma forma para organizar mais adequadamente as observações que permitisse ter essa noção temporal e de desenvolvimento, tendo-se optado por uma organização por semanas.

Por sua vez, as narrativas diárias que formam o diário de formação construíram um instrumento que permitiu avaliar o desempenho da mestranda e das crianças bem como o desempenho dos outros intervenientes do processo educativo. Esta estratégia foi importante para o desenvolvimento da capacidade reflexiva da estagiária, pois nele foram descritos e refletidos alguns episódios da prática educativa. Pode então dizer-se que a formanda procurou utilizar o diário de formação como estratégia privilegiada para refletir e avaliar sobre o seu desenvolvimento profissional e sobre o desenvolvimento das crianças.

Tal como referido, a relação com os pais deve ser fomentada pelo educador de infância, pois traz benefícios para o desenvolvimento das crianças. Neste sentido, a comunicação constitui outra das etapas fundamentais no processo educativo. Apesar de ser intenção da estagiária envolver as famílias e a comunidade nos projetos desenvolvidos não pode dizer-se que este objetivo tenha sido verdadeiramente conseguido. A relação com as famílias não foi de muita proximidade, pois não havia um “elemento de ligação” entre esses os estagiários e as famílias – provavelmente a presença de uma orientadora cooperante que acompanhasse todo o percurso educativo dos estagiários seria propícia à comunicação com as famílias. Assim sendo, este processo era especialmente estimulado pelas educadoras e tinha lugar, sobretudo, nos encontros diários com os pais que acompanhavam as crianças à sala de atividades. Os estagiários participaram numa reunião em que interagiram com as famílias e apresentaram os objetivos do estágio, os dias em que estavam na instituição e informaram as datas de início e de fim do estágio. Contudo, o desejado seria que essa reunião acontecesse em uma data próxima do início do estágio mas isso não foi possível devido à ausência da educadora. Foi a

partir nessa reunião que a mestranda interagiu mais diretamente com os pais das crianças, que se mostraram disponíveis para integrar nas atividades e projetos da sala e do Centro Escolar. No entanto, visto que esse processo aconteceu tardiamente já não houve muitas oportunidades para envolver as famílias nos projetos realizados. Decorrente da iniciativa do par de formação as famílias participaram em atividades de pesquisa autónoma e uma mãe foi convidada a explicar ao grupo os cuidados que deviam ter com a tartaruga que foi levada para a sala de atividades. Este convite teve por base a atividade profissional dessa mãe, que é proprietária de uma loja de animais e de um consultório veterinário. Teria sido importante uma maior envolvência das famílias nas atividades do grupo de forma a «melhorar a resposta educativa proporcionada às crianças» (ME/DEB, 1997, p. 44); porém, tendo em conta a tardia proximidade com as famílias e o curto período de estágio não foi possível desenvolver outras estratégias. Relativamente à envolvência da comunidade nos projetos do grupo houve alguma apreensão, uma vez que durante uma grande parte do período de estágio a sala de atividades foi gerida por uma educadora que não acompanhava o par pedagógico. Neste sentido, salienta-se uma atividade desenvolvida com a comunidade, proposta pela díade de formação, que consistiu na visita de uma tradutora de Língua Gestual Portuguesa à sala, que dialogou com as crianças sobre a sua profissão e ensinou algumas palavras às crianças. Esta atividade existiu devido ao interesse das crianças sobre língua gestual, pois já tinham aprendido algumas palavras em língua gestual portuguesa e manifestaram interesse em conhecer palavras novas.

A comunicação realizou-se também através da documentação pedagógica que constava nas paredes; contudo, tal como referido, este meio não foi gerido e utilizado livremente. A divulgação do PE era uma das prioridades definidas no Projeto Educativo do Agrupamento; contudo, durante o período de estágio não foram observadas estratégias que promovessem esta forma de comunicação. Relativamente à participação das famílias no PCG e à divulgação desse projeto também não se observou a mobilização de estratégias neste sentido; todavia, é fundamental considerar que o período de estágio foi curto e que os estagiários não puderam conhecer o trabalho realizado antes da sua chegada.

A articulação, como mencionado no capítulo I, constitui outra das etapas do processo educativo. O facto de o jardim-de-infância partilhar o espaço com o 1º ciclo do Ensino Básico logo à partida é facilitador do processo e transição para o nível educativo seguinte. A forma encontrada pela equipa educativa para facilitar essa transição fundamentou-se em um trabalho diário que incidia na promoção de condições que propiciassem o sucesso em um nível educativo seguinte. A interação com a escrita foi uma prática recorrente no quotidiano do grupo, pois «é actualmente indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar» (ME/DEB, 1997, p. 65). Essa estratégia não consistiu no ensino formal da escrita, pois o objetivo é facilitar a emergência da escrita, de modo a que progressivamente a criança se aproprie das funções da escrita e compreenda «com que objetivos a linguagem

escrita é utilizada» (Mata, 2008, p. 14). Foram também propiciados momentos de interação com outros grupos, por exemplo nas dramatizações realizadas para as salas da Educação Pré-Escolar e para as turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, nas atividades realizadas com outras salas de atividades e nas visitas pedagógicas destinadas a todos os grupos do Centro Escolar.

Inerente a todas as etapas referidas, ocorreu um processo reflexivo foi uma prática inerente a toda a ação da formanda, porque «uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento» (Oliveira e Serrazina, 2002, p. 1). A reflexão sobre a ação, considerada na espiral de ciclos da investigação-ação, constitui-se a base para uma nova planificação e para continuar outro ciclo, tendo mais valor quando é realizada em grupo (Latorre, 2003). Para que a reflexão contribuísse de forma significativa para o desenvolvimento da mestranda foi primordial que essa prática acontecesse sistematicamente, tendo mais valor quando se tratava de um processo colaborativo com os outros intervenientes do processo educativo.

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

A reflexão sobre a ação era realizada constantemente com o par de formação e com a educadora cooperante, acontecendo esporadicamente com a assistente operacional e com a supervisora institucional, e contribuiu para o desenvolvimento da capacidade da formanda para refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Importa destacar a importância dos diálogos para o desenvolvimento da estagiária na capacidade de refletir na ação, pois esta forma de reflexão é aquela em que a estagiária manifesta maior dificuldade. No início da Prática Pedagógica Supervisionada eram muito poucas as capacidades da estagiária para refletir na ação, pois inicialmente o desenvolvimento da atividade era quase uma preocupação exclusiva. Com a prática e com o apoio dos outros intervenientes educativos este foi um processo evolutivo. Nas atividades iniciais era quase inexistente a reflexão na ação, o que se evidenciava no diálogo com a supervisora institucional que alertava para diversos aspetos que poderiam ser melhorados na ação. Saliento a última atividade observada pela supervisora que foi orientada pela estagiária. Durante a realização dessa atividade a mestranda teve a percepção de uma série de atitudes que poderiam ter sido diferentes e que propiciariam uma melhor construção dos saberes. Esses aspetos foram referidos pela supervisora no diálogo realizado posteriormente, em que a formanda mencionou também ter reparado neles.

Os processos pelos quais a formanda passou ajudaram-na a crescer como futura profissional de educação, pois “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando” (ME/DEB, 1997, p. 25).

REFLEXÃO FINAL

Como forma de concluir a concretização da primeira etapa da prática pedagógica supervisionada, é fundamental refletir sobre as aprendizagens realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar, em consonância com as aprendizagens construídas ao longo de todo o período de formação da discente.

O período de estágio permitiu que a mestranda desenvolvesse as suas competências profissionais e pessoais construídas durante a formação inicial e no mestrado profissionalizante. Os saberes construídos nas várias unidades curriculares e no tempo de trabalho autónomo foram decisivos para que a estagiária dominasse um quadro teórico sólido. Esses conhecimentos permitiram compreender os fenómenos educativos e transformar a prática, em uma perspetiva que valoriza a articulação entre a teoria e a prática (Moura, 2005), pois o profissional competente é capaz «de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiad[o] em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles» (Perrenoud, 1999, p. 7 cit. por Veloso, 2010, p. 59). Neste sentido, a estagiária procurou sustentar as suas decisões nos conhecimentos teóricos e legais que possui, refletindo e investigando esses conceitos, de modo a agir de uma forma verdadeiramente intencional. «Esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes» (ME/DEB, 1997, p. 93). A reflexão surgiu, então, associada a todo o percurso formativo realizado pela estagiária, porque «o ensino de qualidade começa pela reflexão do docente sobre a sua própria atividade (Zabalza, 2004 cit. por Martins & Slomski, 2008, p. 9). Esta conceção sobre a importância da reflexão assenta na metodologia de investigação-ação, visto que «ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona» (Alarcão, 2001, p. 6). A atitude de questionamento e indagação foi especialmente desenvolvida durante o estágio, pois havia um contexto específico em que, de uma forma real, surgiam dúvidas e questões sobre as opções tomadas diariamente. Neste processo reflexivo, as estratégias utilizadas, como as narrativas diárias e as narrativas colaborativas, foram essenciais, pois só o ato de escrever pressupõe um momento reflexivo.

No sentido de aumentar as aprendizagens da estagiária e de melhorar a sua ação pedagógica foi fundamental a adoção de uma postura crítica e indagadora bem como a partilha de saberes e experiências. «A ideia de aprendizagem como processo formativo permanente na actividade de um professor requer a sua ancoragem na reflexão colectiva (...)» (ME, 2007, p. 26). Neste sentido, a supervisão tornou-se fundamental para que a estagiária desenvolvesse as suas competências profissionais, sob orientação de alguém mais informado e experiente, o que valoriza igualmente o trabalho da orientadora cooperante. A supervisora promoveu na formanda uma postura crítica e indagadora e um espírito de investigação (Estrela & Freire,

2009) e teve um papel fundamental no desenvolvimento de competências sobre a interação entre teoria e prática, numa problematização das evidências que surgiram no contexto. Naturalmente, as várias educadoras que participaram nas rotinas da sala de atividades também tiveram um papel preponderante na formação da estagiária; no entanto, a mudança constante de educadora foi um dos aspetos que mais afetou a prática do par pedagógico. Este foi um facto que trouxe alguma instabilidade e insegurança ao percurso educativo da formanda. O acompanhamento por apenas uma educadora cooperante teria sido vantajoso, na medida em que essa teria um maior conhecimento da ação e dos progressos dos estagiários e poderia incentivá-los a melhorar a sua prática ao longo de todo o estágio. Este acompanhamento foi possível na parte final do estágio, com a última educadora que integrou na sala de atividades. Por outro lado, a presença de diversas educadoras na sala de atividades permitiu que os estagiários interagissem com diversas formas de estar na sala e com diversas conceções de aprendizagem e de criança, como já foi referido. Tendo em conta esta instabilidade, o trabalho colaborativo, em díade, teve uma especial importância na prática educativa. Inicialmente o par de formação trabalhava de forma mais individualizada, mas progressivamente compreendeu que seria mais vantajoso para si e para as crianças se houvesse um maior nível de colaboração.

Outra das grandes dificuldades considerada pela estagiária refere-se ao tipo de liderança exercida pelo coordenador de estabelecimento, pois, como já foi referido, a comunicação com esta entidade nem sempre era facilitada. A dificuldade de comunicação desta autoridade com outros atores educativos, apresentada no capítulo II do presente relatório, foi sentida pelos estagiários que apresentavam algum receio em comunicar com esta entidade, que nem sempre se mostrava disponível para conhecer e ouvir o que seria apresentado. Na perspetiva da mestranda, os constrangimentos de comunicação também se verificaram nas atividades planificadas em conjunto com outras salas de atividades, pois as informações não chegavam atempadamente aos estagiários. Ou seja, muitas vezes os estagiários eram informados das decisões tomadas pelas entidades superiores sem a antecedência desejada e a informação transmitida era muito incompleta e vaga. As restantes informações só chegavam aos estagiários quando estes procuravam informar-se.

Para o desenvolvimento de uma prática educativa eficiente e contextualizada, fundamentada numa articulação integrada dos conhecimentos, foi imprescindível conhecer o grupo e observar cada criança «(...) de forma organizada, sistemática (...) para perceber o que ela faz, pensa e sente(...)» (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 17). A partir deste princípio, desenvolveram-se e articularam-se todas as etapas do processo educativo: observar, planificar, agir, avaliar, comunicar e articular (ME/DEB, 1997). Estes processos aconteceram de forma evolutiva, porque «(...) os professores vão ficando cada vez mais à vontade (...) à medida que se familiarizam com um tópico e com os materiais» (Arends, 1995, p. 49). O

conhecimento do espaço, dos materiais disponíveis, de algumas rotinas estabelecidas pela instituição, das condicionantes do contexto e do grupo foi fundamental para esse progresso da estagiária, o que se refletiu nas diversas etapas da intervenção profissional. Estes progressos permitiram que a mestranda desenvolvesse a sua autoconfiança na ação, o que favoreceu a construção de aprendizagens significativas das crianças, uma vez que a ação tornou-se cada vez mais contextualizada e intencional. Neste sentido, em concordância com a reunião de avaliação, no domínio da observação a estagiária evoluiu no que diz respeito à observação das crianças nos diversos momentos do dia com vista à planificação de atividades e projetos adequados ao grupo, o que fomentou o registo sistemático dos dados recolhidos. No domínio da planificação, a estagiária procurou planificar a ação educativa «tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação» (Decreto-Lei n.º 241/2001), revelando conhecer as crianças e o contexto educativo. Além disso, a estagiária procurou planificar a ação educativa de forma congruente com os objetivos do PCG (Decreto-Lei n.º 240/2001) e proporcionar aprendizagens relacionadas com os vários domínios do saber (Decreto-Lei n.º 241/2001). De forma a proporcionar atividades integradas e integradoras que respeitassem a diversidade cultural, emergiu a necessidade de exercer uma pedagogia diferenciada, sendo esta outra das dificuldades e desafios da estagiária ao ter de adequar a prática aos desafios da escola atual e às crianças com quem interagiu, o que tornou um imperativo a inovação de estratégias na construção de aprendizagens significativas. O desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas ocorreu ao longo do período de estágio, no sentido de proporcionar o sucesso das crianças numa visão inclusiva da educação (Ribeiro, 2011), competência valorizada no Decreto-Lei n.º 240. Importa referir que com o decorrer da prática pedagógica compreendeu-se que em diversos momentos era atribuída uma maior importância aos resultados em detrimento dos processos, fragilidade que foi ultrapassada com a experiência e com uma reflexão que valorizava a diferenciação pedagógica.

De acordo com a reunião de avaliação, no domínio da ação, evidencia-se, ainda, a evolução da estagiária ao nível da organização do espaço e dos materiais, «concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular» (Decreto-Lei n.º 241/2001). De acordo com o que foi anteriormente referido, a estagiária progressivamente procurou gerir adequadamente os espaços e os materiais, tendo em conta os conhecimentos que tinha do grupo e os objetivos e a natureza das atividades planificadas. A «organização do tempo de forma flexível [,] diversificada» (Decreto-Lei n.º 241) e regularizada foi uma das grandes conquistas realizadas pela mestranda. Como já foi mencionado, inicialmente a estagiária tinha uma grande dificuldade em planificar adequadamente as atividades e em respeitar o tempo previsto para as várias atividades. Progressivamente, a elaboração das planificações tornou-se mais adequada o que teve efeitos positivos na prática, no que refere, por exemplo, ao tempo disponível para as atividades de jogo espontâneo. Além disso, gradualmente, a estagiária aprendeu a fazer uma

gestão mais flexível do tempo, tendo em consideração a motivação das crianças no desenvolvimento das atividades. Outra das dimensões em que a mestranda obteve melhores resultados diz respeito à integração e estimulação de situações de jogo espontâneo, em que a mestranda procurava conhecer melhor as crianças, brincando com elas e fomentando uma relação de maior proximidade, enquanto criava novas situações de aprendizagem, problematizando algumas questões emergentes na atividade. No domínio da ação, a estagiária evoluiu ainda no que diz respeito à criação de condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001), pois houve preocupação em organizar os materiais de modo a não criar situações de perigo, por exemplo nas situações em que eram entornados líquidos, em criar uma relação próxima, de afetividade e, que incutisse segurança nas crianças. Assim, a estagiária procurou que todas as crianças se sentissem valorizadas e integradas no grupo, fomentando a cooperação entre elas (Decreto-Lei n.º 241). De uma forma global, pode dizer-se que se pretendeu «estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades» (Lei n.º 49/2005, Anexo, capítulo II, secção I, artigo 5º), «tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário» (Lei n.º 5/1997, capítulo II, artigo 2º).

No domínio da reflexão, a mestranda procurou sistematicamente refletir sobre, na e para a ação, de modo a tomar decisões adequadas ao contexto (Ribeiro, 2011) e melhorar a sua prática (Decreto-Lei n.º 240). Tal como foi referido, a estagiária evoluiu particularmente no âmbito da reflexão na ação; contudo, é evidente que este processo tem de ser melhorado, pois a formanda ainda não consegue mobilizar estratégias que respondam adequadamente aos imprevistos do momento. A experiência da prática pedagógica tornou possível essa melhoria da reflexão na ação, por isso, uma prática pedagógica mais contínua certamente será propiciadora da mobilização de estratégias adequadas à reflexão efetuada na ação. A reflexão partilhada, valorada no Decreto-Lei n.º 240/2001, com o par e com os formadores foi preponderante para o desenvolvimento da capacidade reflexiva da mestranda, numa perspetiva aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2011; Decreto-Lei n.º 240).

Em suma, pode declarar-se a prática pedagógica supervisionada constituiu-se no «momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) em contexto real» (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321), concedendo ferramentas para que a mestranda se assumisse «como um profissional de educação com a função específica de ensinar» (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5570).

A partir dos conhecimentos teóricos, das experiências em contexto pedagógico e da reflexão que resulta destes saberes, a formanda teve oportunidade de gerar teorias pessoais e de criar um modelo pessoal que intercetasse os conceitos e as ideias que considera fulcrais para fundamentar a sua práxis. No entanto, importa mencionar que a construção dessas teorias se encontra numa fase precoce, devido à pouca experiência em contexto pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRECHT, R. (1994). *Avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- ARENDS, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- ARMSTRONG, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BESSA, N. & FONTAINE, A-M. (2002). A aprendizagem cooperativa. In N. Bessa & A. Fontaine, *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- BRAZELTON, T., GREENSPAN, B. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development - experiments by nature and design*. (s.l.): Harvard University Press.
- CARDONA, M. (1992.). *A organização do espaço e do tempo na sala de jardim-de-infância*. In Revista Cadernos de Educação de Infância. N.º 23. Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância, pp. 8-15.
- CARDONA, M. (1999). *O Espaço e o tempo no Jardim de infância*. Pro-Posições -Vol. 10 Nº1 (28).
- CARVALHO, A., ALVES, J.; SARMENTO, M. (1999). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança*. Porto: Edições ASA.
- CARVALHO, M. (s/d). *Formação de professores em educação de adultos. Estudo de caso. O ensino recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas*. Tese de Doutoramento. Universidade de Santiago de Compostela, Espanha.
- COLL, C., MARTIN, E., MAURI, T., MIRAS, M, ONRUBIA, J., SOLÉ, I., e ZABALA, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- CRAVEIRO, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- DINIS, R., ALONSO, L. (2008) Democracia e/ou burocracia? A teia e a trama do trabalho colegial e individual dos professores. In Jorge Adelino Costa, *Trabalho Docente e Organização Educativas*. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- DIOGO, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores.

- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESTRELA, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.; FREIRE, I. (2009). *Formação de Professores*. Sísilo – Revista de Ciências da Educação. Nº 8.
- FERREIRA, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.
- FOSNOT, C. (1996). *Construtivismo e Educação: teoria, perspectivas e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GARDNER, H. (1994). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- HOHMANN, M., & WEIKART, D. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOHMANN, M., BANET, B., WEIKART, D. (1979). *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- JOLY, M.; VECTORE, C. (2006). *Questões de pesquisa e práticas em psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- KEMMIS, S., e MCTAGGART, R. (1992). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Ediciones Laertes.
- LANDSHEERE, V. (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições ASA.
- LIMA, S. (2006). *Concepção, implementação e avaliação do Projecto Curricular de Turma no 1º Ciclo do Ensino Básico: dilemas e constrangimentos*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- LINS, S. (2003). *Transferindo Conhecimento Tácito: uma abordagem construtivista*. Rio de Janeiro: E-papers Serviços Editoriais.
- LOPES DA SILVA, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- MAIA, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- MARTINS, G.; SLOMSKI, V. (2008). *O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil*. Revista Universo Contábil, Universidade Regional de Blumenau, v. 4, n.º 4, pp. 6-2.
- MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2007). *Dossier: trabalho colaborativo de professores*. Revista Noesis n.º 71. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2009b). *Dossier: o trabalho de projecto*. Revista Noesis nº 76. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2009c). *Redescobrir Vigotsky*. Revista Noesis revista nº 77 – Destacável. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2009). *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6*. Editorial do Ministério da Educação.
- MOURA, T. (2005). *A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão*. Alagoas: Edufal.
- NARDI, R. (2009). *Ensino de Ciências e Matemática I. Temas sobre Formação de Professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- OLIVEIRA, I., SERRAZINA, M. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM (pp. 29-42).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. (2002). *Formação em Contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson.
- PAIS, A., MONTEIRO, M. (2002). *Avaliação a uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- PAPALIA, D., OLDS, S., FELDMAN, R. (2001) . *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- POURTOIS, J-P. (1981). *Organisation interne et spécifique de la recherche-action en éducation. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*.
- RIBEIRO, D. (2001). *A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica*. Revista Toques Formativos – Contributos para a Educação de Infância. Bragança: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- RIBEIRO, D. (2011). *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância*.
- ROLDÃO, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROSALES, C. (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- SANTOS, E. (2007). *Processos de Liderança e Desenvolvimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- SANTOS, E; ALVES, L. (2006). *Práticas Pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers.

- SIMÕES, H. (2009). *O Projecto Curricular de Turma: da Teoria à Praxis*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- TRINDADE, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VASCONCELOS, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens/Integrar Metodologias*. S. I.: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- VELOSO, N. (2010). *Competências na formação de professores: rastros e visibilidades*. São Luís: Edefma.
- ZABALZA, M. (1994). O diário como instrumento de análise do pensamento do professor. In M. Zabalza, *Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.
- ZABALZA, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

- BOIKO, V., ZAMBERLAN, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. Retirado em 22 de junho de 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- LIMA, C., STANQUINI, B. (2009). Inteligências múltiplas. Retirado em 13 de julho de 2012 de <http://estagiocewk.pbworks.com/f/artigo+cientifico+bianca.pdf>.
- Ministério da Educação (2009a). *Metas de Aprendizagem*. Retirado em 17 de junho de 2012 de <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/apresentacao/>.
- Ministério da Educação/Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Brochuras – Educação Pré-Escolar*. Retirado em 15 de junho de 2012 de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/PressReleases/Paginas/BrochurasEdPreEscolar.aspx>.
- VILELA, V. (s.d.). *Inteligências Múltiplas*. Retirado em 22 de junho de 2012 de <http://www.mapasmentais.com.br/index.php/inteligencia>.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- 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 – A. N.º38.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Diário da República - I Série – A. N.º201.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República - I Série – A. N.º201.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República - I Série - A. N.º 166.

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

Ministério da Educação (2007). Circular nº 17 de 10 de outubro de 2007. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.

Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Despacho Conjunto n.º 258/97, de 21 de Agosto. *Crítérios a utilizar pelos estabelecimentos de educação pré-escolar, quanto à escolha das instalações e do equipamento didático*.

Ministério da Educação e Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de Agosto. *Requisitos pedagógicos e técnicos para a instalação e funcionamento de estabelecimentos de educação pré-escolar*.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação.

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

OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha (2009-2012). *Projeto Educativo [PE]*. Porto.

Agrupamento de Escolas Francisco Torrinha (2009-2012). *Projeto Curricular na Educação Pré-Escolar [PC]*. Porto.

RIBEIRO, D. (2011). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação de Infância*.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I
Exemplar de uma narrativa diária

7 de março de 2012

Nos primeiros instantes em que estivemos na sala reparei que as presenças não tinham sido marcadas durante a semana, pois na segunda-feira a educadora não se encontrou na escola e na terça-feira ainda que tenha permanecido algum tempo com as crianças teve de se ausentar.

Inicialmente foi perguntado às crianças o dia que era, responderam que era 7 (assumindo à partida que era do mês de março) e quarta-feira. O dia (7-03-2012) foi escrito no quadro por uma das crianças. Posteriormente, uma das crianças fez a contagem de quantas crianças se encontravam na sala, outra das crianças verificou esse número e escreveu-o no quadro. Penso que este pode ser um indício de que as crianças estão em permanente contacto com a escrita, o que será benéfico para o seu sucesso escolar (MATA, 2008). Verificou-se assim que as crianças são capazes de fazer contagem termo-a-termo, sendo curioso o facto de a criança que está a contar os meninos sentir necessidade de tocar nos outros (normalmente na cabeça) e então fazer essa contagem.

Houve necessidade de apagar o quadro, para escrever o dia e o número de meninos que estavam presentes, e neste momento a educadora reparou que havia um coelho desenhado por uma das crianças que chegaram à sala antes do toque. A Educadora questionou quem tinha feito o desenho e que coelho era aquele. A RP disse que era o coelho da Páscoa, que a educadora aproveitou para questionar quando é a Páscoa e para lembrar algumas das datas do mês (dia do Pai, dia da árvore e o primeiro dia da primavera). Relativo a este assunto cantaram uma canção relativa à Páscoa.

Posteriormente foram analisadas algumas figuras pintadas pelas crianças, nomeadamente uma imagem do quarto de Van Gogh em Arles, levando as crianças a pensarem em algumas técnicas que poderiam ter sido utilizadas para que sobressaíssem alguns aspetos da pintura. Na sala estava afixada uma imagem desse quadro; contudo, o objetivo não era que os meninos colorissem o quarto como o viam na imagem mas que o fizessem livremente e criando elementos do seu próprio quarto. Este pintor tem sido trabalhado com as crianças (no livro “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll), pela utilização de uma das técnicas do artista.

Depois, as crianças foram questionadas sobre alguns aspetos da imagem “Quantas cadeiras há, quantos quadros contam, a janela está aberta ou fechada e porque é que a parte dos pés da cama seria maior do que a parte da cabeceira”. Foi esta última que a Educadora

Comentário [AO1]: Prende-se com o nível de desenvolvimento no que refere à capacidade de abstração

explorou mais exaustivamente com as crianças, sendo que estas encontraram algumas respostas mas não chegaram ao conceito que a educadora pretendia, por isso teve de ser a própria a explicar que a parte dos pés era maior porque parecia estar mais perto de nós e a cabeceira mais longe, designando este acontecimento por profundidade. Uma das crianças aplicou este novo conhecimento ao fim da tarde, quando apresentou um desenho em que um dos meninos desenhados parecia mais próximo do que o outro.

Fez-se ainda referência a um espelho que a imagem continha, sendo desenvolvido um diálogo no sentido de compreender as tarefas em que utilizamos/necessitamos de um espelho. Enquanto a L disse que um espelho servia para as mães verem se estavam bem maquilhadas e o G disse que servia para lavar os dentes, demonstrando não compreender bem a diferença entre uma coisa e outra. Foi então explicado que serviria para vermos se os dentes estavam bem lavados.

De seguida analisou-se a pesquisa realizada por uma das crianças sobre os insetos. Uma das imagens era de um gafanhoto que os meninos não conseguiram identificar corretamente, julgando tratar-se de um grilo. A educadora questionou qual é a cor de um grilo e as respostas variaram entre o preto e o verde. Ficou para trabalho de casa descobrir a cor dos grilos e como são os gafanhotos.

Durante a parte da tarde foi realizada uma atividade no âmbito da linguagem oral e abordagem à escrita. A educadora começou por ler o poema “Arre Burrinho”, de Alice Vieira (in *Eu bem vi nascer o sol*). Antes da leitura a educadora questionou as crianças sobre o local onde nasce o sol, algumas crianças referiram que era no mar, foi dito que o sol de punha no mar mas não nascia lá; porém, a questão ficou por responder.

Depois de a educadora ter lido duas vezes o poema, exploraram-se as rimas nele contidas (trabalhando-se assim a consciência fonológica) e a educadora propôs que o próprio grupo recriasse o poema, baseado no de Alice Vieira mas encontrando outras palavras que rimassem com o texto original, explorando assim o caráter lúdico da linguagem. As crianças pensaram nas palavras e nas rimas e expuseram as suas ideias. A educadora escreveu o poema criado pelo grupo e posteriormente identificou as letras de uma palavra que constituem a rima (-eira/-ão). Seguidamente algumas crianças foram identificar essa terminação nas outras palavras do poema. As crianças com mais dificuldade eram ajudadas por outras, numa perspectiva de valorizar os outros e de aprender com eles. Pode então dizer-se que o grupo aprecia o trabalho com rimas, o que indicia a existência de alguma consciência linguística, o que contribuirá na aprendizagem da leitura e da escrita (SIM-SIM *et al*, 2008).

Depois disso, a educadora lembrou os projetos a decorrer (o quarto de Van Gogh, o livro de “Alice no País das Maravilhas” e os colares), perguntando para onde é que os meninos queriam ir trabalhar, pois deixar que as crianças tomem as suas próprias decisões contribuirá para que as crianças sejam mais autónomas e se tornem cidadãos cada vez mais responsáveis (ME-DEB, 1997). Esta escolha incluía as áreas de jogo definidas, aspeto esse que realmente surpreendeu.

ANEXO II
Exemplar de uma narrativa colaborativa

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Atividade de Trabalho Experimental sobre misturar matérias em água;

Data: 6 de Junho de 2012

Comentário da Observadora <i>Marina Junqueira</i>	Comentário do Observado <i>Fábio Justo</i>	Comentário da Supervisora <i>Ana Oliveira</i>
<p>No dia 7 de junho, o Fábio ficou responsável por orientar uma atividade de trabalho experimental, tendo como ponto de partida a água.</p> <p>Esta atividade surge no seguimento a uma visita à Universidade Católica, em que foi questionado às crianças se já tinham feito a experiência de juntar água com azeite, ao que as crianças responderam que não e por isso não sabiam o que acontecia nessa experiência. Este tipo de trabalho insere-se na Área d'O Conhecimento do Mundo, sendo que o trabalho desenvolvido nesta área <i>deverá permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental</i> (ME/DEB, 1997, p. 82). É neste sentido que o educador deve atuar, partindo das questões pertinentes que surgem no quotidiano para uma exploração <i>sistemática</i> dos fenómenos (ME/DEB, 2009), para momentos que estimulem a curiosidade e o desejo de aprender e saber mais sobre o mundo.</p> <p>Considerando que o construtivismo enfatiza o papel ativo das crianças na construção das próprias aprendizagens, o estagiário optou por dividir o grande</p>	<p>Antes de iniciar a atividade de trabalho experimental, foi necessário transformar o espaço da sala e <i>adaptá-lo</i> às necessidades da mesma. Tal como refere Cardona (1992, p. 10), a organização do espaço <i>não tem que ser rígida. Ao longo do ano (...) o espaço e materiais vão ganhando novos sentidos, sendo alterada a sua organização de acordo com as necessidades vividas pelo grupo</i>. Esta organização, como referiu a Marina, <i>teve como base a divisão do grupo em três subgrupos</i>.</p> <p>Optei por esta organização pelo facto de conhecer as vantagens que advêm deste tipo de divisão. Com um grupo de crianças reduzido o educador poderá, com maior eficiência, responder às necessidades que vão surgindo no decorrer da atividade. Neste sentido, a organização da sala pela qual optei, considero que tenha sido a mais adequada. O facto de ter diferenciado três espaços destinados ao trabalho experimental e outros três relativos ao registo foi intencional, permitindo que as crianças percebessem o que iria ser feito em cada um deles, evitando assim que se entornassem líquidos nas folhas de registo. Com uma atividade que envolvia líquidos e crianças era mais que</p>	<p>A instabilidade supervisiva com que esta diáde tem convivido no decorrer da prática pedagógica supervisionada tem inibido, entre outros aspectos, a concretização de umas das estratégias formativas propostas que é a realização das narrativas colaborativas escritas. Neste sentido, propus ao par proceder à observação e reflexão sobre a atividade em análise para, a partir dela, elaborar a narrativa colaborativa, sendo que o terceiro <i>feedback</i> partiria de mim. Embora, como habitual, tivesse previsto fazê-lo oralmente, com base nas notas de campo recolhidas através da observação direta e armada, da análise do guião de pré-observação e dos comentários de ambos os mestrandos, a integração da terceira coluna pelos</p>

Comentário [AO18]: Adequá-lo

Comentário [AO1]: ?

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

grupo em três pequenos grupos, de modo a que todas as crianças realizassem ativamente as várias experiências. Neste sentido, o espaço foi alterado de forma a possibilitar este tipo de trabalho, pois *o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender* (ME/DEB, 1997, p. 37). Optou-se então por criar três grupos de mesas com materiais que possibilitaram a realização de experiências diversificadas. Para o registo da atividade colocou-se uma mesa para cada grupo, pois uma vez que estávamos a trabalhar com líquidos se o registo tivesse acontecido no mesmo local, a hipótese de entornar a água e danificar a folha do registo era grande.

A meu ver, esta disposição ajudou a que as crianças estivessem mais envolvidas e intervissem mais ativamente na atividade. Com cada grupo ficou um adulto, prendia-se que fossem os estagiários e a educadora mas devido ao facto de esta última estar de atestado médico foi a assistente operacional que ficou com um dos grupos, sendo que também ela sabia quais eram os objetivos da atividade a forma como se previa realizá-la. Assim sendo, as crianças puderam ter um apoio mais eficiente, adequado e individualizado, uma vez que havia um adulto para 5 ou 6 crianças.

A atividade foi iniciada por um diálogo orientado em que o Fábio questionou as crianças sobre aquilo que viam em cima das mesas e o que pensavam que iria ser feito com todos aqueles materiais. As respostas à primeira pergunta foram objetivas (açúcar, farinha, água...) e depois de se salientar a existência de um

certo que algum copo se entornasse (o que, de facto, aconteceu várias vezes), daí que esta opção preventiva foi, sem dúvida, a mais acertada. Dada a complexidade daquela organização, a preferência por fazê-lo antes de iniciar o tempo letivo da tarde foi a melhor, uma vez que fazê-lo junto das crianças iria causar uma grande agitação na sala.

Relativamente ao diálogo orientado, iniciei-o questionando as crianças sobre para que poderia ser aquela organização da sala e a disposição dos diversos materiais, o que iríamos fazer com aquilo. Após as mais variadas respostas, uma das crianças respondeu “vamos fazer experiências”. A partir daí, recordei junto do grupo uma anterior atividade de trabalho experimental acerca da cor, do cheiro e do sabor da água. Como esta iria ter como suporte a água, considerei relevante fazê-lo, articulando e integrando os conhecimentos adquiridos anteriormente com aqueles que iriam ser construídos. A questão relativa à cor da água, quando as crianças referiam que a cor da água é transparente, considero que não seja um problema de maior. Uma coisa que não tem cor é, de facto, transparente, por isso a água é transparente (se colocarmos uma moeda no fundo de um copo de água conseguimos observá-la com nitidez, logo a água é transparente), daí não ter explorado este conceito porque verifiquei que as crianças já tinham percebido que a água não tinha cor. Para mim, o essencial era verificar se este aspeto estava consolidado e, definitivamente, estava.

Depois deste diálogo orientador dei início à explicação da atividade. A minha opção por não ter

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

mesmos, afirmando e formalizando a minha participação, aliciou-me a registar o meu *feedback* por escrito. Este *feedback* surge depois de já ter anotado os comentários habituais nas respectivas “caixas”, pelo que serão sublinhadas algumas ideias e outras deixarei para a interpretação desses comentários já realizados. Em primeiro lugar gostaria de salvaguardar a responsabilidade e empenho com que o par tem reagido às constantes ausências da figura da orientadora cooperante. A escolha desta atividade não é exceção, pois evidencia a intenção de dar continuidade aos projetos em curso, em particular a necessidades que foram verificadas no decorrer de outras situações pedagógicas, tal como o clarificado pelos mestrandos oralmente previamente à atividade, e por escrito no guião de pré-observação e na narrativa colaborativa.

Tendo em conta os critérios que caracterizam a natureza e qualidade da organização do espaço e materiais (suportados em pressupostos legais e teóricos construtivistas), as intenções inerentes à

Comentário [AO19]: é

Comentário [AO20]: estou de acordo. Além disso, a criação do fator surpresa poderia ter sido intencional

Comentário [AO2]: Muito bem

Comentário [AO21]: estou de acordo

Comentário [AO22]: a questão que levanto é que transparência é independente da cor, pelo que me parece que merecia clarificação simples no momento

Comentário [AO23]: mas também é verdade que há coisas com cor que são transparentes

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

<p>mesmo produto em todas as mesas, as crianças compreenderam que a água seria o elemento principal da atividade.</p> <p>Relativamente às respostas para a segunda pergunta, estas inicialmente apontavam para a realização de uma festa ou como sendo “coisas para o lanche da tarde”. Só depois é que um menino observando e refletindo sobre o que via, referiu que podia ser para fazer experiências. Partindo desta resposta, o Fábio incentivou as crianças a recordarem-se de uma atividade, também ela experimental, realizada anteriormente sobre a água. Essa experiência anterior teve objetivos e propósitos diferentes, pois pretendia-se descobrir algumas características da água. As crianças mostraram recordar-se da experiência e das conclusões a que haviam chegado, que a água não tem sabor, cheiro nem cor; porém, relativamente a esta última surgem algumas dúvidas, porque apesar de saberem que a água não tem cor, dizem também que a cor da água é transparente. Esta questão não foi esclarecida no momento mas penso que poderia ter sido explorada de uma forma muito sucinta, por exemplo recorrendo à constituição da palavra incolor (sem cor); contudo, também não era este o objetivo da atividade.</p> <p>Ainda no tapete, o Fábio explicou o desenvolvimento da atividade e ouvia os meninos, que se encontravam particularmente interessados, motivados e questionadores, e esclarecia as dúvidas levantadas. Apesar de esta explicação ter sido dada recorrendo aos materiais disponíveis, não houve uma exemplificação real, o que julgo que poderia ter sido feito, pois, ainda</p>	<p>demonstrado experimentalmente uma das experiências foi intencional. Apesar de na altura a supervisora até ter sugerido que o fizesse, decidi não fazê-lo. Como um dos objetivos da atividade era que fossem as crianças a construir o seu próprio conhecimento, a serem as mesmas a experimentarem todas as atividades, não fazia sentido fazê-lo. Outro dos motivos pelo qual não experimentei em grande grupo predeuse com o facto de os grupos serem acompanhados por um adulto, pelos estagiários e pela técnica auxiliar, à qual foi explicado previamente em que consistia a atividade, o que era suposto fazer e quais os objetivos da mesma. É certo que surgiram algumas dúvidas, que foram esclarecidas, mas considerei que não haveria problema uma vez que iria estar alguém a orientar aquele trabalho e esclarecer as dúvidas que surgissem no momento.</p> <p>Corroborando o que a marina referiu, considero que tenha despertado o interesse do grupo no trabalho que iriam desenvolver, quer pelo discurso que utilizei quer pela forma como motivei o grupo. Isto verificou-se através da observação da postura das crianças ao longo do diálogo e das explicações, uma vez que as crianças se mantiveram serenas a escutar, colocando as suas dúvidas ordenadamente. Este entusiasmo também foi demonstrado pela ansiedade que as crianças demonstravam em quererem ir fazer as experiências.</p> <p>Quanto à distribuição dos grupos, bem, eu poderia ter selecionado as crianças e ter ficado, no meu grupo, com aquelas que são mais sossegadas e que, ao mesmo tempo, participam ativamente nas atividades propostas, uma vez que a minha prática estava a ser avaliada. Mas</p>	<p>atividade e ao tempo disponível pareceu-me ser adequada a preparação prévia do espaço. Quanto a este aspecto tenho apenas uma questão: Será que se as crianças estivessem sentadas durante a experimentação da atividade teriam ficado mais calmas, atentas e concentradas?</p> <p>O facto de existirem duas mesas para cada grupo, tal como o argumentado pelos estudantes pareceu-me adequado, pelas razões já explicitadas. No entanto pergunto: Seria mais adequado e significativo para as crianças registarem os resultados de cada experiência após a conclusão da mesma? A intenção manifestada pelo Fábio de problematizar a ordem dos registos das experiências, parece-me um argumento válido para justificar a sua opção, mas por outro lado questiono: tendo em conta a inexperiência das crianças neste tipo de registo e as prioridades de ação definidas centradas na descoberta pelas crianças dos resultados da mistura de diferentes matérias com a água, não teria sido mais adequado (tendo em conta as perspectivas construtivista e</p>
---	--	---

Comentário [AO24]: a minha sugestão não foi construir o conhecimento pelas crianças, mas exemplificar o que teriam que fazer, o que poderia fazer sentido, tendo em conta o seu papel de mediador de aprendizagens significativas pelas crianças. Conhecendo as características inerentes à fase de desenvolvimento das crianças sabemos a importância da utilização de estratégias concretas para favorecer o sucesso dos processos comunicacionais

Comentário [AO3]: Ou propriedades

Comentário [AO25]: sem dúvida. Mas o que o Fábio procurou fazer no diálogo foi explicar às crianças o que iriam fazer, o que acabou por acontecer de forma mais expositiva. Se considera que não seria necessário pois cada adulto o faria, poderia ter rentabilizado esse tempo para o diálogo do final, por exemplo?

Comentário [AO26]: Em algumas situações penso que poderia ter sido um discurso mais facilitador da compreensão das crianças. O questionamento é importante, mas como facilitador e ... [3]

Comentário [AO4]: No decorrer desta atividade usei esta expressão e afirmel que a transparência não significa que não exista cor. Vejamos o exemplo do papel celofane de várias cores, que não deixa de se ... [1]

Comentário [AO27]: O que é natural pela observação dos materiais em cima das mesas

Comentário [AO5]: Sugerir isso na altura, mas o Fábio optou por seguir as suas estratégias, o que tal como temos vindo a falar ilustra a diversidade de ... [2]

Comentário [AO28]: Não sei porque lhe surgiu esta ideia ou porque sentiu necessidade de a justificar... nem me passaria pela cabeça que o faria, pois estamos a falar de estratégias peda(... [4]

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

<p>que a experiência fosse repetida posteriormente, evitaria muitas dúvidas que foram colocadas e permitiria que as crianças compreendessem melhor a atividade.</p> <p>Para além da motivação intrínseca das crianças para a realização da atividade, julgo que o Fábio conseguiu estimular a curiosidade e a vontade de experimentar, visto que a determinada altura, as crianças pediram para começar a fazer a experiências.</p> <p>Procedeu-se então à distribuição das crianças pelas mesas, em que se procurou separar pelos vários grupos as crianças mais conflituosas. Apesar de nestas circunstâncias ser retirada alguma autonomia às crianças, parece-me que esta foi uma decisão acertada, para que os vários grupos pudessem funcionar sem a existência de tensões e conflitos, de modo a criar um ambiente saudável e favorecedor da construção de aprendizagens.</p> <p>O grupo com que estive estava com muita vontade de começar as experiências e um aspeto muito curioso e igualmente “normal” foi o facto de as crianças quererem experimentar os vários sabores dos produtos (culinários). Gerir o trabalho do grupo não foi propriamente fácil, pois as crianças queriam experimentar coisas diferentes. Sabendo que por um lado era bom que as crianças realizassem as experiências de um modo mais livre, fazendo as “misturas” pela ordem que quisessem, por outro lado tive de me precaver, pois fosse feito dessa outra forma provavelmente chegaria a uma altura em que as crianças já não sabiam o que tinham misturado e iria gerar-se muita confusão. Ainda que de certo modo</p>	<p>não o fiz, porque a forma como encaro a minha prática tem sido constante e sistemática, e não iria ser diferente só porque iria ser observado. Porém, tentei fazer uma certa distinção ao formar os grupos. Como existem crianças que, quando trabalham com outras, geram imensos conflitos, causando ruído e prejudicando a aprendizagem dos colegas, decidi separar aqueles que considerava serem mais problemáticos. Tal como refere a Marina, é certo que isto retirou alguma autonomia às crianças mas segundo o meu ponto de vista, foi a opção mais adequada, evitando dificuldades que poderiam surgir. Além disso, antes de pensar na autonomia das crianças, considerei mais relevante pensar no bem-estar do grupo no decorrer da atividade.</p> <p>Relativamente à atividade de experimental, apesar de em certas alturas ter questionado as crianças com “O que acham que vai acontecer?”, concordo com o que a Marina referiu, uma vez que também não o fiz ativamente, já que devia ter dado mais destaque às pré-concepções do grupo. Aliás, deveria ter iniciado o diálogo em pequeno grupo a partir das pré-concepções das crianças e não o fiz.</p> <p>No decorrer da atividade, considero que o rigor científico com o qual abordei alguns assuntos não foi o mais adequado. A verdade é que fiz pesquisas sobre os assuntos que iria trabalhar, mas tentar explicar a crianças de cinco e seis anos aqueles conteúdos foi um pouco complicado e tenho consciência que me confundi um pouco naquilo que tentei transmitir. Quando voltar a esta atividade, irei explorar certos conceitos que podem ter ficado confusos.</p>	<p>socioconstrutivista - aprendizagem por andaimes (Bruner) e a ZPD (Vygotsky)) gradualmente a criança registar as suas observações de cada experiência e posteriormente estabelecer as comparações entre as diferentes reações?</p> <p>Naturalmente que esta forma poderia ser mais ntrosas... mas assim sendo, porque não iniciar a atividade durante a manhã e dar continuidade à tarde?</p> <p>No que refere à organização do grupo, estou de acordo com a argumentação apresentada pelo Fábio e pela Marina quer relativamente aos benefícios da intervenção em pequeno grupo, quer aos argumentos relativos à definição da constituição dos grupos pelo Fábio (por questões comportamentais). Ainda assim, confesso que no momento da atividade fiquei com dúvidas quanto a esta última, pois foi dada a oportunidade a uma criança de escolher a mesa para a qual poderia ir, o mesmo não acontecendo com as restantes. O que terão as restantes crianças pensado quanto a isto?</p> <p>Depois de observar o desenvolvimento da</p>
---	---	--

Comentário [AO29]: É um argumento válido. No entanto, o que me gerou alguma dúvida no momento foi o facto de ter sido dada a oportunidade de uma criança escolher mediante o seu interesse. Como se terão sentido as crianças que não o fizeram?

Comentário [AO6]: Deu apenas a oportunidade de escolha a uma criança conforme a motivação para os materiais

Comentário [AO7]: Foi retirado partido das propriedades dos materiais de cada mesa? Observou-se intencionalidade na criação de oportunidades integradoras e integradas?

Comentário [AO30]: É auto-estima

Comentário [AO31]: Muito bem, embora tenha acabado por concluir que isso não aconteceu no seu grupo. Quais foram os ganhos?

Comentário [AO32]: Estou totalmente de acordo

Comentário [AO33]: Não é nada fácil fazê-lo

Comentário [AO8]: Importante a questão do “rigor científico”

Comentário [AO34]: Sim, só tenho pena que aconteça depois de 8 dias de intervalo

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

tenha mediado a atividade procurei que as crianças fossem ativas e procurei sobretudo incentivá-las a observar o que acontecia ao misturar as substâncias e ainda que comparassem com as misturas já feitas, pois é durante as observações que realiza nas ações que desenvolve (principalmente as que permitem explorar fenómenos que são familiares) que a criança começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a rodeiam e deste modo aumentando a sua compreensão do real (ME/DEB, 2009).

Uma vez que o registo dos dados recolhidos é fundamental em ciências, pois através dele os conhecimentos são organizados e sistematizados, foi este o momento seguinte. O registo foi estruturado de uma forma diferente do habitual, pois os registos frequentemente realizados são livres (em um espaço em branco) e desta vez havia uma folha já organizada que as crianças tiveram de preencher. Apesar de se poder dizer que foi um registo demasiado estruturado para crianças da educação pré-escolar foi importante para ver como as crianças conseguem responder à novidade e adaptar-se a uma nova organização/orientação. Notou-se que as crianças não estão habituadas a este tipo de trabalho, pois revelaram dificuldade na elaboração do registo. Apesar do meu apoio neste sentido as crianças mostraram ter dificuldades na orientação espacial e lateralidade, pois acabavam por “trocar” o copo de água (simples) com o copo de mistura, no caso pintando o copo da mistura no local do copo com água (simples).

Um dos aspetos que não foi trabalhado, pelo menos no grupo em que estive, foi a desconstrução das ideias

Tal como aconteceu com o meu par pedagógico, o meu grupo de trabalho mostrou-se bastante entusiasmado com as atividades e, tal como o outro grupo, provar cada uma das substâncias misturadas era certo. Neste sentido, considero que tenha sido complicado gerir algumas das interações do grupo, pela novidade da atividade, por estarem expostos na mesa diferentes produtos e pela curiosidade de experimentar tudo. Não considero que tenha feito uma má gestão das interações, até porque numa atividade experimental o entusiasmo das crianças é maior que, por exemplo, numa atividade de leitura.

Agora, uma atitude que considero relevante abordar e, de certo modo, justificar, prende-se com a decisão de retirar momentaneamente crianças da atividade. Há quem considere que não é pedagógico isolar as crianças quando estas têm atitudes menos corretas. Não é que eu próprio defenda isto, mas existem certos momentos em que fazê-lo, na minha opinião, faz todo o sentido. A partir do momento em que uma criança está a prejudicar a aprendizagem das restantes, não faz sentido mantê-la no grupo. Então, considero que retirá-las da atividade foi a opção mais adequada. Sim, poderia dialogar com as crianças sobre as atitudes que estavam a ter no momento, mas seria correto fazê-lo com as outras crianças a realizar a atividade? Não creio. Além disso, quando as crianças saíram da atividade foi apenas por breves momentos, sendo que tive consciência do tempo em que permaneciam sentadas no tapete, pelo que as chamava para a mesa antes de iniciarmos algum momento chave da atividade.

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

atividade e de ler os comentários da diáde volto a perguntar: Tendo em conta o comportamento de algumas crianças do grupo do Fábio, quais foram os ganhos pela seleção das crianças? Pelo que verifiquei, os grupos de crianças que estavam com a Marina e a auxiliar pareceram menos excitados, o que também poderá dever-se à minha presença mais “próxima” no grupo orientado pelo Fábio.

No que refere ao discurso, tal como refere o Fábio, não é fácil explicar às crianças processos complexos relativos à transformação das propriedades de determinadas matérias, dado o seu carácter abstrato. A esse nível penso que o discurso do Fábio foi sofrendo alteração/evolução no decorrer da atividade, dado que demonstrou esforço na procura de um vocabulário rigoroso em termos científicos, mas que as crianças pudessem compreender. Ainda assim, considero ser um dos pontos a melhorar. Por vezes, o facto de ser bastante pragmático e não desconstruir o significado de alguns conceitos e questões dificulta a compreensão e, conseqüente, resposta

Comentário [AO9]: Mediar não inibe a aprendizagem ativa pelas crianças...

Comentário [AO10]: Frase muito extensa

Comentário [AO35]: Sim, naturalmente, mas há também estratégias de leitura que podem gerar bastante excitação e envolvimento das crianças

Comentário [AO36]: Discutimos isto no seminário e dei referências bibliográficas

Comentário [AO11]: A uma

Comentário [AO12]: Dar resposta a um novo desafio... aprendizagem através da resolução de problemas...

Comentário [AO37]: é

Comentário [AO38]: por vezes não é o retirar é a forma e o motivo. Porque saíram efetivamente? A atividade estava a motivar a sua participação? Estavam concentradas? Estavam a perceber a continuidade das ações? Antes de as retirar que estratégias (sem ser chamar a atenção e “ameaçar” que as retiraria da mesa caso não mudassem de atitude, o que aconteceu bastantes vezes) usou para as envolver na atividade?

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

<p>prévias das crianças, a previsão dos resultados e o levantamento de hipóteses. Esta exploração teria sido importante pois <i>Compreender as ideias das crianças facilita a adequação da intervenção do(a) educador(a) e a necessária adaptação de recursos e estratégias/actividades</i> (ME/DEB, 2009, p. 19). Se houvesse este trabalho teria sido possível que as crianças realizassem comparações, sobre as ideias que tinham e aquilo que observaram/resultados; porém, a condicionante “tempo” é uma constante e não possibilitou desenvolver o trabalho desta forma.</p>	<p>Ao contrário do que aconteceu com o meu par pedagógico, dei liberdade às crianças de escolherem a ordem pela qual queriam realizar as experiências, tendo consciência das consequências que daí poderiam surgir, sobre as quais refletirei de seguida.</p> <p>O momento que se seguiu foi o registo da atividade. Estando as crianças acostumadas a uma folha branca e registrar atividades/ acontecimentos de forma livre e espontânea, desta vez foi-lhes entregue uma folha onde fariam o registo de acordo com determinados critérios. Com esta simples folha de registo, tinha como objetivo abordar diferentes aspetos: desde a verticalidade, uma vez que as crianças desenhavam quase sempre com a folha na horizontal, e a lateralidade, já que começamos da esquerda para a direita, pois as crianças apresentam algumas dificuldades neste domínio. Se podemos considerar esta folha de registo uma ficha de trabalho? Possivelmente. Mas também não considero que tenha sido negativo ter optado por este tipo de registo. Bem pelo contrário, foi interessante perceber que as crianças não estavam, de todo, habituadas a este tipo de registo mais estruturado. Mas foi aqui em que surgiram algumas dificuldades. O facto de as crianças terem realizado as experiências de acordo com a ordem que elas queriam, fez com que no registo sentissem dificuldades, já que a folha tinha uma determinada ordem, ordem essa que eles não cumpriram. Este foi um dos motivos pelo qual aceitei que as crianças escolhessem: levantar um problema. Esta situação fui tentando resolver em conjunto com as crianças, individualmente, de modo a que percebessem que, apesar de terem feito primeiro esta ou aquela</p>	<p>das crianças, o que pode gerar desatenção e/ou não envolvimento na atividade. O facto de o Fábio ter sentido a necessidade de argumentar e justificar a sua atitude mais “diretiva e assertiva” veio ao encontro de algumas notas de campo que tomei. De facto, o educador deve adequar a sua postura e discurso às situações, de forma a não perder a capacidade de gerir as intervenções do grupo, que em algumas situações podem ser mais entusiásticas e descontroladas. Estou de acordo com este argumento do Fábio, no entanto, alguns episódios observados levantaram-me questões: porque estariam algumas crianças tão agitadas? Os seus comportamentos justificariam a saída da mesa? Porque terá sido necessário elevar a voz tantas vezes? Quais seriam as alternativas para não ter que estar constantemente a “ameaçar” algumas crianças que teriam que sair da mesa caso não se portassem melhor? Embora não resultem sempre, tal como discutimos num dos seminários, por vezes, é preciso ignorar determinados comportamentos e agir de forma a não “alimentar”</p>
<p>A comunicação prevista acabou por não acontecer por falta de tempo, por isso será realizada num outro momento, para que o grande grupo conheça aquilo que em pequeno grupo foi feito. Este será um momento importante porque também permitirá trabalhar a comunicação oral, aspeto em que as crianças também demonstram dificuldades. A ideia de comunicar a todo o grupo os resultados a que cada grupo chegou foi explicada pelo Fábio, que deste modo inteirou as crianças desta planificação.</p>		
<p>Julgo que a proposta desta atividade e o modo de realização foi benéfica para o grupo, pois surgiu de uma necessidade evidenciada e este tipo de trabalho mais prático e experimental não é uma constante apesar de se ter verificado que é um interesse do grupo.</p>		

Comentário [AO13]: Estou totalmente de acordo... Durante a experimentação na mesa do Fábio foi acontecendo, mas não de forma sistemática

Comentário [AO14]: Sim, é importante organizar o tempo de acordo com o tempo. Não esqueçam que a experiência não tem que acontecer apenas numa parte do dia...

Comentário [AO15]: O que foi pena, pois entre o fim da experiência e o lanche sobraram 25 minutos

Comentário [AO39]: Tendo em conta que era a primeira vez que usaram este tipo de registo o que poderia ter facilitado a compreensão da sua utilização?

Comentário [AO40]: De todo. É uma forma de sensibilizar para as metodologias científicas de registo

Comentário [AO16]: Considera que foi feito de forma significativa? E o que pensa do tempo que existe entre a experiência e o diálogo que irá surgir?

Comentário [AO17]: Seu interesse

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

	<p>experiência, no registo teriam um espaço para cada experiência, daí não poderem trocar a ordem. Apesar de serem conceitos que se mostraram, em parte, abstratos, considero que tenham sido importantes para estimular o raciocínio das crianças. Uma das intervenções da supervisora neste momento do registo prendeu-se com o facto de uma criança ter desenhado as experiências em locais trocados. Após um diálogo com a criança, sugeriu que se trocasse os nomes e o problema estaria resolvido. Como referi, tinha consciência que estas dificuldades surgissem, mas a minha ideia era fazê-lo de forma diferente. Primeiro questionaria a criança acerca da ordem pela qual foram realizadas as experiências, se era a mesma que constava na folha de registo, tal como o fiz, apesar de algumas não terem compreendido, o que é natural. Posteriormente questionaria a criança acerca da forma como poderíamos resolver aquele problema. Com a minha orientação, a criança iria chegar à conclusão que, se trocasse os nomes, o problema estaria resolvido.</p> <p>Uma outra questão levantada pela supervisora prendeu-se com a cor da água, tendo a criança respondido “azul”. A cor da água foi um tema que já abordamos algumas vezes e tenho consciência que as crianças sabem perfeitamente que a água não tem cor. Mas, como é compreensível, a criança quando se referiu ao “azul” era relativamente à cor com que a água era representada. Quando eu pinto um copo de água, pinto-o de azul. Com as crianças é igual, estão tão acostumadas a ver representações da água a azul que é normal que digam que a água é azul, mesmo</p>	<p>as intenções desafiadoras de algumas crianças. Penso que não foi fácil gerir toda a situação, pois estas questões comportamentais “retiraram” “energias” para se centrar na prioridade de ação, por si só, bastante complexa. A este nível gostaria de felicitar o Fábio pela desvalorização e aceitação da “normalidade” dos acidentes que foram acontecendo com os copos que se entornaram, sem penalizar as crianças por isso. Por isto tudo, e a acrescer a carga emocional da minha presença, considero que o Fábio teve “frieza” para tentar gerir da melhor forma possível as intervenções das crianças, pelo que está de parabéns.</p> <p>No que refere à estimulação, penso que o Fábio procurou incentivar ao raciocínio e resolução de problemas, fazendo a ligação com experiências prévias. Ainda assim, considero que é importante melhorar no tipo de questionamento, adequando o discurso e dando mais pistas, tirando partido das situações para gradualmente complexificar as situações de aprendizagem (de forma integrada e</p>
--	---	--

Comentário [AO41]: Sem dúvida

Comentário [AO42]: Qual o teor do diálogo?

Comentário [AO43]: Volto a questionar o conteúdo meu diálogo

Comentário [AO44]: Ao nível das minhas intervenções gostaria de clarificar que procuro sempre que possível integrar-me com a maior naturalidade nas atividades, procurando ser “transparente” e sentida como parte integrante do contexto. Os comentários e intervenções que faço só acontecem quando me parece que, no momento, podem enriquecer a oportunidade de aprendizagem para as crianças e o par de formação.

Comentário [AO45]: A minha questão prendeu-se com a forma de representação, sendo que não verifiquei a sua problematização da forma de representar algo que não tem cor ou que é transparente... o que por exemplo se verificou no grupo orientado pela Marina

Comentário [AO46]: Sim, mas estamos a falar do seu papel educativo. O rigor é muito importante

Comentário [AO47]: Mas não são conceitos que têm vindo a clarificar? Qual a coerência?

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

	<p>sabendo que a água não tem cor. Daí a referência que fiz, com essa criança, ao livro “O Aquário”, que tem vindo a ser abordado, onde a água é representada a azul. É verdade que poderia ter explorado essa questão junto dela mas como era um assunto que considero que já esteja consolidado na sua mente, não o explanei.</p> <p>Mesmo antes de iniciar a atividade, já tinha a consciência que a apresentação não iria ser feita nesse dia, o que considero positivo uma vez que, na próxima semana, poderemos voltar a este assunto, explorar profundamente certos conceitos que não ficaram compreendidos e permitir que as crianças expliquem aos colegas que faltaram, e aos que estavam noutros grupos, aquilo que tiveram a fazer.</p> <p>No diálogo final, uma das crianças referiu que queria cortar a ficha pelos “riscos”. Aceitei. Fiquei com a ideia de que nem a supervisora nem a auxiliar haviam percebido o porquê de ter autorizado a criança a fazer aquilo. Apesar de não estar planeado, aquela minha opção foi intencional. O N. é a criança daquele grupo que tem mais dificuldades no recorte. Então, face a este acontecimento, por que não partir de um interesse que ele mostrou para responder a uma das suas necessidades? Sem dúvida que esta foi uma das opções, de entre todas as que foram tomadas ao longo de toda a atividade, que foi mais adequada. Além disso, constatei, mais uma vez, as dificuldades que ele tem, quer em recortar, quer em terminar os trabalhos. Daí ter sugerido que levasse o registo para casa e terminasse o recorte.</p> <p>Importa ainda fazer referência ao discurso que utilizei ao longo desta atividade. Para quem me</p>	<p>integradora), e conseqüentemente, as aprendizagens pela criança. Exemplo disso seria a alusão à formação de conjuntos relativos aos elementos que constituíam as matérias de cada mesa (embora também pudesse ser explorado no final); a possibilidade de se desenhar uma linha que marcasse o nível da água dos copos para se constatar se subia ou não; o diálogo inicial e na mesa que promovesse a “desconstrução das ideias prévias das crianças, a previsão dos resultados e o levantamento de hipóteses” como referiu, e muito bem, a Marina (com a concordância do Fábio); entre outras questões que, de forma simples e natural, poderiam ir sendo proferidas no decorrer do diálogo estabelecido com as crianças em torno das suas interpretações relativas ao que iam fazendo e observando (enriquecendo as oportunidades de aprendizagem).</p> <p>No que refere ao momento final da atividade senti muita falta do momento de rever. Tal como já referi numa das anotações, penso que a Marina e a auxiliar poderiam ter arrumado o espaço e</p>
--	--	---

Comentário [AO48]: Não foi evidenciado na forma de representação...

Comentário [AO49]: Sim, já tinha enunciado essa possibilidade no guião

Comentário [AO50]: Sim, será importante fazê-lo

Comentário [AO51]: O que é natural, pois só o Fábio poderia fazê-lo. A este nível li e compreendi a sua argumentação. Penso que poderá tirar partido das partes cortadas para fomentar o aspecto que referiu da ordem das experiências... Estando fragmentado poderá, com as crianças, colocar as diferentes partes pela ordem certa, como se de um puzzle se tratasse.

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

	<p>observa, acredito que o meu discurso pareça bastante diretivo e assertivo. Mas não o foi, de todo. Considero que na prática pedagógica de um educador de infância devam existir diferentes discursos, de acordo com o momento em questão. O meu discurso foi, possivelmente, mais rígido que o habitual, por se tratar de uma atividade bastante exigente, mas não é pelo facto de o ter sido uma vez que o sou sempre com as crianças.</p> <p>O momento final, prendeu-se com a arrumação. Quem ficou responsável pela arrumação da sala antes do lanche foi a auxiliar e os estagiários. Esta foi a melhor opção, uma vez que eram muitos copos de água e, como já se tinham vertido várias misturas no chão, este estava escorregadio, podendo ser perigoso para as crianças. Então, sugeri que as crianças, no tapete, cantassem algumas canções, acompanhadas pela clava, um exercício que elas gostam de fazer.</p>	<p>materiais, preparando-o para o lanche e o Fábio teria continuado a atividade com as crianças, pois teria sido mais proveitoso e contextualizado do que a estratégia das canções. Embora a este nível deva referir que considerei interessante a estratégia em si. Apenas questiono a longevidade entre a experiência e a sua análise, sendo que os últimos minutos poderiam ter dado espaço para uma conversa amena e informal sobre os principais aspectos vividos.</p> <p>No que refere aos diálogos gostaria de destacar apenas duas situações que observei e que me pareceram menos positivas: no diálogo inicial com as crianças quando explicava o que iriam fazer, o Fábio cortou a palavra das crianças e disse: “Já que vocês não conseguem, eu explico”; no breve diálogo final com as crianças, quando regressaram à manta, em vez de se valorizar as suas descobertas, foram acentuados os aspectos menos positivos revelando o Fábio baixas expectativas quanto ao desempenho das crianças, pois quando a auxiliar estava a explicar que as</p>
--	--	---

Comentário [AO52]: plural

Comentário [AO53]: aqui não estou totalmente de acordo. Compreendo o argumento relativo à segurança, pois esta é prioritária. No entanto, não me pareceu que tivesse sido esse factor que inibiu a participação das crianças (ou de parte delas) na arrumação, uma vez que não vi essa intenção expressa no guião e a sujidade existia apenas em torno de uma das mesas, que embora situada no acesso ao ponto de água não interferiam com a reunião dos copos, a colocação dos lápis nos copos, etc. Por outro lado, parece-me que pelo menos um copo de cada mistura poderia ter sido usado para apoiar as crianças na explicitação dos processos experimentados. Mas tendo em conta o argumento do Fábio e considerando a decisão da arrumação ser feita na totalidade pelos adultos considero que o Fábio poderia ter sido “dispensado” dessa tarefa, mantendo-se na manta e dialogando com as crianças sobre o que tinha acontecido e programando as acções futuras. Por estas razões pareceu-me que a proposta das canções teria sido desnecessária, pois aconteceu durante cerca de 20 a 25 minutos, o que teria sido um tempo interessante para discutir de forma geral o trabalho feito, aproveitando a motivação e a proximidade com a situação, o que decerto iria conferir maiores pormenores concretos ao diálogo. 8 dias repletos de diferentes experiências familiares e institucionais de espaçamento para se rever uma experiência pedagógica desenvolvida podem ser demasiado, tendo em conta a intencionalidade inerente

Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

		<p>crianças tinham evidenciado algumas dificuldades na compreensão dos conceitos, e que tinham percebido apenas quando explicou pela terceira vez, o Fábio exclamou: “Vá lá!”. Pode não ter sido essa a sua intenção, mas o que é certo, é que manifestou esta opinião perante o grupo. Senti falta de ver valorizados os excelentes raciocínios que muitas crianças manifestaram no decorrer das experiências. Penso que esta reação pode ter sido gerada por algum cansaço e frustração do Fábio (o que pareceu estar expresso na expressão facial do Fábio), pois foi uma atividade exigente que o obrigou a um enorme exercício de reflexão na ação.</p> <p>Como aspectos positivos destaco: o esforço no sentido de acompanhar e dar resposta às necessidades de cada criança; o trabalho de colaboração entre a equipa; a opção da organização em pequenos grupos; a preparação prévia dos materiais; a utilização de materiais reutilizáveis; a atitude positiva face à vontade de recortar de uma das crianças e aos copos</p>
--	--	--



Aluno Observado: Fábio Justo

Aluna Observadora: Marina Junqueira

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde

		<p>entornados; a resistência a situações de elevado <i>stress</i> e pressão sem uma desorganização aparente.</p> <p>Em suma, é importante uma procura de equilíbrio nas dimensões da sensibilidade, estimulação e autonomia (Laevers).</p> <p>Para terminar, gostaria de sublinhar a questão da documentação das atividades, quer através do registo fotográfico (pelo adulto e mesmo com a colaboração das crianças), quer através da escrita, registando algumas intervenções das crianças.</p> <p>Esta metodologia é fundamental para proceder aos processos de documentação das atividades quer para e com as crianças, quer para a restante comunidade educativa. Nesta atividade em particular, o registo fotográfico poderia constituir um recurso para o rever das propriedades verificáveis através da observação (para apoiar as crianças na revisão dos processos e resultados).</p>
--	--	---

Bibliografia



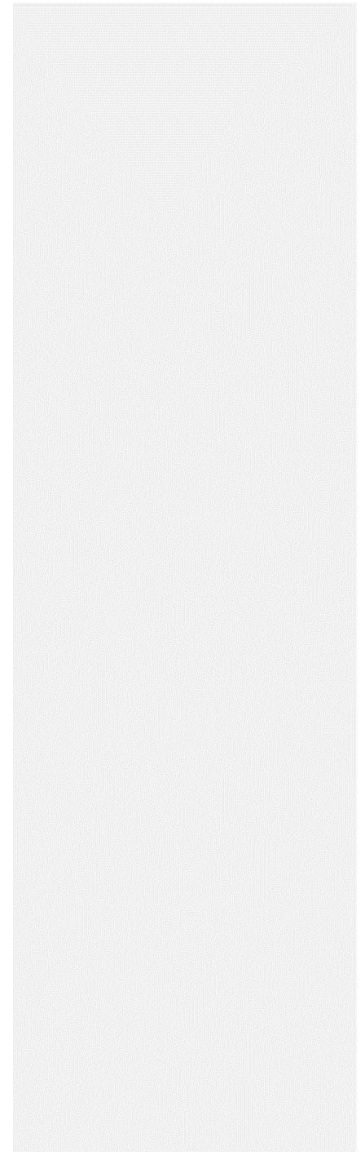
Aluno Observado: *Fábio Justo*

Aluna Observadora: *Marina Junqueira*

- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6*. Editorial do Ministério da Educação
- Cardona, M.ª João (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala do jardim-de-infância*. In Revista Cadernos de Educação de Infância (s/n). N.º 23. Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância, pp. 8-15.

Narrativa Colaborativa

Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde



ANEXO III
Exemplar de uma grelha individual de avaliação

Nome da Criança: A.

Idade: 5 anos.

Interesses Evidenciados

A A. evidencia interesse pelo Ballet, atividade que pratica fora do contexto educativo.
Gosta de explorar a área do jogo simbólico.
Na visita ao Parque da Póvoa de Lanhoso, demonstrou interessar-se pelas atividades que praticou.

Área da Formação Pessoal e Social

Semana	Necessidades Evidenciadas
12 a 16 de março	Apesar do pouco contacto neste dia com a criança, a diáde evidenciou que a criança tem dificuldades em expressar as suas opiniões, mantendo-se calada durante grande parte do tempo. Nesta semana não observamos a criança a propor algum tipo de atividade.
19 a 23 de março	Tal como o restante grupo, a A. demonstra dificuldades em perceber a importância da higiene pessoal
26 a 30 de março	A criança continua a não partilhar as suas opiniões nem mostra vontade em partilhar aquilo que pretende fazer ao longo do dia.
10 a 13 de abril	Apresente algumas dificuldades em expressar-se em grande grupo.
16 a 20 de abril	A criança tem chegado depois das 09:30 ao jardim. Continua com dificuldades em estabelecer hábitos de higiene.
23 a 27 de abril	A A. não cumpriu uma das tarefas que lhe foi proposta, levar a almofada para o jardim.
7 a 11 de maio	Quando as crianças partilham os lápis na área da expressão plástica, a A. tem dificuldades em partilhar os lápis e marcadores com os seus colegas.
14 a 18 de maio	A A. apresenta dificuldades em prestar atenção ao desenvolvimento das várias atividades.
21 a 25 de maio	A A. que era serena, tem apresentado comportamentos menos tranquilos, sendo contagiada pelo entusiasmo e desatenção dos colegas. A A. tem dificuldades em colocar-se no lugar do outro e respeitar os seus sentimentos.
28 a 1 de junho	Quando é responsável da sala, tem dificuldades em cumprir aquelas tarefas.
4 a 8 de junho	Apresenta dificuldades em expor as suas ideias em grande grupo;
11 a 15 de junho	Continua a apresentar dificuldades em ficar atenta.

Semana	Resultados Evidenciados
19 a 23 de março	A A. é capaz de reconhecer alguns momentos da rotina diária do jardim. É capaz de marcar a presença sem acompanhamento do adulto. Consegue confrontar elementos presentes numa fotografia com a realidade vivida.
26 a 30 de março	Apesar de contida, consegue expressar alguns sentimentos relativos à amizade. Reconhece dias e comemorações importantes na comunidade onde se insere (dia da árvore, primavera).
10 a 13 de abril	Apesar de ainda limitada, a A. reconhece a importância de partilhar objetos com os colegas.
16 a 20 de abril	Percebendo a diferença que existe entre as pessoas, exprime alguns sentimentos relativamente à amizade.
30 a 4 de maio	Reconhece a existência de regras essenciais à segurança pessoal do ser humano, como o uso de cintos de segurança no carro. Identifica as profissões dos seus familiares mais próximos.
7 a 11 de maio	Percebe a existência de regras básicas caso haja incêndio na instituição educativa.
21 a 25 de maio	A A. percebe a sequência dos dias da semana. Compreende que homens e mulheres podem fazer as mesmas coisas (há mulheres que jogam futebol e homens que fazem ballet).
28 a 1 de junho	A A. reconhece que algumas palavras transmitem sentimentos (zangado, triste).
4 a 8 de junho	Reconhece a existência de datas importantes no seu dia-a-dia.

Área da Expressão e Comunicação

- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Semana	Necessidades Evidenciadas
12 a 16 de março	Utilizar instrumentos de escrita mais variados.
26 a 30 de março	Apresenta dificuldades em expressar-se oralmente.
10 a 13 de abril	Em alguns momentos tem dificuldades em perceber o sentido direcional da escrita. Demonstra dificuldades em sequenciar partes das histórias que ouviu ler.
23 a 27 de abril	Apresenta dificuldades em manusear corretamente os livros. Não questiona para obter informações.
30 a 4 de Maio	Dificuldades em articular a letra “L”.
14 a 18 de maio	Continua a apresentar dificuldades em pronunciar a letra “L”
28 a 1 de junho	- A A apresenta uma constante desatenção ao ouvir histórias;
4 a 8 de junho	Dificuldade em recordar nomes de autores já trabalhados. Dificuldade em articular o “L”.
11 a 15 de junho	Dificuldades em expressar-se em grande grupo. Quando lhe fazem uma questão permanece em silêncio. Isto poderá resultar da sua constante desatenção.

Semana	Resultados Evidenciados
12 a 16 de março	A A. consegue escrever o seu nome.
19 a 23 de março	Reconhece as letras do seu nome.
10 a 13 de abril	Reconhece a importância da sucessão e sequência de acontecimentos numa história. Recorda histórias ouvidas ler. Utiliza o desenho para recriar histórias.
16 a 20 de abril	Utiliza o desenho para criar histórias. Conta autonomamente o número de letras de uma palavra. Consegue identificar algumas letras além das do seu nome.
23 a 27 de abril	Identifica e produz algumas letras maiúsculas e minúsculas. Descreve aquilo que desenha.
30 a 4 de maio	Reconta histórias através das ilustrações. Embora com alguma dificuldade, consegue enunciar palavras que rimem com “ão” Segmenta o seu nome silabicamente (A-li-ce)
21 a 25 de maio	Conseguem cantar e omitir palavras previamente estipuladas. Reconhece a diferença entre palavras como “bom” e “mau”.
28 a 1 de junho	Reconhece que a palavra “zangado” corresponde a um estado de espírito.
4 a 8 de junho	Lembra-se de algumas partes do livro “O Aquário”, apesar de responder apenas quando confrontada.
11 a 15 de junho	Apesar de se lembrar do filme “A maior flor do mundo” não consegue recontá-lo. Lembra-se do primeiro nome de Saramago – José.

Área da Expressão e Comunicação

- Domínio da Matemática

Semana	Necessidades Evidenciadas
19 a 23 de março	Não conhece o significado de balança – Para que serve?
26 a 30 de março	Necessidade de utilizar termos “maior do que” em vez de “mais grande que” Não reconhece que as pessoas têm altura – são grandes ou pequenas.
10 a 13 de abril	Perceber que a balança serve para pesar e o metro para medir.
23 a 27 de abril	Não conhece a noção de cardinal de um conjunto.
30 a 4 de maio	Dificuldade em comparar as diferenças entre alturas.
7 a 11 de maio	Não distingue o comprimento da largura.
21 a 25 de maio	Não domina o princípio da conservação do volume.

Semana	Resultados Evidenciados
12 a 16 de março	Reconhece a sucessão dos diferentes momentos dos dias. Identifica diferenças e semelhanças entre objetos.
19 a 23 de março	Agrupa objetos de acordo com critérios. Ordena temporalmente várias situações do dia.
26 a 30 de março	Marca a presença com autonomia. Cria objetos em formato tridimensional
016 a 20 de abril	Reconhece o quadrado e o círculo como formas geométricas. Conhece a lengalenga dos números até 25.
23 a 27 de abril	Compara a bola ao círculo.
30 a 4 de maio	Utiliza os números em contexto familiar. Percebe a existência de diferentes instrumentos para medir
7 a 11 de maio	Percebe para que serve a balança.
21 a 25 de maio	Reconhece a sequência dos dias da semana. Descreve o seu itinerário para a escola.
28 a 1 de junho	Reconhece a lengalenga dos números até, pelo menos, 25. Realizam contagens (meninos da sala, votos) sem problemas.

Área da Expressão e Comunicação

- Domínio das Expressões

Semana	Necessidades Evidenciadas
12 a 16 de março	Utilizar de forma autónoma diferentes materiais e meios de expressão Comentar os espetáculos a que assiste, expressando uma interpretação pessoal; Inventar personagens e situações de faz de conta;
19 a 23 de março	Utiliza sempre os mesmos materiais de expressão plástica. Dificuldade em comentar espetáculos a que assiste.
26 a 30 de março	Expressar-se através de vários materiais e meios de expressão. Cumprir as regras dos jogos. Utilizar a voz com diferentes alturas, intensidades e ritmos.
10 a 13 de abril	Utiliza sempre os mesmos materiais nos desenhos.
23 a 27 de abril	Dificuldades na gestão dos materiais de expressão plástica – lápis e marcadores.
30 a 4 de maio	Utilizar os materiais de forma adequada. Dificuldades em apertar os atacadores.
7 a 11 de maio	Não respeita a proporção dos tamanhos das figuras. Dificuldade em repetir movimentos rítmicos mais complexos.
14 a 18 de maio	O grupo apresenta dificuldade na compreensão das regras dos jogos infantis, não cumprindo essas regras
28 a 1 de junho	Dificuldades em participar na criação de uma canção.

Semana	Resultados Evidenciados
26 a 30 de março	Memoriza com facilidade a letra de canções.
10 a 13 de abril	Utiliza o desenho para fins específicos. Utiliza a percussão corporal e instrumentos para marcar a pulsação de canções. Utiliza de diferentes modos os vários segmentos do corpo em resposta aos estímulos fornecidos por um adulto.
16 a 20 de abril	A criança representa histórias através do desenho. Reconhece várias canções de géneros e estilos diferentes.
23 a 27 de abril	A criança representa vivências através de vários meios de expressão (desenho, colagem). A criança representa histórias através do desenho.
30 a 4 de maio	A A. usa o desenho, garatujas ou letras para fins específicos. A criança representa histórias através do desenho
7 a 11 de maio	Consegue repetir, utilizando o corpo, alguns ritmos; Canta, adequando rapidamente a intensidade às instruções que são dadas;
21 a 25 de maio	Apresenta preocupação com o sentido estético.
28 a 1 de junho	Interpreta canções controlando o andamento. Utiliza a área da leitura para interpretar papeis com os fantoches.
11 a 15 de junho	A A. tem muita preocupação com o sentido estético; A A. tem a sua motricidade fina bastante desenvolvida (consegue desenhar o 2 corretamente);

Área do Conhecimento do Mundo

Semana	Necessidades Evidenciadas
19 a 23 de março	Localizar elementos dos seus espaços de vivência. Expressar o sentimento de pertença a um lugar; Partilhar opiniões sobre a importância da água.
26 a 30 de março	A A. não consegue referir as características dos animais abordados. Dificuldades em dizer as classes dos animais.
10 a 13 de abril	Dificuldade em reconhecer o Porto como uma localização de Portugal. Não faz a distinção relativa ao revestimento dos vários animais.
16 a 20 de abril	Não reconhece a importância da reciclagem.
23 a 27 de abril	Dificuldades em identificar e designar corretamente diferentes partes externas do corpo. Dificuldades em localizar o Porto. Dificuldades em assumir valores de preocupação com a natureza.
30 a 4 de maio	Dificuldades em expressar um sentimento de pertença a um lugar – Porto. Não reconhece a existência de diferentes classes de materiais.
7 a 11 de maio	Não reconhece a existência de uma outra classe de animais.
14 a 18 de maio	Não distingue mês de ano. Dificuldades em diferenciar peixes de água doce e água salgada.
4 a 8 de junho	Em momentos de maior agitação, apresenta dificuldades em fazer a separação do lixo.

Semana	Resultados Evidenciados
19 a 23 de março	
26 a 30 de março	A A. percebe a importância da visão, do olfato, do tato e do paladar na apreensão de características de determinados objetos e alimentos.
10 a 13 de abril	Reconhece a existência de algumas cidades (dos avós).
16 a 20 de abril	Reconhece o Porto como uma cidade. Refere algumas características de alguns animais.
23 a 27 de abril	Refere o nome de algumas classes dos animais. Faz a separação do lixo, embora com algumas dificuldades. Reconhece a existência de seis pontes na cidade do Porto; Percebe para que servem as pontes.
30 a 4 de maio	Identifica os materiais a colocar nos diferentes ecopontos. Designa corretamente as várias partes do corpo. Localiza o Porto no mapa. A A. identifica a profissão dos seus pais .
7 a 11 de maio	Assume valores de preocupação com a natureza. Reconhece a importância de poupar água. Percebe que os seres vivos são agrupados segundo determinadas características.
14 a 18 de maio	Identifica os materiais a colocar em cada um dos ecopontos; Verifica que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupados segundo diferentes critérios;
21 a 25 de maio	O grupo percebe a existência de vantagens e desvantagens das coisas. Ex: “O fogo é bom e mau”;
28 a 1 de junho	Reconhece a importância de mudar a água da tartaruga e de alimentá-la diariamente. Tem um grande conhecimento sobre como tratar das tartarugas.

ANEXO IV
Exemplar de uma planificação semanal

PLANIFICAÇÃO SEMANAL- DE 12 A 16 DE MARÇO DE 2012

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas</p> <ul style="list-style-type: none"> Área de Formação Pessoal e Social <p>»Expressar necessidades, emoções e sentimentos de forma adequada; »Permitir aos outros que intervenham nas conversas e jogos e esperar a sua vez para intervir; »Formular propostas, partilhar ideias, perspetivas e saberes, reconhecendo o contributo dos outros; »Reconhecer as regras da vida em grupo, a sua razão e necessidade e procurar cumpri-las; »Reconhecer a importância da marcação diária da presença no quadro e fomentar o sentido de responsabilidade na realização das diferentes rotinas o dia;</p> <ul style="list-style-type: none"> Área da Expressão e Comunicação <p>-Domínio das Expressões »Utilizar de forma autónoma diferentes materiais e meios de expressão</p> <p>Expressão Dramática »Comentar os espetáculos a que assiste, expressando uma interpretação pessoal; »Inventar personagens e situações de faz de conta;</p> <p>- Domínio da linguagem oral e</p>	<p>Instituição: Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde Sala: 4</p> <p>Equipa Educativa: Educadora: Amélia Cardoso – Assistente Técnica: Cláudia Veiga Estagiários: Fábio Justo; Marina Junqueira</p> <p>Objectivos de Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fomentar o gosto e o prazer pela utilização da área da Biblioteca, realizando atividades para a dinamização da mesma, favorecendo a emergência de um projeto individual de leitor/ escritor; Estimular a utilização ativa dos materiais e dos espaços; Desenvolver o sentido de responsabilidade ao longo das tarefas do dia; Promover situações de diálogo, motivando o grupo para uma utilização adequada das convensões que regulam as interações verbais; 				
PLANO DE AÇÃO					
M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	- Acolhimento; - Marcação das Presenças; - Diálogo sobre o fim-de-semana; - Lanche; - Motricidade;	- Acolhimento; - Marcação das Presenças; - Construção da história do 5 (Filosofia para crianças); - Lanche; - Exploração das diferentes áreas;	- Acolhimento; - Marcação das Presenças; - Jogo sobre a rotina diária: introdução de uma nova rotina; – Quadro de presenças e regras das áreas; - Lanche; - Exploração das diferentes áreas;	- Acolhimento; - Marcação das Presenças; - Teatro de Fantoques sobre o livro <i>Um milhão de Beijinhos</i> de Elsa Lé; - Lanche; - Exploração das diferentes áreas;	- Acolhimento; - Marcação das Presenças; - Visita à Exposição dos dinossauros no Palácio de Cristal; - Lanche;
ALMOÇO					

Comentário [A01]: É importante indicar quais as crianças que evidenciam estas necessidades

Comentário [A04]: leitura

Comentário [A05]: esta parte refere-se à estratégia

Comentário [A06]: esta parte não é a estratégia?

Comentário [A07]: importante situar as actividades nas respectivas áreas de conteúdo (em forma de legenda)

Comentário [A08]: Higiene pessoal antes e após o lanche e o almoço?

Comentário [A09]: Algum jogou padrões motores em particular?

<p>abordagem à escrita <i>»Utilizar diversos instrumentos de escrita;</i> <i>»Articular corretamente os sons da língua {N; JA; J};</i> - Domínio da Matemática <i>»interpretar dados apresentados em tabelas, em situações do quotidiano;</i></p> <p>• Área do Conhecimento do Mundo <i>»Localizar elementos dos seus espaços de vivência;</i> <i>»Expressar um sentimento de pertença a um lugar e a um tempo;</i></p> <p>Interesses evidenciados <i>»Dialogar sobre Dinossauros – levantam questões e partilham conhecimentos; Demonstram curiosidade pelo mundo que as rodeia;</i> <i>»Conhecer Artistas Plásticos e respetivas obras pintadas: Picasso, Van Gogh; Leonardo Da Vinci; Joan Miró;</i></p> <p>Resultados de aprendizagem evidenciados <i>»A criança realiza, sem ajuda, tarefas indispensáveis à vida do dia a dia;</i> <i>»A criança reconhece a sucessão dos diferentes momentos da rotina diária;</i> <i>»A criança antecipa ações simples para o seu futuro próximo e mais distante, a partir de contextos presente;</i> <i>»A criança escolhe as atividades que pretende realizar no jardim e procura com alguma autonomia os recursos a utilizar;</i> <i>»A criança demonstra empenho nas atividades que realiza;</i> <i>» A criança manifesta as suas opiniões e preferências;</i></p>	<p>T A R D E</p>	<p>- Exploração visual de diversos quadros de Van Gogh;</p> <p>- Diálogo sobre o observado, e seleção dos quadros mais significativos para a criança;</p> <p>- Composições realizadas pelas crianças sobre o tópico recorrendo a diversos materiais;</p>	<p>- Análise realizada pelas crianças dos registos elaborados (pelos próprios) após a atividade sobre as classes dos animais;</p> <p>. Contagem numérica de cada registo elaborado;</p> <p>. Representação gráfica do numeral;</p> <p>- Continuação dos trabalhos iniciados no dia anterior segundo Van Gogh;</p>	<p>- Enquadramento do Dia do Pai através da leitura da obra <i>Pê de Pai</i> de Isabel Martins e Bernardo Carvalho;</p> <p>- Diálogo orientado sobre o Pai – Funções do Pai; O que cada um faz habitualmente com o pai; etc.;</p> <p>- Registos personalizados (Cada criança atribui uma característica ao seu pai, elaborando um registo do mesmo – Ex: “Pai cozinheiro”);</p> <p>- Propostas para a Prenda do Dia do Pai;</p>	<p>- Preparação da visita que se vai realizar à Exposição dos Dinossauros;</p> <p>- Elaboração de um registo coletivo sobre o que as crianças já sabem sobre o assunto;</p> <p>- Regras de conduta numa visita de estudo;</p> <p>- Elaboração da Prenda do Dia do Pai ou recolha de trabalhos já elaborados pelas crianças que estas definam como prenda para o Pai;</p>	<p>Sessão Filosofia Para Crianças;</p>
	<p>T A R D E</p>	<p>- Exploração das diferentes áreas;</p> <p>- Diálogo sobre o que se passou durante o dia.</p>	<p>- Exploração das diferentes áreas;</p> <p>- Diálogo sobre o que se passou durante o dia.</p>	<p>- Exploração das diferentes áreas;</p> <p>- Diálogo sobre o que se passou durante o dia.</p>	<p>- Exploração das diferentes áreas;</p> <p>- Diálogo sobre o que se passou durante o dia.</p>	<p>- Exploração das diferentes áreas;</p> <p>- Diálogo sobre o que se passou durante o dia.</p>

Comentário [A02]: Aqui está! É fazer isto nas restantes

Comentário [A03]: Que crianças?

<p>»A criança representa vivências individuais, temas, histórias, paisagens entre outros, através de vários meios de expressão</p> <p>»A criança identifica elementos conhecidos numa imagem/fotografia, confrontando-os e aplicando-os à sua realidade;</p> <p>» A criança demonstra confiança em experimentar atividades novas, propor ideias e falar num grupo que lhe é familiar;</p> <p>» A criança identifica semelhanças e diferenças entre objetos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios;</p> <p>» A criança ordena temporalmente as várias sucessões do dia, ou seja conhece as rotinas;</p> <p>»A criança questiona para obter informações (M, M, S, M);</p> <p>»A criança verifica que os animais apresentam características próprias e únicas e podem ser agrupados segundo diferentes critérios (Classes de animais: locomoção, alimentação, nascimento etc);</p> <p>» A criança experimenta criar objetos, cenas reais ou imaginadas, em formato tridimensional;</p>						
---	--	--	--	--	--	--

Recursos Pedagógicos:

- **Gestão do Grupo:** Grande e pequeno grupo. Individual
- **Gestão do Espaço:** Todas as áreas da sala.
- **Gestão dos Materiais:** Lápis, lápis de cera, papéis, telas, tintas, pincéis, terracota, tesoura, instrumentos para trabalhar a terracota, quadrados de Van Gogh, livros (*Pê de Pai*, de Isabel Martins e Bernardo Carvalho e *Um milhão de beijinhos* de Elsa Lé), fantoches, fantocheiro, jogo da sequência temporal.

Comentário [AO10]: É o mesmo comentário que fiz à Natascha e Renata... discutam em conjunto

Responsável pela dinamização das Atividades:

- Atividade com o Livro *Pê de Pai: Fábio*; - Atividade da sequência temporal: *Marina*; - Teatro de Fantoches: *Fábio e Marina*. (Se houver necessidade da educadora para participar esta fará parte ativa do teatro);
- As restantes atividades serão orientadas pela educadora Amélia Cardoso.

Comentário [AO11]: Não é mais fácil criar um código... numerar por exemplo

ANEXO V
Exemplar de um guião de pré-observação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: *Centro Escolar de S. Miguel de Nevogilde*

Orientadora Cooperante: *Paula Paixão*

Sala: *4*

Estagiário: *Marina Junqueira*

Data da Observação: *21/06/2012*

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

A proposta desta atividade surge associada à dificuldade de algumas crianças (o TF, o N, a A e o JA) na articulação do fonema /l/. Apesar de este ser um trabalho progressivo, em que todos os dias se incentiva as crianças articularem corretamente os diversos fonemas da língua, considerou-se adequado promover uma atividade especialmente direcionada a esta necessidade.

Atividade Pedagógica

A atividade proposta desenvolve-se a partir do poema “Jogo de bola” de Cecília Meireles, uma vez que no fundo este poema é um destrava-línguas sobre o fonema /l/. Neste sentido, pretende-se que as crianças consigam associar este fonema às palavras que conhecem e que estão presentes no seu dia-a-dia. A repetição do poema fomentará o cuidado na pronúncia de palavras com o fonema /l/.

Áreas e domínios de conteúdo predominantes

Área da Expressão e Comunicação – Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Promover o desenvolvimento de uma articulação adequada do fonema /l/;
- Fomentar o desenvolvimento da consciência linguística;
- Estimular a capacidade de antecipação do texto pela memorização;
- Promover a capacidade de identificação do som /l/ nas palavras do quotidiano.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Uma vez que as crianças já conheceram e exploraram um poema de Cecília Meireles (“Roda na Rua”), inicialmente, ser-lhes-á solicitado que procurem lembrar o poema e o nome da autora, sendo este o mote para explicitar a atividade que se sucede. Segue-se então a leitura do poema “Jogo de bola” de Cecília Meireles. Provavelmente será importante que o adulto repita a leitura e depois **que** faça o mesmo **mas** em conjunto com o grupo - através da memorização e da antecipação do texto. Posteriormente será fomentado um diálogo sobre o conteúdo do poema e de seguida será solicitado às crianças que refiram as palavras do poema que tem o fonema /l/, palavras que serão escritas em uma cartolina. Esta sugestão partirá do diálogo que para além de ser orientado para a exploração do poema, deverá enfatizar a presença do fonema /l/ ao longo de todo o poema. Será ainda solicitado que pensem em outras palavras do quotidiano que contenham esse som, sendo esta uma forma de forma a promover a consciência linguística. Para terminar será novamente proposta a leitura conjunta do poema ou de um excerto do poema mas como se cada um fosse a bola que rola e pula. Se ainda houver tempo poderá ser novamente dissertado o poema – com as crianças – imaginando que quem estava a ler o poema era, primeiro, Arabela e, depois, Raúl, ou vice-versa. A existência deste momento parece-me de especial interesse para o grupo, uma vez que a Expressão Dramática não tem muita presença na sala de atividades, sendo este, então, um motivo para promover a construção de aprendizagens relacionadas com este domínio da Área da Expressão e Comunicação.

Comentário [AO1]: vírgula

Comentário [AO2]: texto (para não repetir poema)

Comentário [AO3]: vírgula

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

As dificuldades que parecem mais evidentes consistem na gestão das intervenções das crianças, uma vez que a atividade será realizada em grande grupo e a maioria das crianças ainda não utiliza adequadamente as convenções que regulam as interações verbais. A estratégia prevista para responder a esta dificuldade prende-se com o lembrar das regras da comunicação oral e com a valorização das respostas das crianças que cumprem e respeitam essas regras.

Além disso, outra das dificuldades que me parece possível de ocorrer prende-se com a resposta dada às crianças que revelem dificuldades ao nível da consciência linguística. Se as crianças indicarem palavras que não tenham o fonema /l/ ou palavras em que o som /l/ não seja ouvido parece-me que o mais adequado será a repetição dessa palavra e de outras em que se verifique a existência desse fonema, de modo a que as crianças possam comparar os sons das palavras de modo a poderem tirar conclusões adequadas.

Comentário [AO4]: porquê? E sobretudo tendo em conta o n.º de crianças que evidenciou as ditas dificuldades?

O que acha mais pertinente ser observado nesta atividade? Justifique.

Nesta atividade parece-me evidente que, tendo em conta as dificuldades anteriormente enunciadas, o mais importante de ser observado é a gestão das interações, pois a estagiária observada considera ter muitas dificuldades em conseguir fazer-se ouvir, e a adequação das respostas e estratégias às evidências e imprevistos que poderão surgir durante a atividade.

Além disso, a gestão do tempo deverá ser também um aspeto que merece atenção, pois é sabido que o tempo da manhã é muito reduzido para se desenvolver uma atividade e, por isso, alguns dos momentos da atividade proposta (Ler/dissertar o poema como se fosse Raul ou Arabela a fazê-lo) só serão realizados se for verificado que há tempo para a sua realização.

Comentário [AO5]: Na minha opinião prende-se com a postura e com a expressão verbal e não verbal (em situação de grande grupo) que carecem de maior expressividade e empatia para com as crianças

ANEXOS TIPO B

