



**NM**

Orientação

## AGRADECIMENTOS

À Professora Deolinda Ribeiro, coordenadora do Mestrado no desenvolvimento da minha formação, pelos conhecimentos e exemplos partilhados que se revelaram uma mais-valia durante a presença em contexto educativo.

Ao Professor Manuel Neiva, o meu Supervisor Institucional, pela sua permanente disponibilidade, apoio, orientação, preocupação e partilha de saberes que se revelaram fundamentais durante o período de estágio.

À Joana Machado, a Educadora Cooperante, pelo acolhimento na sala de atividades na qual desenvolve o seu trabalho, pelo apoio, disponibilidade, partilha de saberes, constante preocupação, colaboração em todos os momentos desta etapa formativa e palavras de encorajamento e conforto em momentos de insegurança e cansaço.

À Sónia Machado, a Assistente Operacional da sala de atividades, pelo acolhimento entusiasta, realização de recursos educativos fantásticos, preocupação e animação contagiante.

Aos príncipes e princesas do “Castelo dos 4 A”, por todos os sorrisos, todas as aprendizagens que a cada dia me proporcionaram, por terem abrilhantado de forma genuína e memorável este estágio.

À Sofia Carvalho, pelo alicerce de apoio que representou durante todo este processo de formação, pelo companheirismo, por de forma incansável me ter feito acreditar nas minhas capacidades, pela paciência, por me ouvir, pelas palavras de apoio, pela partilha de aprendizagens, numa caminhada em busca de um sonho em comum.

Aos meus pais e irmã, por fazerem de mim aquilo que sou hoje, pela compreensão dos momentos em que estive ausente, pelo apoio e incentivo na minha caminhada em luta de um objetivo.

À Marta, Bruno e Leonardo pelo apoio incondicional, paciência, amizade, palavras de incentivo constante, e sorrisos que o pequeno Leonardo me proporcionou.

À Sandra Lima, João Miguel e Ana Botelho pela constante preocupação, amizade e apoio.

A todos os elementos da equipa Sports Direct de Braga, pelo apoio, incentivo e compreensão demonstrada na minha conciliação do trabalho com o período de estágio e estudos.

A toda a minha família e amigos, que de alguma forma me encorajaram, animaram e me fizeram acreditar a cada dia nas minhas capacidades.

A vocês, muito obrigada!

## RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, desenvolveu-se o presente relatório de qualificação profissional, em que será analisada de forma reflexiva a Prática Pedagógica Supervisionada da mestranda, em contexto da Educação Pré-Escolar.

O objetivo fulcral da desta intervenção em contexto educativo consistiu em promover a construção de aprendizagens que permitissem uma tomada de consciência do compromisso e responsabilidade atribuída ao Educador de Infância.

A formanda teve oportunidade de desenvolver um perfil próprio enquanto futura Educadora de Infância, tendo como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, num processo ativo de *investigação-ação*. Comparando a ação educativa da formanda em momentos iniciais do estágio, com momentos já mais avançados neste processo, reconhece-se uma evolução nas dimensões da observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que compõem o ciclo reflexivo da metodologia supracitada, evolução essa que resultou num progressivo desenvolvimento de competência profissionais.

Durante a intervenção no contexto educativo, a formanda recorreu a estratégias e instrumentos de reflexão, nomeadamente os guiões de pré-observação, as planificações, as narrativas colaborativas, os diários de formação, as notas de campo e as reuniões com o Supervisor Institucional, a Educadora Cooperante e a díade de formação.

A organização do ambiente educativo consistiu numa das preocupações da formanda, que procurou atender à necessidade de organizar de forma flexível o espaço, tempo e grupo.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica Supervisionada; Educador de Infância; Investigação-ação; Ambiente educativo.

## ABSTRACT

Under the scope of the Masters in Preschool Education and Teaching 1.º Primary School, was developed this professional qualification report, on which will be reflexively analyzed the period of Practice Pedagogical Supervised of the graduate student in the context of Preschool Education.

The key objective of this intervention in an educational context was to promote the construction of learning and to enable an awareness of the commitment and responsibility assigned to the pre-school teacher.

The student had the opportunity to develop her own profile as a future Childhood Educator, based on the Curriculum Guidelines for Pre-School Education, through an active process of action research. Comparing the educational action of the trainee in the early moments of the stage, with moments already more advanced in this process, it is possible to recognize a change in the dimensions of the observation, planning, action, reflection and evaluation, comprising the reflective cycle of the aforementioned methodology, and that this evolution resulted in a progressive development of professional competence.

During the intervention in the educational context, the trainee resorted to strategies and tools for analysis, including the scripts for pre-observation, the weekly lesson plans, collaborative narratives, training diaries, field notes and meetings with the Institutional Supervisor, the Cooperating educator and the pedagogical dyad.

The organization of the educational environment consisted on one of the trainee's concerns, which sought to address the need to flexibly organize space, time and group.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Childhood Educator; Research-Action; Educational Environment.

## ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	VI
LISTA DE ABREVIATURAS	VII
LISTA DE ANEXOS	VIII
Introdução	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL	5
1.1.A Educação Pré-Escolar e o papel do Educador/a de Infância	5
1.2. Da Observação, à Planificação e Reflexão das práticas Educativas	9
1.3. Modelos Curriculares para uma Educação Pré-Escolar situada	14
Capítulo 2. Contextualização da Prática Profissional Supervisionada	21
2.1.Instituição de Educação	21
2.2. Ambiente Educativo	24
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	27
Considerações Finais	51
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS	59
Documentação Legal	59
Outros Documentos	61

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Área da Informática

Figura 2- Área da Biblioteca

Figura 3- Área da Reunião do Grande Grupo

Figura 4- Área da Casinha (Castelo adaptado ao Projeto)

Figura 5- Biblioteca do Pré-Escolar

Figura 6- Ginásio do Pré-Escolar

Figura 7 e 8 – Atividade “A Nossa Orquestra”, com diferentes instrumentos musicais

Figura 9- Armário da “Biblioteca Vai e Vem”

Figura 10 e 11- “Apresentação do Castelo”

Figura 12- Visita Pedagógica ao Castelo de Guimarães

Figura 13- Puzzles das Pinturas Medievais

Figura 14- Recriação das Pinturas Medievais

Figura 14- Atividade: “Quantas Sílabas tem?”

Figura 16 e 17- Sessão de Expressão Motora

Figura 18, 19, 20, 21- Atividade: “Friso Cronológico da Vida de D. Afonso Henriques”

Figura 22, 23 e 24- “Banquete Medieval”- Apresentação de um Teatro e Dança Medieval aos pais

Figura 25 e 26- Canção: “Quero ser Um Rei”

Figura 27, 28 e 29- Lengalenga “A Banda dos Animais”- Exploração dos nomes coletivos

Figura 30 e 31- Atividade: “Molda o teu Monstro”

Figura 32- Apresentação do Fantocheiro

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

## **LISTA DE ANEXOS**

### **ANEXOS TIPO A**

ANEXO I - Exemplares de duas planificações semanais: 25 de fevereiro a 1 de março de 2013; 27 a 31 de maio de 2013

ANEXO II - Exemplar de duas Grelhas de Verificação de Atividades Desenvolvidas:

ANEXO III - Exemplares de um Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

ANEXO IV - Exemplar de uma reflexão do diário formativo

ANEXO V - Exemplar de uma narrativa colaborativa

ANEXO VI- Exemplar da Grelha de Avaliação sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

### **ANEXOS TIPO B**

ANEXO I – Grelha de Observações

ANEXO II – Planificações Semanais

ANEXO III – Grelhas de Verificação das Atividades Desenvolvidas

ANEXO IV – Guiões de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

ANEXO V – Diário Formativo

ANEXO VI – Narrativas Colaborativas

ANEXO VII- Projeto “Manhãs Culturais”

ANEXO VIII – Registo Fotográfico do Contexto Educativo e das Ações Desenvolvidas

ANEXO IX- Grelha de Avaliação sobre os Processos de Desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada

## INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar que integra no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta Unidade curricular englobava um conjunto de objetivos, que se previam promotores de um desenvolvimento de competências da formanda ao nível das suas práticas educativas. Neste sentido, foram tidos em consideração estes mesmos objetivos, nomeadamente aqueles que são enunciados na ficha curricular da Unidade Curricular:

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 conceituais adequados e rigorosos, que fomentam 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, 2012 p. 1).

Com este estágio pretendia-se desenvolver competências profissionais, centradas numa mobilização articulada entre as teorias científicas, culturais e

legais apreendidas durante o percurso da discente desde a frequência na Licenciatura em Educação Básica. Para isto, a formanda alicerçou-se numa ação educativa onde a metodologia de investigação-ação predominou. Assim, durante a intervenção em contexto educativo esperava-se que a estagiária adotasse uma postura enquanto observadora, de forma crítica, reflexiva e investigativa, possibilitando deste modo uma adequação das suas práticas pedagógicas ao ambiente educativo no qual integrou. Neste sentido, o trabalho colaborativo realizado com o par de formação, educadora cooperante e supervisor institucional foi fulcral, na medida em que permitiu uma partilha de opiniões e aprendizagens construtivas.

O estágio, alvo de análise crítica e reflexiva no presente documento, foi desenvolvido numa Instituição de ensino privado- Colégio Novo da Maia, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os cinco anos de idade. Teve início no dia 20 de fevereiro de 2013 e terminou no dia 14 de junho desse mesmo ano, sendo consumadas um total de 210 horas de contacto na Instituição de Educação, faseadas em três dias por semana, com um horário correspondente ao da Educadora cooperante, ou seja, cinco horas por dia.

No que concerne à estrutura deste relatório, encontra-se organizado com uma divisão de capítulos e consequentes subcapítulos.

No primeiro capítulo é feita uma abordagem ao enquadramento teórico-legal pela formanda se regeu para sustentar a sua prática pedagógica, assim como todo o processo de formação desenvolvido em contexto educativo.

No segundo capítulo é feita uma apresentação e caracterização da instituição que acolheu o estágio da mestranda, assim como, da equipa educativa e grupo de crianças da sala dos 4 A.

O terceiro capítulo reporta à parte fulcral deste relatório, pois é aqui que são analisadas de forma crítica e reflexiva as atividades que a formanda desenvolveu em parceria com o par de formação e, em que modo as mesmas contribuíram para aprendizagens significativas da estagiária e grupos de crianças a partir de evidências constatadas no quotidiano educativo.

A parte que se segue a estes três capítulos é uma reflexão final da experiência desenvolvida na presença em contexto, pela prática pedagógica e em que medida a mesma contribuiu para a promoção dos objetivos inicialmente estipulados pela Unidade Curricular em articulação com o desenvolvimento do perfil específico do Educador de Infância

De seguida, são apresentadas as referências bibliográficas, resultantes das propostas de docentes, assim como, de pesquisas autónomas, que sustentaram todo o desenvolvimento deste relatório.

No final do documento, encontram-se em anexo, diversos documentos referenciados ao longo do texto, tais como: registos fotográficos das atividades, planificações, diários de formação, narrativas colaborativas, guiões de pré-observação, e grelhas de observação, permitindo uma melhor perceção por parte do leitor acerca do que é exposto no texto. Estes anexos estão organizados por dois tipos: tipo A e tipo B. Os anexos do tipo A são disponibilizados em formato de papel, e englobam entre um a dois exemplares, ao passo que os anexos do tipo B são disponibilizados em formato digital e englobam na totalidade todos os recursos de apoio aos momentos de pré, inter e pós intervenções educativas, assim como os registos fotográficos.

Assim, pretende-se com este relatório, explicar toda a Prática Pedagógica Supervisionada e processos de aprendizagem e evolução consequentes deste processo de formação.



# CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

## 1.1.A Educação Pré-Escolar e o papel do Educador/a de Infância

Ao longo de toda a conceptualização teórica deste documento, procedente da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar, serão evidenciados os quadros teóricos que envolvem a área da Educação Pré-Escolar, assim como, o papel que o Educador de Infância tem na conceção dos mesmos. No entanto, a seguir, de uma forma mais ampla, fundamentar-se-á esta temática.

A Educação Pré-Escolar é destinada a “crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (...) tendo uma frequência facultativa” (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro de 1997, Artigo 3.º). Apesar de esta frequência não ser de carácter obrigatório, pode-se considerar fundamental para as crianças, pois conforme o que é referenciado Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, de 10 de fevereiro de 1997, Artigo 2.º, a Educação Pré-escolar é:

a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.

A esta valência educativa é atribuída a exigente missão de iniciar o processo de educação das crianças, promovendo de forma equilibrada, o desenvolvimento de potenciais aprendizagens em diversas áreas, visando a autonomia e socialização entre pares. As Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar evidenciam que “não se pretende que a Educação Pré-Escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória, mas que se perspetive no sentido da Educação ao longo da vida” (ME/DGIDC, 1997, p.17). Deste modo, cabe ao Educador fomentar momentos de aprendizagens em contextos culturalmente ricos e adaptados, que motivem e despertem a vontade da criança de aprender sempre mais, proporcionando “condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º Ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (ME/DGIDC, 1997, p.28).

O Educador, ao longo das diferentes fases da Educação Pré-Escolar, deve: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural; contribuir para a igualdade de oportunidades; desenvolver a expressão e comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de anomalias no desenvolvimento, encaminhando a criança para um correto acompanhamento; incentivar a participação das famílias e a colaboração com a comunidade educativa (Lei n.º 5/97, 10 de fevereiro, artigo 10.º).

É importante que o profissional na área da Educação tenha sempre presente a preocupação de criar “condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na Educação Pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (ME/DGIDC, 1997, p.17).

Os profissionais de educação numa determinada Instituição de Educação devem desenvolver projetos que visem o envolvendo ativo de toda a comunidade educativa, funcionando como um “grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação” (Perrenoud, 2000, p.83), de forma a partilharem experiências e saberes de forma colaborativa. As parcerias entre educadores procura a “reciprocidade transformativa da parceria”, onde as diferentes experiências

resultam em “contrastes profissionais” permitindo “avançar e desocultar processos educativos (Agostinho, et al. 2009, p.39).

O Educador de infância em todas as suas planificações de atividades, e projetos educativos, tem que ter sempre em consideração as áreas de conteúdo enunciadas pelas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, uma vez que as áreas de conteúdo constituem-se

âmbitos de saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas em conhecimentos, mas também em atitudes e saber-fazer (...) São mais do que as áreas de atividades pois implicam que a acção seja ocasião de descobrir relações consigo própria, com os outros e com os objectos, o que implica pensar e compreender (ME/DGIDC, 1997, P.47/48).

As diferentes áreas de conteúdo privilegiam o nível de desenvolvimento da criança, procurando estimular o seu desejo de criar, explorar e transformar, para incentivar formas de acção refletida e progressivamente mais complexa. Sendo uma referência para o educador, este não deve nunca, encarar as áreas de conteúdo como “compartimentos estanques”, desenvolvidas separadamente umas das outras. (ME/DGIDC, 1997)

As áreas de conteúdo são distinguidas pela área de Formação Pessoal e Social, área de Expressão e Comunicação e área de Conhecimento do Mundo, devendo o educador de fazer uma articulação constante entre estas áreas e os domínios que cada uma engloba, para que “ se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos” (ME/DGIDC, 1997).

A área de Formação Pessoal e Social engloba todas as outras áreas de conteúdo, uma vez que esta está relacionada com “a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, atravessando assim, a área da Expressão e Comunicação (...) e a área de Conhecimento do Mundo” (ME/DIGDC, 1997). Esta área é admitida como uma área transversal, dado que

todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nas crianças atitudes e valores que um dia mais tarde permitam a formação de cidadãos conscientes e solidários.

A área de expressão e Comunicação abrange a construção de aprendizagens relacionadas com o “desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem”. A esta área está inerente o desenvolvimento de diferentes domínios, tais como: expressão motora, expressão dramática, expressão musical, expressão plástica, linguagem oral, abordagem à escrita e matemática. (ME/DGIDC, 1997).

A área de Conhecimento do Mundo “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (ME/DGIDC, 1997). Assim sendo, a criança tem um papel mais ativo enquanto observador e investigador das suas próprias curiosidades acerca do mundo que as rodeia. Pode-se considerar que em todas as áreas de conteúdo são abordadas aprendizagens relativas a diversos aspetos do Conhecimento do Mundo.

Para cada área de conteúdo estão estipuladas, pelo Ministério da Educação, metas de aprendizagem relativas a cada domínio, que a criança deve alcançar até ao final da Educação Pré-escolar e passagem para o nível educativo seguinte.

Durante os processos de ação pedagógica, o educador pode ter como auxílio às suas reflexões e avaliações, diferentes instrumentos, que são considerados por vários autores uma mais-valia. Tais como: os diários de formação e as narrativas de carácter individual e colaborativo. Na opinião de Zabalza (2004) a concretização deste tipo de documentos funciona como um recurso valioso de pesquisa-ação, capaz de “instaurar o círculo de melhoria” nas ações educativas.

## 1.2. Da Observação, à Planificação e Reflexão das práticas Educativas

Durante todo o processo de formação vivenciado no contexto de Educação Pré-escolar, a mestranda orientou-se por pressupostos teóricos de diversificadas fontes, de forma a concretizar uma observação, planificação, ação e conseqüente avaliação das atividades de forma fundamentada e o mais adequada possível ao grupo, suas necessidades e interesses evidenciados.

A observação constitui um dos passos primordiais da ação educativa, uma vez que esta permite verificar evidências que sustentarão a planificação de futuras intervenções pedagógicas. Este processo, segundo Estrela (1994, p.26) “permite aos profissionais de Educação problematizar e posteriormente intervir no real de modo fundamentado”. Na mesma ordem de ideias, Trindade (2007, p.39) reconhece a observação como um “processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais”. A observação deverá ser reconhecida como a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29), para a qual o Educador deverá desenvolver capacidades que o permitam observar e problematizar a realidade, questionando e interpretando situações do dia-a-dia, que numa fase posterior serão alvo de intervenções e avaliações (Estrela, 1994). Ou seja, o educador no papel de observador tem que problematizar e interpretar no contexto diferentes situações que poderão dar origem ao desenvolvimento de aprendizagens futuras.

Cada educador é responsável pela observação que desenvolve no contexto em que está integrado pois “o observador responde diferenciada e activamente a um processo de criação auto dirigido” (Agostinho et al. 2009, p.35). Numa fase inicial do processo de observação, é fundamental definir os “objetivos gerais e específicos” que se pretende promover, assim como, “delimitar o

campo de observação” para que seja possível definir adequadamente: as estratégias a por em prática, as “formas e meios de observação”, a seleção de “critérios e de unidades de registo dos dados” e conseqüente “preparação dos observadores” (Estrela, 1994, p.29). Assim sendo, antes de se proceder a este processo, é importante definir a/s intencionalidade/s do mesmo, de que forma se vai desenvolver e quais os recursos e estratégias a explorar.

A observação contínua de um determinado grupo de crianças, permite reconhecer as necessidades e interesses de aprendizagem (ao nível individual e coletivo), que vão emergindo em diferentes situações. Com base nestas observações, cabe ao Educador fazer uma interpretação, de forma a reunir um conjunto de objetivos a desenvolver, e posteriormente concretizar uma planificação promova este mesmo desenvolvimento. Assim sendo, podemos considerar que a observação estabelece a “base do planeamento e da avaliação e serve de suporte à intencionalização do processo educativo” e através deste processo, “cada interveniente da acção educativa compreende melhor as características das crianças e adequa o processo educativo às suas necessidades e interesses” (ME/DGIDC, 1997, p.25).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p.26) determinam que “planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua concretização”. É através da planificação que o(a) educador(a) de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, as atividades e os projetos curriculares que levam à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto, Cap. II).

Sempre que o Educador planifica determinadas atividades e projetos educativos não o pode fazer de uma forma inalterável/definitiva, sem tem em consideração as observações concretizadas, reflexões, e desejos das crianças. Segundo o explanado no Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de Agosto, Artigo 3.º, Anexo n.º1, o educador “planifica 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”.

O processo de planificação permite “prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p.64) É através da planificação que o educador de infância concebe e desenvolve o respetivo currículo, as atividades e os projetos curriculares que levam à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001). Na conceção de Rivilla e Mata (2002), citados em Diogo (2010, p.64), a planificação deve ser elaborada tendo como base sete características distintas: “coerência, contextualização, utilidade, realismo, colaboração, flexibilidade e diversidade”.

Quando o profissional de educação planifica, deve ter em consideração as diferentes fases que este processo reporta, começando pela fase de onde vai emergir a planificação, que é a avaliação das necessidades existentes. Depois desta avaliação, o educador deve: analisar a situação e estabelecer prioridades para a sua ação, selecionar objetivos, selecionar e organizar os conteúdos que quer desenvolver aprendizagens, definir as estratégias que irá utilizar, e por último, elaborar um plano de avaliação (Diogo, 2010).

Fundamentalmente, não se deve interpretar a planificação como uma única ação, pois esta surge com base num processo contínuo e sistemático de reflexão antes, durante e pós a ação (Schön, 1992). Para esta reflexão ativa, é necessário a existência de uma avaliação contínua das necessidades e interesses evidenciados no grupo em questão. Permitindo, assim, adequar estrategicamente ao processo educativo, as metodologias e recursos a desenvolver de forma adaptada às características do grupo, e evoluções reveladas (ME/DGIDC, 2007).

O Educador deve promover um trabalho no contexto educativo, onde vigore uma *práxis* de participação, isto é, ter consideração a “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo co construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira

Formosinho, 2008, citado em Formosinho et al.2013, p.29). Nesta mesma *Pedagogia-em-Participação*, os espaços e tempos educativos são adaptados para que exista a possibilidade de existir interatividade e continuidade educativa. Neste sentido, considera-se este tipo de prática pedagógica bastante estimuladora, uma vez que possibilita às crianças “viver, aprender, significar e criar” valorizando a experiência, os conhecimentos pré-existentes e a cultura das crianças e das famílias, em diálogo com o conhecimento e a cultura dos profissionais (Formosinho, et al. 2013).

O processo de observação, fundamentado anteriormente neste subcapítulo, é a primeira fase do processo de investigação-ação que o profissional de educação deve desenvolver ao longo das suas práticas.

O processo de investigação-ação, segundo Arends (1995) é um excelente guia para orientar as práticas educativas, tendo como principal objetivo melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem. O seu procedimento tem como um dos objetivos:

lidar com um problema em concreto, localizado numa situação imediata (...)o processo é constantemente controlado passo a passo, (...) durante períodos de tempo variáveis através de diferentes mecanismos (questionários, diários, entrevistas...) de modo que os resultados subseqüentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso ( Cohen & Manion, 1989, citado por Bell, 1997, p.21).

Posto isto, pode-se considerar que a investigação-ação possibilita ao profissional de educação um trabalho contínuo, em que numa fase inicial são observadores de diferentes paradigmas do quotidiano educativo e posteriormente investigadores de uma determinada situação observada. Durante a fase de investigação, o profissional terá um papel ativo ao investigar e refletir sobre os resultados analisados. Estas investigações permitem ao

educador fazer reajustes nas suas práticas sendo possível uma melhoria e adequação constante das mesmas.

A investigação-ação pode ser entendida como um processo que emerge de um ciclo, no qual a reflexão é fulcral. Segundo Kemmis, citado em Coutinho, 2008, pode ser faseadas em quatro momentos:

Desenvolvimento de um plano de acção com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, uma determinada situação; estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento; observação dos efeitos da acção revestidos da necessária contextualização; reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais.

No processo de investigação ação, era previsto que se recorre-se a estratégias como: reflexões em díade e tríade; guiões de pré-observação de atividades educativas supervisionadas; narrativas colaborativas; diários de formação; reuniões do Conselho Docente da Educação Pré-Escolar; e reunião intercalar e final de avaliação.

Os diários de formação integram num conjunto de instrumentos que permitem ao profissional de educação analisar os seus pensamentos, de forma refletida e ponderada, observando nas rotinas da sua prática, todos os aspetos que considera relevantes para uma futura melhoria. Na perspetiva de Zabalza (2004), são documentos em que os educadores escrevem as suas impressões sobre o que vai acontecendo no quotidiano da sala de atividades e possuem um carácter narrativo e reflexivo. O autor defende que o conteúdo narrativo dos diários de formação devem englobar os acontecimentos de ação pedagógica, desde a planificação, a sua concretização e as observações interpretadas ao longo do processo. As reflexões devem incidir nas inferências dos dilemas narrados no diário de formação.

A construção de narrativas colaborativas ao longo da prática pedagógica, “ajuda a compreender o modo como se experiêcia o mundo, se cria e

interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45). Estes documentos são um instrumento fundamental, ajudando o profissional de educação a organizar os seus pensamentos de forma estruturada. Posteriormente estes pensamentos, já estruturados, podem ser interpretados e refletidos, com base em pressupostos teóricos existentes. Esta interpretação e reflexão pode ser desenvolvida individualmente ou com outros atores do processo, sendo deste modo possível um confronto de opiniões e reflexões de forma colaborativa. O objetivo fulcral destas narrativas, quer realizadas individualmente ou em conjunto com outros atores, é sempre de promover melhorias nos processos educativos e no desenvolvimento do profissional destes Josso (2004, p.153) defende que, “as narrativas não têm em si poder transformador, mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo”

É importante que o profissional de educação tenha sempre um papel ativo enquanto investigador, não só numa fase inicial de formação, mas ao longo de toda a sua prática educativa. Uma vez que, o educador tem que estar em permanente formação e reajuste dos seus quadros teóricos.

### 1.3. Modelos Curriculares para uma Educação Pré-Escolar situada

“Um modelo curricular constitui uma estrutura conceptual ideal que está na base de todas as tomadas de decisão curricular que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo.” (Serra, 2004, citado por Varela, 2010, p.200). Assim sendo, todo o profissional de educação deve orientar as suas práticas pedagógicas com base em teorias e modelos que a sustentem de forma fundamentada, pois estas não são de todo “uma mera

prática com um mero fazer baseado numa aprendizagem implícita e num conhecimento tácito e rotineiro; é uma prática fundamentada, situada e contextualizada, baseada num conhecimento explícito, (...) em teorias e modelos” (Oliveira Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.15). Assim sendo, o educador pode adotar seguir modelos curriculares que integram fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Formosinho, et al. 2013, p.16).

Deste modo, o educador deve desenvolver conhecimentos sobre diferentes perspectivas curriculares, de modo a conseguir adotar um modelo que melhor se enquadre no grupo de crianças com o qual desenvolve a sua prática, assim como, utilizar “um modelo curricular como uma prescrição de objetivos a atingir, processos e produtos, numa perspectiva teórica; na prática, como uma monitorização, um *jeito* e um *como*, de experiências e aprendizagens levadas a cabo pelas crianças” (Varela, 2010, p.201).

No mesmo seguimento de ideias respetivas à conceção dos modelos curriculares, Biber (1984), Schubert (1986) e Spodek (1973), citados em Oliveira Formosinho (1996, p.15.), referem que um modelo curricular é uma

Representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas (...). Deriva de teorias que explicam como as crianças se desenvolvem e aprendem, de noções sobre a melhor forma de organizar os recursos e oportunidades de aprendizagem para as crianças e juízos de valor acerca do que é importante que as crianças saibam.

Assim sendo, cabe ao profissional de educação, desenvolver a sua prática pedagógica com base nos modelos curriculares que considerar mais adequados ao grupo com o qual trabalha, depois de uma análise das metodologias e teorias pelas quais cada um se rege.

Em seguida, no presente documento, serão abordados de forma fundamentada, os modelos curriculares que se destacam na organização das

atividades, tempo e espaço na sala de atividades, nomeadamente: o Modelo *High-Scope*, *Movimento Escola Moderna*, *Metodologia de Trabalho por Projeto* e o *Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*.

O Perfil de Implementação do Programa High-Scope foca-se em quatro secções: a organização do ambiente físico e dos materiais, a rotina diária, a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto. Segunde este modelo, a sala de atividades é organizada em áreas diferenciadas, que devem ser devidamente identificadas, permitindo à criança uma diversidade de aprendizagens nas várias áreas do saber.

A rotina diária é desenvolvida pelo educador em conjunto com as crianças, partindo delas a sua estruturação, fato que promove nas crianças uma maior autonomia e uma progressiva adaptação dos determinados tempos da rotina. Neste modelo curricular é pretendido que a equipa educativa estimule nas crianças um conflito cognitivo, que motive o seu empenhamento no ato de aprender, visando a construção de aprendizagens e descobertas de forma autónoma. A gestão do tempo deve permitir que a criança experimente diferentes situações, e em diversos ambientes, promovendo desta forma o desenvolvimento das potencialidades educativas que estas situações e ambientes diversificados oferecem. Esta gestão deve ser pensada pelo Educador, no entanto, a criança deve coconstruir esta mesma gestão, tendo conhecimento de uma rotina previsível e estável no seu ambiente educativo.

A visão deste modelo curricular distingue-se da dos outros modelos curriculares, na medida em que não uma organização rígida ao longo de todo o ano letivo, sendo a partir de todas as evidências constatadas no quotidiano educativo, que esta organização é gerida.

No que concerne ao Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, a o contexto educativo é visto como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Formosinho, et al. 2013, p.144), algo fundamental para que a criança construa processos, conhecimento se valores morais e estéticos que lhe permitam viver em comunidade. Para isto, é feita uma “iniciação às práticas democráticas; uma

reinstituição dos valores e das significações sociais; e uma reconstrução cooperada da Cultura” (*ibidem*, p.144). A avaliação desenvolvida nas práticas educativas baseadas neste modelo curricular tem uma função reguladora e formativa, permitindo assim, uma avaliação cooperada e integrada na ação das aprendizagens construídas. (*ibidem*, 2013)

O método do diálogo consiste numa “actividade cooperativa de reflexão e observação da experiência vivida (...) é uma metodologia que permite que as pessoas pensem juntas e compartilhem dados que surgem dessa interacção (Diogo, 2010, p.81). Na implementação do método interrogativo, as crianças “são orientadas, através de perguntas, na procura do conhecimento e, sobretudo, no estabelecimento de ideias e conceitos e no desenvolvimento da sua capacidade de reflexão pessoal”( *ibidem*, p.85). O método de trabalho independente tem como objetivo que as atividades sejam orientadas pelo educador mas concretizadas de forma independente pelas crianças, aqui a “maior importância é a actividade mental” das crianças. No método de ensino pela descoberta o principal objetivo é conduzir a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem através da sua própria investigação, procurando e analisando informação da qual retirará as suas conclusões. (Diogo, 2010). Por último, o método da resolução de problemas resulta do confronto com um determinado problema, para o qual as crianças terão de encontrar estratégias para obterem uma resposta.

O Trabalho por Projeto complementa as aprendizagens de conteúdo, estabelecendo relações com o real e promovendo competências fulcrais para a formação das crianças enquanto cidadãos autónomos, responsáveis e participativos na sociedade requerendo sempre uma participação ativa das crianças nos processos de ensino-aprendizagem.

Na opinião de Vasconcelos et al. (2012, p.12), “a melhor forma de estimular o desenvolvimento intelectual das crianças será, então, colocar-lhes interrogações, situações dilemáticas, problemas, a possibilidade de escolhas múltiplas, a oportunidade de frutuosas discussões, não escolhendo apenas soluções uniformes ou estandardizadas”. Nesta linha de pensamento, o

profissional de educação deve ver a criança como autor das suas próprias aprendizagens e ilações que resultam das mesmas.

Assim sendo, tendo como base este tipo de metodologia, é necessário que as crianças formulem, organizem e implementem um projeto, com o objetivo de resolver um problema formulado inicialmente. Na perspectiva de Katz e Chard citado em Vasconcelos (1998, p.6)

a abordagem de projecto é especialmente adequada para tirar proveito das diferenças existentes entre as crianças em grupos mistos” Neste sentido, as autoras evidenciam que um dos objectivos da abordagem de projecto é “cultivar a vida da criança, a sua mente não só com conhecimentos e capacidades, mas também a sua sensibilidade emocional, moral e estética.

A fase da Educação Pré-escolar, pelo carácter flexível que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (...) lhe atribuem, é ideal para permitir este tipo de metodologia que resulta de um método de trabalho que tem como intuito a resolução de problemas que provêm da necessidade de responder a um desejo/interesse, de ultrapassar uma dificuldade, resolver um problema e de enfrentar um desafio. Esta metodologia é “assumida em grupo e pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1989, citado em Vasconcelos et al. 2012).

No Modelo Curricular Reggio Emilia valoriza-se o trabalho em equipa, e tal como acontece no Modelo High Scope, a criança tem um papel ativo, sendo protagonista das suas aprendizagens. Promove-se a fomentação, a cooperação e comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo. Ressalta-se o facto de que mesmo valorizando os trabalhos realizados em conjunto, não é pretendido que todas as crianças alcancem os mesmos níveis em igual período de tempo, não potenciando o individualismo e a competitividade. No que reporta à organização do espaço educativo é valorizada uma organização

que possibilite a interação social, a aprendizagem cooperativa e a comunicação entre todos os intervenientes da comunidade educativa. A gestão do tempo deve permitir um equilíbrio entre os momentos em pequenos grupos e grande grupo, assim como em tarefas individuais. A característica que predomina neste modelo curricular é o desenvolvimento da pedagogia em escuta, isto é, o Educador deve desenvolver uma ação educativa em que considere fundamental que a criança escute e se sinta escutada em todos os momentos.

Analisando os parâmetros pelos quais se regem os Modelos Curriculares aqui patenteados, é possível reconhecer vários pontos em comum uns com os outros, nomeadamente ao nível da organização do ambiente educativo. Verificando-se que a organização do espaço, tempo e grupo é fulcral, na medida em que, parte a promoção de um ambiente no qual onde seja possível construir aprendizagens significativas para as crianças e adultos de forma cooperada.

A avaliação na Educação Pré- escolar tem um papel fulcral no “ciclo” dos processos educativos, devendo ser mediada segundo as orientações normativas relativas à avaliação na Educação Pré-Escolar que se encontram consagradas no Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE]) e no Ofício Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 17 de Outubro da DGIDC (Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar). As OCEPE articulam-se com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto (Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância), tendo sempre presente as metas de aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação.

A avaliação é uma fase que todo o educador deve desenvolver, de forma a concluir se os objetivos a que se propôs com determinadas atividades ou projetos foram alcançados, de forma individualizada e grupal. O profissional de educação deve proceder, de forma sistemática, à avaliação das crianças numa perspetiva formativa e ecológica, ou seja, desenvolvendo a avaliação sem a “descontextualizar”, pois como defendem Portugal e Laevers (2010, p.10) “avaliar o desenvolvimento de uma criança não se pode limitar a inventariar capacidades adquiridas, em vias de aquisição ou inexistentes”.

A avaliação na educação pré-escolar assume um papel formativo, pois trata-se de um processo contínuo e interpretativo, que foca essencialmente os processos, e não nos resultados. Procurando tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que a mesma vá tendo consciência do que já conseguiu aprender, assim como, de todas as dificuldades que lhe surgiram durante a construção dessas mesmas aprendizagens (Circular nº4/2011, p. 1). As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar indicam que, “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.” (ME/DGIDC, 1997, p.27). A avaliação e posterior reflexão dos parâmetros avaliados permite ao profissional de educação verificar os progressos de aprendizagem e estabelecer novos objetivos de desenvolvimento.

Zabalza (2000, p. 30) denomina a avaliação como “uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais da educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância”. Durante a Educação Pré-Escolar, o educador deve desenvolver avaliações a nível individual ou do grupo, onde por exemplo, foque os seguintes parâmetros: o interesse e motivação; a participação e iniciativa de participação; a capacidade de organização; a assiduidade e pontualidade; a criatividade; e o espírito crítico e de raciocínio.

## **CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL SUPERVISIONADA**

O presente capítulo tem como propósito apresentar e caracterizar a Instituição Educativa onde se desenvolveu o processo de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar. Assim sendo, serão explanadas inicialmente as características gerais de organização da Instituição, bem como as orientações pedagógicas pelas quais se rege no processo de ensino e aprendizagem que desenvolve. Posteriormente, seguirá a descrição do ambiente educativo (equipa educativa e grupo de crianças) no qual a mestranda integrou no seu processo de estágio.

### **2.1. Instituição de Educação**

O processo de prática pedagógica supervisionada foi desenvolvido no Colégio Novo da Maia. Trata-se de uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo, que se rege por um estatuto próprio estabelecido pelo Decreto de Lei n.º553/80.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é explícita quanto aos direitos de aprender e ensinar e do papel fulcral da família em todo o processo educativo dos filhos. Assim sendo, cabe ao Estado Português a obrigação de definir condições de “igualdade de oportunidade no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias e condições de ensino” (Decreto de Lei n.º553/80). Deste modo, o funcionamento destas Instituições de Ensino de carácter particular e cooperativo estão dependentes da “homologação e autorização” (Decreto de Lei 553/80, Capítulo II, Artigo 4.º, alínea b) das entidades competentes e um constante acompanhamento do “nível

pedagógico e científico dos programas e planos de estudo” (Decreto de Lei n.º553/80, Capítulo II, Artigo 4.º, alínea e). Assim sendo, estas Instituições de carácter particular e cooperativo, apesar de funcionarem ao abrigo de orientações pedagógicas do Estado, ampliam a oferta da rede escolar nacional, permitindo assim que mais crianças possam usufruir do supracitado direito e acesso à Educação.

A Instituição do Colégio Novo da Maia situa-se no Monte Penedo, freguesia de Milheirós, pertencente ao concelho da Maia. O Município da Maia tem uma população residente de 140 859 habitantes, apresentando uma densidade populacional de 1.447 hab./km<sup>2</sup> e constituindo-se como um dos concelhos mais dinâmicos da Grande área Metropolitana do Porto. No concelho da Maia, foram ao longo dos últimos anos criadas infraestruturas inovadoras para o desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental.

Implantado num terreno de 8100m<sup>2</sup> de área, o Colégio Novo da Maia desenvolve a sua atividade em dois edifícios/pólos distintos. Os serviços de Creche e Jardim de Infância funcionam no Pólo I que tem 1800m<sup>2</sup> de área coberta, disposta em três pisos.

O Colégio Novo da Maia orienta-se por uma conceção de Escola em que se considera a criança um sujeito com direitos, desejos, interesse e necessidades próprias. Tendo como base esta pedagogia, esta instituição distingue-se por “uma filosofia que se fundamenta na transparência, no diálogo, na participação, na construção de democracia e na formação de uma comunidade escolar crítica e participativa” (Projeto Educativo [PE] 2009/2012, p.22). De uma forma geral, a conceção de escola pelo qual o Colégio Novo da Maia se organiza é baseada na escola como uma instituição social que existe para “construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, solidários, autónomos e responsáveis, e para desenvolver valores e capacidades.” (PE, 2009/2012, p.22)

Esta Instituição privilegia as aprendizagens das crianças apontando para uma atenta articulação entre o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de

Escola e o Projeto Curricular de Turma e organizando todos os recursos de forma integrada e transdisciplinar (PE, 2009/2012).

O facto desta Instituição de Educação, de carácter privado, contemplar no mesmo espaço geográfico valências para níveis educativos diferenciados, desde a Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário, permite que as crianças desde cedo tenham um contacto com o espaço e comunidade educativa nos quais integram na fase seguinte do seu processo educativo.

Existe um esforço notório por parte dos órgãos internos de gestão do Colégio, nomeadamente do Conselho Pedagógico, no sentido de desenvolver

mecanismos teóricos e práticos, suscetíveis de encontrarem respostas adequadas e facilitadoras do processo de transição entre ciclos diferentes, apoiados nos conhecimentos e vivências anteriores da criança, promovendo a construção e o planeamento conjunto das atividades futuras e integradoras de saberes e competências (Aniceto, 2010 pp.73-74).

Situação que foi possível constatar, logo que iniciou o estágio, durante uma reunião de Conselho Docente da Educação Pré-Escolar, onde foram analisados os resultados de provas de avaliação do ensino básico e secundário, com fim a abordar estratégias que permitissem o desenvolvimento de competências ainda na fase da Educação Pré-Escolar que futuramente contribuíssem para uma melhoria destes resultados.

## 2.2. Ambiente Educativo

Exposta uma sucinta caracterização do Colégio Novo da Maia, enquanto instituição educativa, na qual decorreu o processo de Prática Pedagógica Supervisionada, é importante explicar o ambiente educativo da sala de atividades em que a discente integrou o seu estágio. A organização do espaço, organização do tempo, o grupo e equipa educativa.

A organização do espaço na Educação Pré-Escolar é da responsabilidade do Educador de Infância, que deve ter em consideração a adequação de condições que proporcionem o desenvolvimento de aprendizagens. Esta organização deve ser refletida, de forma a ser estabelecida de forma adequada ao grupo, e nunca de forma restrita e inalterável, sendo “um lugar para o grupo mas também para cada um, um lugar para brincar e trabalhar (...) um lugar que acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas (...) um espaço sereno, amigável, transparente”. (Oliveira-Formosinho, 2011, p.12). Deste modo, “a organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e funcionalidades de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização.” (ME/DGIDC,1997,p.38)

Na sala de atividades onde se desenvolveu a prática, é possível verificar a adequação e flexibilidade a cima supracitadas, pois uma das áreas que existia inicialmente (área da casinha) foi transformada em área do Castelo mediante o projeto decorrente na sala. Assim sendo, a sala à chegada da díade, dispunha de uma divisão em oito áreas, sendo elas: a Área das Pedrinhas, a Área da Expressão Plástica, a Área das Construções, a Área dos Jogos, a Área do Castelo, a Área da Biblioteca, Leitura e Fantoques, Área do Supermercado e a Área da Informática.

No que concerne à organização do tempo pedagógico com este grupo, vigora uma rotina semanal que as crianças conhecem, no entanto esta é flexível às necessidades e interesses das crianças, bem como às oportunidades da equipa educativa. Desta forma, verifica-se a existência de um dia específico

para as sessões de: Expressão Motora, Expressão Dramática e Musical e Hora do Conto. Esta rotina semanal permite uma noção temporal por parte das crianças, que conseqüentemente promove uma maior autoconfiança.

O grupo com o qual foram desenvolvidas as práticas pedagógicas supervisionadas, integrava 24 crianças, de entre as quais 11 raparigas e 13 rapazes. Tendo em consideração os estágios de desenvolvimento cognitivo definidos por Piaget (1962, cit. por Papalia, Olds & Feldman, 2001), pode afirmar-se que as crianças deste grupo se encontram no estágio pré-operatório que se caracteriza sobretudo pelo aparecimento da função simbólica e pelo início da interiorização dos esquemas de ação em representação, por exemplo, através do jogo simbólico, da imitação diferida, da imagem mental, do desenho e da linguagem. Neste estágio em que as crianças se encontram, verifica-se também o egocentrismo, existindo dificuldade em se colocarem no lugar do outro e aceitar opiniões diferentes das suas. Esta característica que pode provocar conflitos, influenciando o trabalho em grupo.

A equipa educativa da sala de atividades é constituída por uma educadora de infância (Educadora Cooperante), uma assistente técnica e durante o processo de prática pedagógica supervisionada, por duas estagiárias. Além disso, as crianças têm a oportunidade de ter sessões dinamizadas por especialistas contratados pelo colégio, na área das Expressões Dramática e Musical e Inglês.

Foi perceptível no início da Prática Pedagógica Supervisionada que as considerações, opiniões e visões de todos os integrantes da equipa educativa eram tidas em consideração para a planificação das práticas educativas. Todo o trabalho desenvolvido por profissionais de educação em cooperação “constitui um meio de auto-formação com benefícios para a educação das crianças.” (OCEPE,1997,p.27).

A equipa educativa manifesta uma permanente preocupação em promover o envolvimento das famílias dentro da sala de atividades e na instituição de educação. Tem em consideração o que é enunciado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, o educador deve envolver as famílias e a

comunidade nos projetos a desenvolver, na medida em que “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (OCEPE, 1997, p. 43)

“O ambiente familiar é extremamente importante e sem sombra de dúvida a base de todo um trabalho que será desenvolvido posteriormente pelo educador” (P.C.G., 2012/2013, p.15). Assim sendo, a análise dos quadros de constituição do agregado familiar, apresentado no Projeto Curricular de Grupo, foi um processo importante, na medida em que permitiu uma interpretação mais pormenorizada da forma como o ambiente familiar poderia influenciar positiva ou negativamente o processo de desenvolvimento das crianças e a participação dos pais nos diferentes processos de aprendizagem dos educandos e nas projetos propostos pela equipa educativa.

Analisando o quadro da constituição do agregado familiar, apresentado no P.C.G., é possível concluir que 12 crianças são filhos únicos e que as restantes 12 crianças têm um irmão e desses irmãos apenas quatro são mais velhos. No que diz respeito à atividade profissional dos pais, todos eles se encontram empregados, à exceção de uma mãe que é doméstica e a formação académica na maioria dos pais é de nível superior.

Estes dados relativos ao número de irmãos e situação profissional dos pais das crianças do grupo, permitem-nos concluir que estas crianças são na sua maioria o primeiro filho de uma família que se constitui após a conclusão dos estudos dos pais, famílias essas que residem todas no concelho da Maia e cujo nível sociocultural e económico remonta ao médio-alto. Esta conclusão é verificada nas observações efetuadas em contexto, onde é possível, em vários momentos, perceber que as crianças têm acesso quase ilimitado a bens tecnológicos e materiais e também pela disponibilidade das famílias em participarem ativamente no processo de aprendizagem dos filhos (PCG, 2013).

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

Após o disposto nos capítulos que abordam o enquadramento legal e teórico pelo qual a mestranda se orientou e a caracterização do contexto educativo, em que a mesma desenvolveu a sua Prática Profissional Supervisionada, segue-se no presente capítulo a apresentação do plano de ação que reporta ao desenvolvimento de competências profissionais objetivadas no plano de estudos da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada e referenciadas na introdução do presente relatório. Deste modo, neste capítulo será elaborada uma análise crítica e descritiva das atividades desenvolvidas ao longo do processo de formação da mestranda, apoiadas por exemplos concretos da prática educativa, análise essa que demonstrará a construção de saberes profissionais que o período de estágio proporcionou.

Para o desenvolvimento desta análise, será indispensável recorrer à reflexão constante do processo de formação decorrente, tendo como base os documentos emanados pelo Ministério de Educação que fundamentam o perfil de desempenho do profissional de educação e as dimensões da profissionalidade docente: as OCEPE (ME/DGIDC, 1997); os Decretos-Lei n.º240 e n.º241 do ano de 2001; e os parâmetros da grelha de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada. Para além destes documentos será indispensável apoiar esta reflexão nas reuniões realizadas com a dñade, com a Orientadora Cooperante e com o Supervisor Institucional, pois estas revelaram-se fundamentais para a progressão de aprendizagens durante todo o processo que se repercutiam nas práticas.

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de Agosto, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o profissional de educação deverá construir uma 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” (Anexo V, ponto 1) Neste sentido, tal como já foi mencionado no primeiro capítulo, o educador, ao longo das suas práticas educativas, deve considerar a metodologia de investigação-ação como fulcral para desenvolver um ciclo de reflexão das mesmas: observando, planeando e avaliando.

O primeiro passo no processo cíclico de investigação-ação é a observação, pois esta “ deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). Deste modo, a observação revelou-se importante na prática da estagiária, na medida em que permitiu investigar/analisar situações e comportamentos do grupo, os tempos e espaços da ação, as formas e conteúdos de comunicação, entre outros. Neste sentido, foi fundamental recorrer a este processo desde o início da intervenção em contexto, pois a mestranda desenvolveu um processo de observação que lhe permitiu observar para compreender como podia agir de forma fundamentada e intencional. Numa primeira fase, este processo possibilitou a integração no grupo de crianças, e posteriormente o desenvolvimento das práticas educativas, indo ao encontro das características, necessidades e interesses do grupo observados.

A observação que a discente desenvolveu, segundo as conceções de Estrela (1994) e Trindade (2007) acerca das atitudes do observador e as tipologias que este processo pode deter, foi participante e naturalista, uma vez que a mestranda participava nas rotinas do grupo observado três dias por semana, num período de quatro meses, estando atenta a todo o ambiente educativo habitual das crianças. Além disso, esta observação pode ser definida como ocasional e sistemática, pois registaram-se os incidentes críticos do quotidiano

educativo, através de um registo sob a forma de notas de campo, onde a formanda inscrevia verbalizações das crianças que considerava pertinentes para a reflexão dos parâmetros de necessidades e interesses nos momentos de planificação. Esta observação ocasional contribuía em parte para uma observação sistemática, sendo assim “um ponto de partida para a elaboração de instrumentos de observação sistemática” (Estrela, 1994, p.40). De forma a apoiar esta observação sistemática, a díade desenvolveu estratégias de investigação, nomeadamente: grelhas de observação da organização do ambiente educativo (c.f. ANEXO ), e grelhas de verificação da participação em atividades (c.f. ANEXO), planeadas de forma a observar as cinco dimensões do ambiente educativo definidas pelo modelo curricular High-Scope, possibilitando uma análise mais detalhada nos momentos de reflexão em díade e tríade. Pode-se considerar ainda que se tratou de uma observação intencional, uma vez que existiam objetivos definidos para este processo; armada e desarmada, na medida em que alguns registo eram realizados imediatamente após a ação, e outros transcritos, posteriormente, em suportes destinados aos mesmos. Todo este processo de observação foi destinado ao estudo das características globais do grupo, mas também em alguns momentos, a características específicas e individuais das crianças.

Na fase de integração, a formanda consultou o Projeto Curricular de Grupo no sentido de conhecer de forma mais detalhada o perfil de cada criança. Com esta consulta, foi possível fazer uma interpretação de alguns dados, que resultaram na compreensão de algumas atitudes comportamentais do grupo em geral e mais especificamente de uma criança que se destacava nas observações realizadas pela díade. Ainda durante o processo de integração, foram consultadas as *Newsletters* dos meses que antecederam a chegada das estagiárias, de forma a inteirar sobre o projeto que as crianças estavam a desenvolver, as atividades educativas realizadas, sobre e de que forma estas eram promovidas na sala de atividades.

Perante os dados que constavam no projeto curricular de grupo, foi possível concluir-se que o nível sociocultural e económico das famílias ascende ao

médio-alto, situação que permite fazer uma ligação com comportamentos observados no grupo, nomeadamente, o facto de não valorizarem e estimarem os materiais da sala de atividades, tecendo comentários como: «se estragarmos não faz mal, compra-se mais...» (T.A.) e «quando eu rasgo um livro a mamã compra-me outro...» (B.M.).

No que concerne à criança, cujos comportamentos chamaram à atenção da díade desde o início da intervenção em contexto educativo, foram possíveis duas conclusões distintas. O F.R. integrou no grupo apenas no mês de dezembro do ano letivo corrente, tendo uma difícil adaptação no grupo, que em certa parte se justifica com o facto de provir de uma Instituição de Educação, onde devido ao seu comportamento era várias vezes isolado do restante grupo, nomeadamente em saídas para o exterior. Estes dados permitiram compreender em parte alguns comportamentos do F.R., assim como as dificuldades que apresenta no domínio de formação pessoal e social. Posto isto, em parceria com a díade de estágio concluiu-se que existia necessidade de proceder a uma observação mais atenta ao F.R..

Uma vez fornecido o Projeto Curricular de Grupo, com informações relevantes para o processo de observação, no que reporta ao conhecimento do contexto familiar, não existiu necessidade de se elaborarem instrumentos como questionários, inquéritos ou entrevistas. No entanto, de forma a sintetizar todas as informações recolhidas no Projeto Curricular de Grupo, assim como, nas observações desenvolvidas, existiu a necessidade de se elaborar instrumentos de observação como: as notas de campo referidas anteriormente; diários de formação (c.f. ANEXO Tipo B- V); narrativas colaborativas que integravam observações da díade e da Educadora cooperante (c.f. ANEXO Tipo B- VI ); e guiões de pré-observação (c.f. ANEXO Tipo B- IV ).

No início da presença em contexto educativo, uma das primeiras observações que a díade teve oportunidade de analisar, foi o gosto que as crianças evidenciavam na área da biblioteca pelo manuseamento de fantoches relatando histórias ouvidas nas horas de conto promovidas pela equipa

educativa. Neste sentido, a díade levou para a sala de atividades um fantocheiro (c.f. ANEXO Tipo B- VII) que foi utilizado pelas crianças de uma forma entusiasta, sendo possível durante os momentos de jogo espontâneo ouvir verbalizações como: «Agora vamos dar início ao nosso espetáculo!» (A.P.). Já em sessões de Expressão Motora, foi observável uma necessidade de desenvolvimento de competências ao nível do domínio de deslocamentos equilíbrios, em que o grupo revelava dificuldades na execução do salto unipedal e a pés juntos, nomeadamente a M.C, a F.S, o A.P., a R.V., o L. P., o F.R., e a M.S. Neste sentido, nas planificações que se seguiram, esta necessidade foi tida em atenção, desenvolvendo posteriormente atividades nas sessões de Expressão Motora como: circuitos com obstáculos onde as crianças tinham que saltar a pés juntos e em unipedal, permitindo assim um treino para o desenvolvimento desta competência ao nível da motricidade global das crianças.

Ao longo do estágio, a formanda, em concordância com os restantes elementos da equipa educativa, analisou que uma das principais necessidades de desenvolvimento do grupo integrava na área de conteúdo da formação pessoal e social, nos domínios da *Convivência Democrática e Cidadania*, uma vez que eram observados sistematicamente comportamentos como a preocupação em «ganhar» «ficar em primeiro lugar», e «ficar à frente no comboio», nomeadamente em crianças como o T.F., T.A, D.P., J.C., B.M., e F.R, o que resultou em episódios em que era manifestada frustração, com gritos e, em casos mais extremos, em tentativa de agressão por parte de algumas crianças como o D.P., J.C., a B.M.,T.F., e o F.R. Nos diálogos realizados em grande grupo, as crianças não participavam de forma democrática, perturbando o seu desenvolvimento e compreensão e era também evidente, o pouco respeito pelos diferentes materiais disponíveis na sala de atividades. Quando confrontadas com esta situação, as crianças teciam comentários, já anteriormente mencionados, como «se estragarmos não faz mal, compra-se mais...» (T.A.) e «quando eu rasgo um livro a mamã compra-me outro...» (B.M.) ), que revelavam uma reduzida valorização dos mesmos, uma vez que estavam habituados a sempre que estragavam algum tipo de material, não sofrerem

consequências disso. A preocupação com esta necessidade educativa, pode ser constatada em diferentes planificações (c.f. ANEXO Tipo B- II).

Os processos de observação não se focaram unicamente nas necessidades e interesses evidenciados no grupo, uma vez que o Educador deve fazer uma observação atenta a todas as dimensões que abrangem o ambiente educativo, nomeadamente a organização do espaço e grupo. No que diz respeito à organização do espaço, a dÍade verificou que a área de acolhimento em grande grupo era reduzida para um grupo extenso como o dos "4 A", característica que por vezes causava conflitos entre as crianças no momento de reunião em grande grupo. No entanto, após várias hipóteses de reestruturação da sala de atividades, não foi possível encontrar uma alternativa que resolvesse esta situação, uma vez que a sala de atividades estava limitada ao nível do espaço físico pelo Castelo construído no âmbito do Projeto dos "Castelos". Ainda em relação à organização do espaço, observou-se que a área da biblioteca possuía pouca diversidade de livros, e que os existentes se encontravam danificados, algo que fomentou um Projeto desenvolvido pela dÍade: "Biblioteca vai e vem". No que reporta à organização do grupo, observou-se que atividades mais extensas e com um grau de complexidade acrescido resultavam melhor em pequenos grupos. Quando se desenvolviam atividades em grande grupo tinham que ser de curta duração, caso contrário, a maioria das crianças começava a dispersar, perdendo rapidamente o interesse. O facto de se terem realizado atividades em pequenos grupos permitiu ainda um reforço da atenção individualizada sobre cada criança, e ainda proporcionou a que as crianças mais tímidas se sentissem menos inibidas e, conseqüentemente, participassem por iniciativa própria.

Nesta linha de ideias, pode-se afirmar que a observação proporcionou e potenciou a construção de saberes profissionais, na medida em que consciencializou a formanda para a importância da organização do espaço educativo e grupo de forma flexível, sendo assim possível uma adaptação às necessidades e interesses manifestados pelo grupo, com base numa diferenciação pedagógica. Neste desenvolvimento evidenciado pela estagiária,

as notas de campo tiveram um papel significativo, enquanto estratégias de observação, uma vez que permitiram uma rápida anotação de evidências apresentadas em diversos momentos. No entanto, a necessidade de recorrer a este instrumento não foi reconhecida pela formanda logo no início do seu estágio, tendo surgido com o facto de nos momentos de planificação, por vezes não ser possível recordar todas as evidências observadas. Assim, as notas de campo acabaram por se revelar progressivamente um instrumento indispensável para a concretização dos processos que procedem a observação: planificação, ação e avaliação. No tocante à elaboração de diários formativos, a formanda optou por desenvolver entradas do mesmo apenas para a reflexão mais extensa das atividades supervisionadas, uma vez que era acerca destas que a formanda pretendia desenvolver uma análise crítica e reflexiva no relatório de estágio. No entanto, tendo em conta o principal objetivo do presente capítulo, a mestrande sentiu a necessidade de analisar e refletir criticamente sobre outras atividades desenvolvidas, para além das supervisionadas, pelo que, num exercício de reflexão retrospectiva, concluiu que esta opção pode não ter sido a mais adequada, pois desta forma só recorreu às notas de campo que desenvolveu.

A observação, tratando-se de um processo contínuo e sempre presente durante o processo de formação, no contexto educativo, foi sofrendo modificações à medida que a formanda foi conhecendo de forma mais detalhada as características gerais e individuais do grupo, o que permitiu uma observação com uma intencionalidade cada vez mais centrada, objetiva e sistemática. Ou seja, inicialmente a mestrande realizava observações de uma forma mais generalizada e, progressivamente, foi desenvolvendo uma capacidade de observação cada vez mais detalhada, pois a formanda começou a reconhecer as necessidades e interesses de cada criança nas diferentes áreas de conteúdo, desenvolvendo esse que é possível constatar com o confronto entre as primeiras e últimas planificações (c.f. ANEXO Tipo A- I) . É de salientar que o trabalho colaborativo teve um papel crucial no processo de observação e sua evolução, uma vez que não era possível concretizar uma observação

concludente de todo o ambiente educativo e de cada criança simultaneamente. Para além disso, a mesma situação pode ser observada e interpretada de maneiras díspares.

Após a observação referenciada nos parágrafos anteriores, e prosseguindo no ciclo da investigação-ação, emerge a planificação, um dos domínios em que se pretendia que a mestranda, ao longo da sua prática educativa, desenvolvesse competências profissionais. Assim sendo, semanalmente, era realizada em tríade pedagógica a planificação para a semana que se seguia. Segundo o Decreto-Lei n.º241/2001, o Educador deve planificar 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” (Anexo n.º1, Capítulo II, Ponto 3, alínea c.), pelo que toda a informação recolhida nos processos de observação era mobilizada para os momentos de planificação, no sentido de planificar atividades adequadas às necessidades e interesses do grupo, intencionalizando a ação educativa da formanda, indo desta forma, ao encontro daquilo que é definido para o perfil específico de desempenho do Educador de Infância.

As reuniões de planificação, para além das propostas de atividades, englobavam um conjunto de reflexões acerca dos vários momentos da semana, nas quais eram analisadas as ações dinamizadas, a forma como tinham sido desenvolvidas, e ainda as aprendizagens, necessidades e interesses evidenciados. Estas reflexões permitiram também a partilha de opiniões construtivas acerca da postura das estagiárias durante a intervenção em contexto educativo.

Durante o tempo de estágio foi notória a progressiva abertura da Educadora cooperante a sugestões de atividades, incentivando mesmo a díade pedagógica a fazer propostas para toda a semana, de forma a articular os dias em que as estagiárias não se encontravam no contexto e os dias que estavam presentes. Nas propostas apresentadas, a educadora procurava sempre dar uma opinião, conduzindo-nos a uma reflexão ponderada daquilo que podia ou não resultar, mediante as estratégias escolhidas e tempo destinado. Neste sentido, a

progressiva interação desenvolvida com a Educadora Cooperante foi enriquecedora para a construção de saberes profissionais da mestranda, uma vez que, permitiu desenvolver uma postura flexível e crítica em relação às atividades que se pretendiam planificar e as já realizadas, fazendo ainda um paralelismo com a postura durante a ação educativa.

Durante a intervenção em contexto educativo, a discente tomou consciência da importância do desenvolvimento de planificações com flexibilidade ao nível da gestão do tempo. A previsão do tempo em cada atividade planificada foi um outro aspeto que sofreu uma evolução ao longo de todo o processo, à medida que se foram desenvolvendo as práticas educativas, a formanda começou a reconhecer a necessidade de destinar mais tempo a determinadas tarefas, tendo assim que reduzir a quantidade de atividades planificadas numa semana. Esta situação foi evidente por exemplo na planificação (c.f. ANEXO Tipo B- II) em que a díade planificou uma excessiva sequência de atividades em torno da leitura da história: “Leonardo um Monstro Terrível” de MO Willems, não sendo possível cumprir com a planificação na íntegra, no que reportava à pintura de monstros moldados em massapão pelas crianças. Isto detém ainda outra aprendizagem que a mestranda desenvolveu, que consiste no facto de ter consciência que em paralelo ao cumprimento da planificação, o Educador tem que estar atento à predisposição das crianças, compreendendo quando as mesmas já não estão motivadas e envolvidas nas atividades.

Deste modo, existiram atividades que inicialmente se encontravam planificadas para o período da manhã e, reconhecida a desconcentração e desmotivação das crianças, optou-se por passar as mesmas para o período da tarde. Nomeadamente, na exploração da lengalenga “A Banda dos animais” de Jorge Letria, com abordagem aos nomes coletivos, a formanda iniciou a atividade como planificado no período da manhã, no entanto as crianças devido ao facto de naquele dia se realizar o “Banquete Medieval” que contaria com a presença dos pais na sala de atividades. O grupo estava desconcentrado com as entradas e saídas na sala dos restantes elementos da equipa educativa e entusiasta com o dia, apresentando verbalizações como: «“quando é que vêm

os pais?» (D.P) e «quando vamos vestir os fatos?» (B.M), impedindo assim que a mestranda desse continuidade à atividade. Num momento de reflexão na ação, a formanda considerou que mesmo que procurasse captar novamente a atenção das crianças, a atividade revelar-se-ia mais produtiva e rica em aprendizagens, noutra oportunidade. Deste modo, sendo “sensível às solicitações das crianças” (Serra, 2004, p.111), questionou as crianças se preferiam continuar a lengalenga mais tarde e, naquele momento ir até ao parque exterior, obtendo uma resposta positiva de todo o grupo. Explorada mais tarde, a predisposição das crianças já foi notoriamente diferente, apresentando um nível de motivação e concentração que permitiu que a atividade já se desenvolvesse de forma a contribuir para aprendizagens significativas. O desenvolvimento desta capacidade vai ao encontro do Decreto-Lei n.º 241/2001 que prevê a necessidade do Educador “proceder a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada”.

O conhecimento cada vez mais pormenorizado das características do grupo, assim como das rotinas da Instituição Educativa, permitiu uma adequação da gestão do tempo nas planificações desenvolvidas, uma vez que já existia uma melhor perceção do tempo que determinadas atividades e momentos da rotina diária exigiam.

O grupo de crianças tinha uma rotina semanal pré-definida, no entanto, para que fosse possível a diáde de estagiárias intervir em contexto educativo nos momentos da “Hora do Conto” e “Oficina das Ciências”, que eram explorados em dias que as formandas não se encontravam presentes na Instituição, houve uma necessidade de adaptar em algumas semanas esta rotina semanal. Esta adaptação permitiu assim, que a mestranda tivesse oportunidade de experimentar planificar e desenvolver ações educativas em todas as áreas de conteúdo e domínios da Educação Pré-Escolar de forma transversal. Exemplo deste tipo de planificação é a referente a uma atividade intitulada por “Friso da vida de D. Afonso Henriques” (c.f. ANEXO Tipo B- II), em que são delineadas atividades que promovem o desenvolvimento de competências de diferentes domínios nas distintas áreas de conteúdo e forma articulada: 1) No diálogo em

grande grupo de forma democrática, e em todas as fases da atividade, foram desenvolvidas competências na área da *Formação Pessoal e Social*; 2) no vídeo sobre a história da vida de D. Afonso Henriques foram desenvolvidas competências na área do *Conhecimento do Mundo*; 3) no registo da atividade (realização de um friso cronológico) foram desenvolvidas competências na área de *Expressão e Comunicação*, nomeadamente nos domínios da expressão plástica, matemática e linguagem oral e abordagem à escrita com a realização da sequência temporal recorrendo à numeração ordinal, desenho e ilustração, e transcrição das descrições de cada momento do friso cronológico. Desta modo a planificação realizada foi ao encontro daquilo que é definido pelo Decreto-Lei n.º241/2001 que menciona que o Educador deve “planifica[r] actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (art.).

No que reporta à organização do espaço e dos materiais, o Educador “deve organiza[r] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular” (Decreto-Lei n.º 241/2001), deste modo, existiu sempre a preocupação nas reuniões de planificação, de conseguir desenvolver atividades que se realizassem em grande grupo, pequenos grupos e individualmente assim como, para que as crianças tivessem oportunidade de explorar materiais diversificados, sendo possível proporcionar momentos de aprendizagens significativas para as crianças. Deste modo, aconteceu com a progressiva aprendizagem no que reporta à gestão de forma flexível do tempo, a formanda também desenvolveu capacidades que lhe permitiram perspetivar uma melhor e adequada organização do grupo. Inicialmente as atividades planificadas eram desenvolvidas em grande grupo, no entanto, tratando-se de um grupo numeroso e de forma geral bastante ativo e interveniente nas atividades, a díade sentiu necessidade de alterar a sua estratégia no que concerne à organização do grupo. Para isto, experimentou-se em atividades como, por exemplo: “Quantas sílabas tem?”, “ Friso cronológico da vida de D. Afonso Henriques”, “ A nossa orquestra” e todas as atividades de cariz experimental, uma dinamização em pequenos grupos, entre cinco a doze

crianças no máximo. Esta estratégia revelou-se uma alternativa eficaz em relação à organização em grande grupo neste tipo de atividades, tendo sido possível a estagiária verificar que o trabalho desenvolvido nesta dinâmica organizativa, permite um apoio mais eficiente, adequado e individualizado com as crianças, indo ao encontro das conceções do modelo curricular de Reggio Emilia, que valorizam o desenvolvimento de atividades individuais, de pequeno grupo e grande grupo (Oliveira Formosinho, 2013).

No tocante à organização do espaço educativo, foram planificadas atividades que permitissem às crianças experienciar ambiente diferentes, nomeadamente em saídas para o exterior da sala de atividades. No entanto, nesta dimensão, a aprendizagem mais significativa que a formanda teve ao longo do estágio foi o facto de tomar consciência que a planificação também neste aspeto tem que ser flexível. Exemplo disso foi uma atividade que inicialmente foi planificada para se desenvolver no parque exterior da sala de atividades, mas dadas as condições climáticas, e o barulho que se fazia sentir pela presença de crianças de outra valência educativa no parque ao lado, o nível de concentração das crianças foi afetado. Assim sendo, a díade refletiu durante a ação que seria mais apropriado continuar a desenvolver a atividade noutro espaço.

A formanda, ao longo do estágio desenvolveu competências que lhe permitiram progressivamente reunir nas planificações semanais evidências de aprendizagens, necessidades e interesses em todas as áreas de conteúdo, assim como, objetivos congruentes com as perspetivados no Projeto Curricular de Grupo e o Projeto de Sala- “Os Castelos”. À chegada ao contexto educativo, a díade constatou que o grupo de crianças estava a desenvolver um projeto de sala em torno da temática: “Os Castelos”, para o qual já tinham elaborado uma “teia de ideias” onde foram delineados todos os interesses e curiosidades que estas tinham acerca da vida no tempo dos Castelos. Este método de concretizar com as crianças uma teia de ideias, já era conhecida pela mestranda, a nível teórico, no entanto, depois de constatar esta estratégia no trabalho por projeto, em contexto real, considera uma tarefa enriquecedora para a

elaboração do mesmo, uma vez que é possível ter em consideração nos momentos de planificação, todos os interesses e curiosidades destacados pelo grupo na temática em concreto. Sempre que eram promovidas atividades que partiam desta “teia de ideias”, as crianças recordavam-se do que já tinham abordado e do que ainda faltava. Em modo de exemplo, quando se realizou uma atividade sobre pinturas medievais (c.f. ANEXO), a formanda questionou o grupo acerca do que já sabiam e tinham feito em relação ao projeto - “Os Castelos” e, o que ainda não tinham falado/realizado mas tinham sugerido à Educadora cooperante, obtendo respostas como: «já fizemos um castelo» (M.S.), «fizemos fatos dos cavaleiros e princesas» (T.F.), «ainda vamos visitar um castelo de verdade» (M.P.), «vamos fazer espadas» (J.C.). Ainda no seguimento deste diálogo, para que as crianças se relembrassem da sugestão das pinturas medievais, a formanda questionou se no tempo dos castelos existiam máquinas fotográficas, questão à qual de forma entusiasta o T.A. respondeu: «não, nem telemóveis!», a formanda continuou a discussão perguntando como seria então que nesse tempo as pessoas faziam para ter uma “fotografia”, tendo conseguido chegar ao ponto da “teia de ideias” das pinturas medievais.

A equipa educativa procurou sempre planificar as atividades indo ao encontro dos seus interesses e ao projeto no qual estavam envolvidas. Deste modo, durante todo o processo de prática pedagógica supervisionada, foi desenvolvido um conjunto de atividades, em torno do Projeto de Sala- “Os Castelos”. As mesmas foram alvo de reflexão antes, durante e pós a ação, e orientadas por métodos e estratégias previamente definidas nos momentos de planificação. De forma integrada no Projeto de grupo, foram selecionadas atividades com objetivos que visavam desenvolver as diferentes áreas de conteúdo e metas de aprendizagem sustentadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Inicialmente as planificações desenvolvidas atendiam a necessidades evidenciadas de uma forma geral no grupo de crianças, no entanto, gradualmente, a díade teve a preocupação de atender a necessidades de

desenvolvimento de algumas crianças em particular. Na área de *Expressão Motora* foram planificadas atividades que visassem o desenvolvimento do domínio de *Deslocamento e Equilíbrios*, tendo como base uma necessidade evidenciada na concretização de exercícios pela F.S. e M.C, que após várias sessões de expressão motora, nas quais foi notório o progresso neste domínio do restante grupo, estas duas crianças continuavam a não conseguir executar o salto unipedal e os salto a pés juntos. No domínio da *Expressão plástica*, também foram tidas em consideração, nos momentos de planificação, necessidades específicas de algumas crianças, nomeadamente no exercício de recorte, onde crianças como o A.P., a F.S, a M.S. e L.P. tinham notórias dificuldades, não fazendo a uma correta pega da tesoura. Perante isto foram planificados registos da Hora de conto onde fosse necessário recorrer ao recorte autónomo por parte das crianças.

Importa salientar, que as revisões realizadas semanalmente pelo Supervisor Institucional foram um contributo determinante para a evolução em todos os parâmetros que a formanda teve que considerar durante as suas elaborações, nomeadamente no que concerne às chamadas de atenção para a importância de englobar nas evidências, necessidades, interesses e aprendizagens em todas as áreas de conteúdo, o que permitia à díade de estagiárias uma adequação de atividades e estratégias mais direcionada a estas mesmas evidências.

Posteriormente ao processo de observação e planificação, no ciclo da investigação-ação, emerge a ação pedagógica. Segundo as OCEPE, agir no meio educativo implica que o Educador “concretiz[e] na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas” (ME/DGIDC, 1997, p.). Para o desenvolvimento das intervenções educativas, foram investigados depois da observação das características do grupo, os métodos que poderiam concretizar melhores resultados. Segundo Gimeno Sacristán (1986), citado por Diogo (2010, p.79), por método entendemos “o caminho que seguimos na realização de uma ação”, já por estratégia, entendem-se as formas gerais que conduzem a criança de uma determinada situação inicial até uma situação final dos

objetivos definidos (Diogo, 2010). Para que uma determinada atividade pedagógica seja desenvolvida de forma adaptada ao grupo a que se destina, é necessário que ela a estejam subjacentes estratégias, métodos e recursos previamente delineados. Diogo (2010, p.80), assim sendo, agir não é uma etapa da investigação-ação que se desenvolve de forma linear nos contextos educativos.

À medida que a díade de educadoras em processo formativo foi conhecendo as características do grupo, tal como já foi mencionado neste capítulo e consequentemente foi planificando atividades de acordo com os seus interesses e motivações, diversificando ao máximo as estratégias utilizadas. No começo do estágio a formanda tinha construídos quadros conceptuais que lhe permitiam ter uma visão de que a utilização de estratégias lúdicas na sala de atividades seriam uma forma de motivar as crianças, no entanto, após por em prática este tipo de estratégia teve uma experiência em concreto que a fez concluir que esta estratégia é potenciadora de uma motivação, atenção, participação e interesse acrescidos por parte das crianças, nomeadamente neste grupo de crianças. A atividade que alertou a mestranda para a importância deste tipo de dinâmicas educativas foi a “Apresentação do exterior e interior de um Castelo” (cf. ANEXO Tipo B- VIII), que surgiu na sequência da preparação para uma visita pedagógica ao Castelo de Guimarães que se realizaria na semana seguinte. Esta apresentação poderia ter sido concretizada de modo meramente expositivo, no entanto, a díade de formandas, interpretou os personagens de um castelo (Cavaleiro e Rainha), fazendo uma apresentação sobre a interpretação destas. Esta atividade, tal como poderá ser analisado numa narrativa colaborativa que reporta à mesma (cf. ANEXO Tipo A- V), revelou-se um sucesso, tendo envolvido as crianças num ambiente diferente, potenciador de curiosidade, motivação, interesse, participação ativa das crianças e consequentes aprendizagens evidenciadas posteriormente durante a visita ao Castelo de Guimarães e Paço dos Duques, onde as crianças faziam comentários concludentes destas, como: «aqui é a sala dos banquetes para as festas» (B.M.); «aqui era onde os cavaleiros treinavam»

(T.F.); «este era o pátio onde se faziam as feiras» (M.P.); «as camas eram pequeninas porque eles dormiam sentados» (M.S.). Deste modo, a formanda terá presente em práticas futuras a importância deste tipo de dinâmicas.

Deste modo, os métodos mais patenteados durante o processo de prática pedagógica orientada foram o método do diálogo, o método interrogativo, método de trabalho independente, método de trabalho em grupo, método de resolução de problemas e método de ensino pela descoberta.

Numa perspetiva globalizante de toda a ação da formanda, esta teve sempre presente a preocupação de agir na “zona de desenvolvimento do próximo” (Vygotsky, s.d., in ME/DGIDC, 2009, pp.15-16), de forma a promover o desenvolvimento de competências na Área da Formação Pessoal e Social, no que diz respeito à autonomia, cooperação, respeito e participação ativa, competências essenciais para um desenvolvimento equilibrado da criança na sociedade. A determinada altura do estágio, a mestranda reconheceu a importância de incentivar algumas crianças a participar na partilha de ideias e opiniões nos diálogos promovidos em pequenos e grande grupo, nomeadamente da R.S., R.V, T.M., A.R, F.S, e M.C., uma vez que estas crianças tinham uma postura tímida e retraída. A estratégia que a formanda optou utilizar foi o questionamento direto a estas crianças, assim como, uma atenta valorização e reforço de todas as tentativas de participação por iniciativa própria. Já no período final do estágio, era possível verificar que a R.S., T.M, e R.V. estavam mais desinibidos, participando de forma regular nos diálogos promovidos.

Numa fase inicial, as intervenções educativas da mestranda eram prejudicadas pelo nervosismo, no entanto, a partir de determinada altura, a mestranda começou a sentir progressivamente um maior à vontade com grupo, permitindo deste modo, intervenções mais fluentes, dinâmicas e consequentemente mais potenciadoras de aprendizagens significativas para as crianças.

Durante toda a ação educativa, a mestranda tomou uma postura reflexiva antes, durante e após a ação, como fundamentada no capítulo dois, postura

essa que se revelou fulcral para a construção ativa de aprendizagens. Neste seguimento, também foi importante a postura que a Educadora Cooperante adotou desde o início da prática pedagógica supervisionada, optando por na fase inicial aconselhar a que as intervenções das estagiárias fossem dinamizadas em parceria e, gradualmente comesçassem a intervir de forma individual, acabando na fase final do estágio cada formanda ser responsável pela gestão do grupo durante o dia todo. Esta responsabilização pelo grupo durante todo o dia, permitiu à formanda ter uma melhor noção de toda a flexibilidade que é necessária durante a rotina diária, nomeadamente nos momentos de transição, onde inicialmente sentiu alguma dificuldade.

A reflexão que a mestranda realizou precedente à ação, foi auxiliada pelos momentos de planificação e pelos guiões de pré-observação da prática pedagógica supervisionada (c.f ANEXO Tipo A-IV), sendo que, nos momentos de planificação se refletia sobre todos os aspetos evidenciados, as atividades a concretizar, suas estratégias, recursos, tempo, e espaço; e os guiões de pré-observação da prática pedagógica supervisionada consistiam numa reflexão mais direcionada às necessidades de desenvolvimento de competências por parte da mestrada, referenciando por exemplo, quais as dificuldades e constrangimentos que esta considerava poderem surgir durante a atividade observada pelo Supervisor Institucional, e possíveis estratégias para contornar essas situações. Neste sentido, as revisões destes documentos, realizadas pelo Supervisor Institucional, foram importantes, no sentido em que permitiram à formanda refletir sobre determinados parâmetros que no momento da ação daquelas e outras atividades permitiram à formanda estar mais preparada. Em modo de exemplo, foram as reflexões sobre as estratégias a utilizar em momentos de grande grupo, para uma melhor orientação do diálogo, assim como, para contornar possíveis faltas de motivação e atenção de algumas crianças. Um exemplo de uma reflexão que antecedeu uma atividade foi a necessidade de explicar através de algo familiar para as crianças o que era um friso cronológico, neste sentido, a mestranda considerou que um exemplo perceptível para as crianças seria o comboio exposto na parede da sala de

atividades, em que as carruagens são representativas dos meses de aniversário de cada criança e abordar o conceito de “friso cronológico” na perspectiva de alargar o campo lexical das crianças, mas recorrer ao mesmo tempo à expressão de “linha do tempo” da vida de D.Afonso Henriques.

Esta reflexão antes da ação evidenciou-se uma mais-valia, uma vez que com esta abordagem as crianças perceberam a ideia geral do que é um friso cronológico, sendo possível constatar verbalizações como: «este é o comboio do tempo do D.Afonso Henriques» (A.P.); «o nosso comboio da sala é uma linha do tempo» (M.P.). Numa atividade posterior a esta, dinamizada em parceria com uma estagiária da sala dos 2 A, em que para o reconto da História: “Uma Princesa do Pior”, realizou-se uma atividade em que as crianças tinham que fazer a sequencialização das imagens representativas dos vários momentos da história, o M.S. após estar concluída a sequência das imagens, comentou: «esta é a linha do tempo da Princesa do Pior de Anna Kemp e Sara Ogilvie. Este comentário revelou que tinham de facto sido construídas aprendizagens naquela atividade que se evidenciaram posteriormente. Neste sentido, a formanda aproveitou este comentário para questionar se as crianças ainda se lembravam de outra linha do tempo que tínhamos feito e pedir para que explicassem à M.J. (estagiária da outra sala), qual a linha do tempo que já tinha sido feita pelo grupo.

A mestranda teve, de forma sistemática durante as suas práticas educativas, que recorrer à reflexão na ação, nomeadamente em alguns momentos que passam a ser analisados. Durante uma atividade já referida nos parágrafos anteriores, o “Friso Cronológico da Vida de D. Afonso Henriques”, o G.C. perturbou a continuidade desta com vários pedidos para sair da sala. A formanda, numa “reflexão na ação”, reconheceu que a criança não se encontrava predisposta para a atividade, assim sendo, questionou-a se preferia ir brincar para uma área e realizar a atividade mais tarde, questão a que a criança respondeu de forma positiva. A criança, mais tarde procurou a formanda manifestando vontade de realizar a atividade, assim, a formanda concluiu que é fundamental estar atento à predisposição das crianças para as

atividades, nunca forçando a concretização de determinada tarefa sem que exista motivação para tal. Outro exemplo de reflexão na ação, foram os momentos em que a discente reconheceu que as crianças precisavam de acalmar/relaxar, para prosseguir com determinada tarefa, assim, a estratégia predominante era cantar uma música, por exemplo “Quero ser um rei”, que possui um registo tranquilo. Ainda em modo de exemplo, deste tipo de reflexão, têm-se dinâmicas já explanadas nesta análise crítica e descritiva de diferentes momentos da presença em contexto, como por exemplo, a nível da gestão do tempo e do espaço educativo.

Já na reflexão após a ação, a discente recorria novamente aos momentos de planificação, assim como, às narrativas colaborativas (c.f. ANEXO Tipo B- VI), diários de formação (c.f ANEXO Tipo B-V) e reuniões com o Supervisor Institucional ao fim das observações consumadas. No diz respeito às narrativas colaborativas, apenas foram desenvolvidas duas, no entanto, a díade de estagiárias não sentiu que a falta da concretização das restantes narrativas, inicialmente estipuladas para este período de estágio, tivesse prejudicado a reflexão das atividades, uma vez que esta era realizada sempre oralmente nas reuniões de planificação. Nas entradas do diário de formação, a mestranda procurou evidenciar reflexões que contribuíram para o seu desenvolvimento a nível profissional durante as intervenções pedagógicas que consumou. As reuniões com o Supervisor Institucional revelaram-se promotoras de reflexões pós ação, que contribuíram para a construção de aprendizagens promotoras de novas estratégias e posturas em ações seguintes, pois nestas reuniões a mestranda era conduzida a refletir sobre propósitos nunca pensados anteriormente, como por exemplo, estratégias que permitiriam lhe permitiam voltar à tranquilidade, depois de um constrangimento numa atividade potenciador de maior stresse e nervosismo.

Todos estes momentos de reflexão resultaram numa construção e reconstrução de aprendizagens fulcrais para todo o processo de formação no contexto educativo, assim como, para uma futura atividade docente, uma vez que 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). Importa referir que todos estes processos de reflexão adquiriram mais significado por fazerem parte de um processo desenvolvido em cooperação com os restantes intervenientes do processo de prática pedagógica supervisionada, uma vez que 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).

Uma das maiores dificuldades e, ao mesmo tempo, situação potenciadora da construção de aprendizagens significativas para a mestranda, nos momentos de ação educativa, foi a gestão dos diálogos em grande grupo, uma vez que as crianças deste grupo, tal como já foi mencionado anteriormente, têm uma postura ativa na participação de forma entusiasta, não respeitando por vezes a sua vez de falar e dos outros. Neste sentido, por sugestão do Supervisor Institucional, recorreu-se a uma estratégia nos momentos em grande grupo, que consista em só ser possível falar a pessoa que segurasse na mão uma bola, que era passada apenas à criança que estivesse a pedir a vez para falar de forma adequada. No entanto, com esta estratégia só foram reconhecidos resultados durante as primeiras vezes que foi utilizada, conduzindo assim a mestranda à procura de alternativas a esta estratégia.

As opções que a mestranda foi experimentando basearam-se na tentativa de consciencializar as crianças para o facto de que se falarem todos ao mesmo tempo não é possível a perceção do que é dito, e ficar em silêncio durante algum tempo, conduzindo as crianças a por elas mesmas reconhecerem que não se pode continuar o diálogo, sendo possível constatar comentários como:

«está muito barulho!»; «assim não se percebe nada»; e comecem a cantar por iniciativa própria a música: «fecha a boca, fecha a boca...». Com esta experiência, a formanda desenvolveu competências no que respeita à adequação de estratégias mediante o grupo com o qual desenvolve o seu trabalho.

Na continuidade do processo de investigação-ação, importa após a análise crítica da ação educativa, referenciar agora o processo de avaliação e, em que medida este contribuiu para o desenvolvimento profissional da estagiária. No plano da avaliação, a mestranda distingue uma reunião de avaliação intercalar da prática pedagógica supervisionada, como um dos momentos fulcrais do mesmo, na medida em que permitiu à mestranda numa fase intercalar do seu processo de estágio, tomar consciência das dimensões em que tinha que melhorar na sua ação educativa. Tendo deste modo, numa metodologia de investigação-ação procurado desenvolver competências que contribuíssem para a evolução nas dimensões abordadas. Repercutindo-se nas ações educativas posteriores.

No que concerne à dimensão da avaliação, importa também referir que a díade desenvolveu instrumentos de auxílio para analisar as evidências observadas nas atividades desenvolvidas (c.f. ANEXO Tipo B- II). Estas grelhas permitiram à díade a fazer uma avaliação diagnóstica das necessidades, aprendizagens, participação, interesse e motivação das crianças na atividade. No entanto, a formanda considera que se o período destinado ao estágio tivesse uma maior duração, teria sido possível desenvolver um processo de avaliação mais significativo das aprendizagens e desenvolvimento de determinadas competências de uma forma individual, elaborando uma grelha individual para cada criança.

A formanda, para além do trabalho desenvolvido em díade e tríade de formação, teve oportunidade de desenvolver um projeto em parceria com a restante equipa de estagiárias da Escola Superior de Educação (c.f. ANEXO Tipo B- VII). Este projeto surgiu de uma proposta do Coordenador Pedagógico da Educação de Infância, indo ao encontro de um dos objetivos delineados para a

avaliação da prática pedagógica supervisionada que remetia para a “interação pedagógica de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo” (Ribeiro, 2012/2013, p.1).

O projeto que a equipa de estagiárias planificou, consistiu em promover a sensibilidade a diferentes manifestações culturais, neste sentido, numa primeira fase desenvolveu-se um momento de cinema e, numa segunda fase, um momento de teatro. Em reunião de Educadores, foi feita uma reflexão da primeira fase deste projeto que possibilitou às estagiárias anotarem alguns aspetos a melhorar em intervenção futura, nomeadamente a divulgação da dinamização e a necessidade de abranger o grupo do berçário neste projeto. Posto isto, as formandas adaptaram o projeto às sugestões evidenciadas, tendo em consideração a importância de fazer a divulgação atempada a cada educadora de infância.

Esta experiência foi gratificante para a formanda, no sentido em que permitiu desenvolver competências enquanto elemento de uma equipa mais abrangente, com metodologias e opiniões diversificadas, sendo necessária uma maior adaptação do trabalho ao nível colaborativo de forma a permitir uma concordância de opiniões. Esta dinâmica permitiu ainda que a mestranda tivesse a oportunidade de contactar com grupos de outras faixas etárias sentido a necessidade de planificar de forma adaptada, momentos para os grupos do berçário, da creche e da educação pré-escolar

Tendo como última fase do processo de investigação-ação que se desenvolveu, a comunicação, a díade de estagiárias teve a possibilidade de verificar um dos processos de comunicação estipulados pela Instituição- as *newsletters* mensais, em que a Educadora Cooperante fazia uma exposição das atividades desenvolvidas acompanhadas pelos registos fotográficos das mesmas. Na opinião da formanda, esta forma de comunicação com a família é importante para uma continuidade educativa, na medida em que permite fazer chegar até às famílias informações sobre o trabalho desenvolvido dentro da sala de atividades, possibilitando um interesse por parte das famílias em continuar este mesmo trabalho.

Tendo por base o exposto nas OCEPE que referem que o Educador deve “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (ME/DGIDC, 1997, p.16), em concílio com uma necessidade de dinamizar e promover a área da leitura na sala de atividades, as mestrandas desenvolveram um Projeto denominado por “Biblioteca vai e vem”. A divulgação deste projeto às famílias foi feita em parceria com a Educadora cooperante numa reunião de avaliação intercalar no mês de abril, no sentido de dar a conhecer a dinâmica do projeto e de que forma os pais podiam colaborar ativamente neste processo. O balanço deste projeto foi reconhecedor da importância deste tipo de interação entre o trabalho que é promovido na sala de atividades e a continuidade que as famílias podem dar fora da mesma. Neste sentido, todas as semanas as crianças demonstravam responsabilidade em devolver os livros requisitados, assim como progressivamente foram desenvolvendo competências numa das maiores preocupações da equipa educativa que era o respeito e conservação de materiais, neste caso em concreto, os livros. O papel ativo que os pais tiveram na colaboração deste projeto educativo foi evidenciado todas as semanas, nomeadamente na M.C., F.S. e A.R, que traziam para sala de atividades, um registo da história que levavam para casa, elaborado com o apoio dos pais.

Contudo, pode se concluir que todas as fases de um ciclo do processo de investigação-ação, permitiram à formanda desenvolver competências que vão ao encontro daquilo que é definido para perfil e desempenho do Educador de infância.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o processo de formação no âmbito das Unidades Curriculares que integraram o plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica, articuladas posteriormente com as Unidades curriculares do ciclo de estudos precedente - o Mestrado em Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi promotor da construção de aprendizagens que se revelaram importantes na Prática Pedagógica Supervisionada.

Durante o primeiro ciclo de estudos na área da formação em Educação, a formanda teve oportunidade nas Unidades Curriculares destinadas à Iniciação da Prática Pedagógica ter um primeiro contacto com a realidade do contexto educativo na Educação Pré-Escolar, assim como, do papel que o Educador de Infância desenvolve no mesmo. No entanto, justificado pelo acrescido número de horas de contacto no processo de Prática Pedagógica Supervisionada, foi possível um contacto mais próximo, promotor de aprendizagens mais significativas.

Segundo Zabalza, 1998, (p.277), “o ensino, enquanto actividade profissional, deixa de ser um conjunto de acções reflexas, rotineiras, (...) e converte-se num conjunto de actuações racionais [onde] coexistem a acção e a reflexão sobre a acção”, assim sendo, durante a presença em contexto educativo, a mestranda adotou uma postura fundamentada num ciclo de investigação-ação, no qual a última fase integra o presente documento, onde se desenvolve toda uma análise crítica e reflexiva do estágio terminado, promovendo aprendizagens que serão tidas em consideração nas próximas fases de intervenção educativa da formanda.

A mestranda procurou ter como base das suas práticas pedagógicas, o quadro de conhecimento teóricos e legais que tem vindo a construir nesta formação enquanto futura docente na área da educação, observando, refletindo e investigando, de forma a atuar com intencionalidade educativa.

Segundo ME/DGIDC (1997, P.93) “Esta intencionalidade reflecta sobre a sua acção e a forma como adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe são subjacentes”. Os processos de reflexão estiveram deste modo sempre presentes na ação da formanda, apoiados na metodologia adotada- a investigação-ação.

No quotidiano educativo, durante o estágio surgiram receios e dúvidas em relação a determinadas tomadas de decisão durante as intervenções, neste sentido, a mestranda manteve uma atitude de permanente questionamento reflexivo sobre as situações do dia-a-dia. Para este permanente questionamento foram importantes estratégias de reflexão individual e reflexiva, nomeadamente as narrativas colaborativas, os diários de formação e os guiões de pré-observação.

Importa referir que, na opinião da mestranda, um semestre letivo representa um reduzido período de tempo para a presença em contexto educativo, no caso em concreto, no contexto da Educação Pré-Escolar. Uma vez que um período de tempo mais alargado permitiria a elaboração de um trabalho mais completo no que reporta à caracterização individual das crianças do grupo.

A formanda considera que todo o trabalho colaborativo foi fundamental, na medida em que permitiu uma partilha significativa de opiniões e aprendizagens já desenvolvidas em processos anteriores à Prática Pedagógica Supervisionada, assim como, durante a mesma. Neste trabalho colaborativo os intervenientes que se destacaram foram a díade de formação, a educadora cooperante, o supervisor institucional, a assistente técnica auxiliar da ação educativa e as restantes equipas de estagiárias presentes na instituição onde se desenvolveu o estágio.

O trabalho desenvolvido em par pedagógico revelou-se importante durante todo o tempo de intervenção no contexto educativo, uma vez que dele resultou a partilha de aprendizagens, opiniões, e organização de atividades mais dinâmicas. A possibilidade de observar as práticas educativas e organização do ambiente educativo da educadora cooperante foram também significativas, na

medida em que permitiram alargar os conhecimentos ao nível de estratégias de alguém que possui já experiência profissional.

Esta observação das práticas da educadora cooperante provocaram várias tomadas de consciência, nomeadamente, da importância de envolver as famílias na comunidade educativa. A postura tomada por esta interveniente foi fulcral para o desenvolvimento de competências profissionais por parte da mestranda, uma vez que esta recebeu a díade de estagiárias com espírito de real colaboração para o desenvolvimento de aprendizagens, tendo uma atitude de constante preocupação, apoio e incentivo alertando sempre que necessário para os aspetos a serem melhorados. Uma das grandes dificuldades da mestranda inicialmente foi a autoconfiança ao intervir, agindo com insegurança e nervosismo, baseados no medo de errar. Para o contorno desta situação foi fundamental para a mestranda sentir um reforço positivo por parte da díade de estágio, da educadora cooperante e técnica auxiliar da ação educativa. Ainda nesta linha de pensamento, foi importante também a educadora cooperante dar espaço à díade para planificar atividades e mostrar-se recetiva a todo o tipo de atividades, assim como, de forma progressiva ter deixado à responsabilidade da díade, toda a gestão da ação educativa respeitante a um dia, possibilitando a tomada de consciência das exigências que esta mesma gestão reporta, nomeadamente nos momentos de transição. O supervisor institucional, teve também um papel fundamental neste processo de formação, pois as reflexões realizadas com mesmo permitiram à discente tomar consciência de determinados parâmetros, nomeadamente, nas dimensões da: observação, planificação, ação, reflexão e avaliação sustentados na articulação entre a teoria já apreendida e a prática.

A estagiária, durante todo o período de intervenção no contexto educativo da Educação Pré-Escolar, observou todos os momentos do quotidiano educativo, dando enfoque a todas as evidências constatadas no ambiente educativo no que reporta às necessidades, interesses e aprendizagens das crianças, organização do espaço e materiais, gestão do tempo e grupo. À medida que foi reconhecendo as características do grupo, tal

como já foi analisado anteriormente, estas observações foram se focando em determinados aspetos, promovendo uma evolução nas planificações realizadas semanalmente. Uma das aprendizagens mais significativas que a formanda desenvolveu no âmbito da organização do espaço e tempo educativo, foi ao nível da gestão flexível dos mesmos, tendo sempre em consideração a predisposição das crianças para as atividades que se desenvolvem.

Durante todos os momentos da intervenção educativa da estagiária, foi promovido um ambiente em que as crianças se sentissem valorizadas e integradas no grupo, tendo sempre como preocupação fomentar a cooperação entre elas (Decreto-Lei n.º241), procurando “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades” ( Lei n.º49/2005, Capítulo II, Secção I, Artigo 5.º).

No que concerne ao domínio de reflexão, tal como já foi mencionado, a mestranda considera ter desenvolvido competências nesta dimensão, no entanto, este é um processo que acompanhará toda a prática educativa futura da formanda, constituindo assim uma estratégia que necessita de maior aperfeiçoamento e evolução.

A mestranda ao longo do estágio reconheceu a importância do Educador não se forçar apenas nas atividades planificadas, mas sim também atender às situações de jogo espontâneo, uma vez que delas podem surgir aprendizagens tão significativas quanto as que resultam de tarefas previamente planeadas e objetivadas. Assim, a formanda procurou integrar em vários momentos nas situações de jogo espontâneo que decorriam nas diferentes áreas da sala de atividades, conseguindo criar uma relação de maior proximidade, e aproveitando sempre que possível para problematizar questões que emergiam nestes momentos.

É de salientar que apenas um semestre dedicado à prática pedagógica representa um período de tempo reduzido num contexto educativo, neste caso na Educação Pré-Escolar. No entanto, todo o trabalho desenvolvido em diáde de formação e o apoio da supervisão, permitiu à formanda, mobilizar os conhecimentos que foram sendo construídos, quer na licenciatura, quer no

mestrado. Foi profícua a possibilidade de integrar a rotina de um grupo de crianças, acompanhá-lo e fazer parte de uma equipa educativa, ajudando as crianças a desenvolver as suas capacidades e ao mesmo tempo desenvolver competências essenciais à profissão de educador de infância.

As condições inerentes à instituição de educação onde foi desenvolvido o estágio, também interferiram de forma positiva nas ações pedagógicas da formanda, uma vez que esta é detentora de espaços, recursos materiais e humanos que proporcionam um leque de opções de atividade mais abrangente.

Em modo de conclusão, pode afirmar que a Prática Pedagógica Supervisionada proporcionou um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) em contexto real” (Decreto-Lei n.º42/2007, p. 1321). Tendo como base os conhecimentos teóricos já construídos, as diferentes experiências em contextos educativos da Educação Pré-Escolar desde a Iniciação à Prática Profissional na frequência da Licenciatura em Educação Básica à Prática Pedagógica Supervisionada em articulação com as reflexões resultantes destas, a formanda teve oportunidade de desenvolver o seu próprio modelo pessoal pelo qual orienta a sua praxis educativa. No entanto, este modelo contém apenas teorias base pelas quais a mestranda se pode reger, dado se encontrar ainda numa fase inicial do seu percurso na área da educação, e ter pouca experiência em contexto educativo. Assim é consentido que o processo de formação da mestranda não terminou, pois esta ao longo da vida terá que ter a postura de investigadora, em constante formação e reformulação dos seus quadros teóricos, de forma a desenvolver práticas pedagógicas sustentadas e adequadas às mudanças constantes da sociedade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANICETO, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill de Portugal.

Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Gradiva: Lisboa.

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

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

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1996). *Educação Pré-Escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: Texto Editora

Formosinho, J. O., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.

JOSSO, M. C. (2004) *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez.

Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com O 1º Ciclo Do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *O espaço na Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho, *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.9-63). Porto: Porto Editora

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.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Col. Nova CIDInE, Porto: Porto Editora.

Ribeiro, D. (2012). Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar

Schön, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992

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

Vasconcelos, T. (1998). *Das perplexidades em torno de um Hamster ao processo de pesquisa: pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal*. In Qualidade e Projecto na Educação Pré- Escolar. Lisboa: Ministério da Educação, DEB.

Vasconcelos, T. et al.(2012) *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias* .Lisboa: DGIDC

ZABALZA, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M.A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (5.ªed). Porto: Edições ASA

Zabalza, Miguel. (2004) *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA

## REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

Aniceto, J. (2010). Articulação do Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: Práticas Colaborativas. Dissertação apresentada à Universidade Aveiro. (D. d. Aveiro, Ed.) Obtido em 28 DE MAIO de 2013, de <<http://ria.ua.pt/beatstream/10773/1428/1/2010001099.pdf>>

Coutinho, C. (2008). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm>, em 18 de junho de 2013.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral do 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 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.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. 2.ª alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República – I Série – A. N.º166;
- Lei n.º 5/1997, de 10 de Fevereiro. *Lei-quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República – I Série – A. N.º34;

- Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I Série – A. N.º201;
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – I Série – A. N.º201;
- Decreto-Lei n.º553/1980 de 21 de Novembro. *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*. Diário da República – I Série – A. N.º270
- Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2011). Circular nº4, de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*;
- Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2007). Circular nº17 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*;
- Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, (2011). Circular nº4, de 11 de abril. *Avaliação na 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.

## OUTROS DOCUMENTOS

- Colégio Novo da Maia (2009/2012). Projeto Educativo [PE]. Maia;
- Machado, J. 2012/2013. Projeto Curricular de Grupo [PCG]. Colégio Novo da Maia. Maia;
- Oliveira, A. & Carvalho, S. 2013. Projeto Curricular de Grupo [PCG]. Escola Superior de Educação. Porto;