

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

De entre os significados de agradecer, saliento “demonstrar ou expressar gratidão” e “reconhecer”, uma vez que são os que mais se adequam perante o que sinto em relação a algumas pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para o meu desempenho e crescimento ao longo deste ano.

Assim, agradeço:

- aos meus pais, que ao fim de 23 anos ainda continuam a ter paciência para mim, continuam a proporcionar-me oportunidades únicas e tornam possível a minha realização pessoal e profissional.

- à Sara, o meu par pedagógico (de sempre e para sempre), que, para além de colega é, sem dúvida, uma grande amiga. Com ela vivi o que poderia viver sozinha, dividindo os problemas pelas duas e celebrando as vitórias a dobrar. Obrigada pelo apoio e pela dedicação, as infinitas conversas e reflexões, o incentivo, os sorrisos, a confiança e ... um sem número de coisas que não cabem aqui.

- ao Nuno que nunca desistiu de mim e procurou, sempre, que eu solucionasse os meus problemas através do que eu sou e do quero para mim. Obrigada por me lembrares tantas vezes que sou capaz, por acreditares infinitamente em mim e por me reconfortares como ninguém!

- às minhas amigas, às minhas amiguinhas e aos meus amigos, que tentaram sempre arrancar-me um sorriso, que procuraram que eu não me “perdesse” no meio de tudo e pelo conforto que sempre me ofereceram.

- à educadora cooperante, Joana Torres, e à assistente operacional, Marta Chumbo, por tudo o que me ensinaram e por tudo o que permitiram que eu aprendesse, pelas pessoas e profissionais que são. Obrigada mesmo!

- aos piratinhas dos 4B porque, sem eles, teria sido impossível todo este percurso carregado de aprendizagens e certezas.

- à professora e supervisora Fátima Silva, pelo seu apoio e orientação, contribuindo para o meu desenvolvimento a nível pessoal e profissional, com os seus saberes, conhecimentos e lições, imprescindíveis no meu futuro.

- à Doutora Deolinda Ribeiro, que potenciou o desenvolvimento da minha prática através do seu saber e profissionalismo.

- Por último, a todas as pessoas que se preocuparam comigo e me auxiliaram ao longo deste percurso.

RESUMO

O presente relatório de estágio em educação pré-escolar tem como intuito apresentar a descrição e a análise do percurso formativo da mestranda ao longo da prática pedagógica. O relatório integra os referenciais teóricos e legais adotados pela mesma, através de uma descrição reflexiva acerca da sua prática educativa, que lhe conferiu o desenvolvimento de competências e saberes profissionais.

Neste sentido, o relatório irá abordar as concepções, os processos e os resultados obtidos pela mestranda ao longo da sua ação, onde o processo de ensino e de aprendizagem procurou focar-se no desenvolvimento de competências e capacidades das crianças, de acordo com uma perspectiva socioconstrutivista, suportada em vários modelos curriculares.

Cabe ao educador proporcionar aprendizagens significativas às crianças com as quais desenvolve a sua prática devendo, por isso, intervir de forma fundamentada e em conformidade com as necessidades e interesses do grupo, através de uma postura observadora, dinâmica, flexível e proactiva adaptando as suas ações e reajustando as suas estratégias pedagógicas diferenciadas.

Deste modo, a formanda procurou ser interveniente na construção de saberes pedagógicos, com uma postura investigadora da sua prática, sendo clarificado, ao longo de todo o documento, todo o seu percurso com o intuito de conhecer e compreender as competências profissionais desenvolvidas. Estando apresentadas as suas aprendizagens, bem como as suas reflexões, que potenciaram a evolução da formanda tanto a nível pessoal como profissional.

Palavras-chave: competências profissionais; educação pré-escolar; reflexão; crianças; prática pedagógica.

ABSTRACT

This internship report on preschool education aims at presenting a description and analysis of the graduate student's training path along the pedagogical practice. The report integrates the theoretical and legal frameworks adopted by the student through a reflexive description of her educational practice, which has enabled her to get and develop both professional skills and knowledge.

Hence, this report may point out the conceptions, processes and outcomes of the graduate student throughout her performance, in which the teaching and learning process has been mainly focused on developing the skills and capacities of children, relying on a social constructivist perspective, supported in various curricular models.

As an educator is supposed to provide children with meaningful learning situations which may develop their practice, he should act in a wise and reasonable way, taking into account the needs and interests of the group, and adopting a dynamic, flexible and proactive observing attitude, being able to adapt or even to readjust differentiated teaching strategies.

Thus, the trainee has always tried to play an role in supplying sustainable pedagogical knowledge and doing the necessary research to develop and improve the required professional skills. She aims at highlighting the outcomes of her learning process as well as her reflections which account for the successful development both personally and professionally.

Keywords: professional skills; pre-school education; reflection; children; pedagogical practice.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
<i>Abstract</i>	iv
Índice de figuras	vi
Lista de abreviações	viii
Lista de anexos tipo A	ix
Lista de anexos tipo B	x
Introdução	1
1. enquadramento teórico-legal	3
1.1. A importância da educação pré-escolar e as orientações curriculares	4
1.2. Competências do Educador de Infância	6
1.3. Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar	13
2. Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação	21
2.1. Contextualização do centro de estágio	22
2.2. Caracterização e organização do ambiente educativo da sala de atividades	26
2.3. Metodologia de Investigação-Ação	29
3. Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	33
Reflexão final	51
Referências bibliográficas	59
Legislação Consultada	65
Webgrafia	65
Anexos	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da área da freguesia de Milheirós

Figura 2 – Mapa do concelho da Maia com a freguesia de Milheirós destacada

Figura 3 – Entrada do polo I

Figura 4 – Vista periférica do Colégio Novo da Maia com o polo I destacado

Figura 5 – Refeitório do polo I do Colégio Novo da Maia

Figura 6 – Espaço exterior do polo I do Colégio Novo da Maia

Figura 7 – Ginásio do polo I do Colégio Novo da Maia

Figura 8 – Casa de banho das salas dos 4 A/B e 5 A/B

Figura 9 – Criança H. a votar

Figura 10 – Criança A. C. a votar

Figura 11 – Criança Ig. a votar

Figura 12 – Apresentação dos materiais ao grupo pela mestranda

Figura 13 – Visualização de insetos através da lupa de mão por um dos elementos do par

Figura 14 – Visualização de insetos através da lupa de suporte por um dos elementos do par

Figura 15 – Visualização de insetos através da lupa binocular pela criança auxiliada pela formanda

Figura 16 – Criança N. a experimentar a digitinta

Figura 17 – Resultado de um dos trabalhos elaborados através da digitinta

Figura 18 – Descoberta de uma das pistas pelas crianças

Figura 19 – Felicidade ao encontrar um dos tesouros do pirata Elísio

Figura 20 – Responsável do dia a exemplificar a utilidade de um dos tesouros encontrados

Figura 21 – Criança V. feliz por falar com o pai e a mãe no colégio

Figura 22 – Criança Hdr. contente por poder falar e ver o pai e a mãe no colégio

- Figura23 – Crianças entusiasmadas com a chegada da estrutura da ilha
- Figura24 – Aspeto final da ilha
- Figura25 – Aspeto final da ilha já com a servir de estante
- Figura26 – Palmeira complementar à ilha
- Figura27 – Criança M. fazer a pintura inicial do fantocheiro
- Figura28 – Criança L. a pintar um dos animais marinhos
- Figura29 – Crianças L. e M^a B. a pintar peixinhos
- Figura30 – Resultado final do fantocheiro
- Figura31 – Apresentação do fantocheiro ao grupo pelas mestrandas
- Figura32 – Apresentação e dinamização do fantocheiro ao grupo através de uma dramatização de fantoches de colher feita pelas formandas

LISTA DE ABREVIATÓES

CNM – Colégio Novo da Maia

I-A – Investigaçã-o-açã-o

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientaçõ-es Curriculares para a Educaçã-o Pré-Escolar

PC – Projeto Curricular

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

TIC – Tecnologias da Informaçã-o e Comunicaçã-o

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE ANEXOS TIPO A

Anexo A1 – Grelha de observação

Anexo A2 – Registo diário de formação

Anexo A3 – Guiões de pré-observação

Anexo A4 – Planificações

Anexo A5 – Reflexão individual

Anexo A6 – Narrativas colaborativas reflexivas

Anexo A7 – Grelha de avaliação intermédia

Anexo A8 – Grelha de avaliação final

LISTA DE ANEXOS TIPO B

Anexo B1 – Mapa da área da freguesia de Milheirós

Anexo B2 – Mapa do concelho da Maia

Anexo B3 – Oferta social, associativa, desportiva, cultural e educativa da freguesia de Milheirós

Anexo B4 – Organigrama do Colégio Novo da Maia

Anexo B5 – Projeto Educativo do Colégio Novo da Maia

Anexo B6 – Projeto Curricular do Colégio Novo da Maia

Anexo B7 – Infraestruturas do polo I do Colégio Novo da Maia

Anexo B8 – Organigrama da valência de creche e de educação pré-escolar

Anexo B9 – Projeto Curricular de Grupo

Anexo B10 – fotografias relativas à atividade da votação do nome dos animais

Anexo B11 – fotografias relativas à atividade de oficina das ciências – observação de animais

Anexo B12 – fotografias relativas à atividade de digitinta

Anexo B13 – fotografias relativas à atividade de caça ao tesouro

Anexo B14 – fotografias relativas à atividade do *skype*

Anexo B15 – fotografias relativas à ilha elaborada pela díade

Anexo B16 – fotografias relativas à atividade de decoração do fantocheiro

Anexo B17 – fotografias relativas à atividade de dinamização do fantocheiro

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional surge na âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, tendo como intuito encerrar a análise e a descrição do processo de formação pessoal e profissional da mestranda ao longo do estágio no Colégio Novo da Maia. O referido processo de prática pedagógica decorreu segundo uma organização em díade, que de quarta a sexta-feira, de 19 de fevereiro a 13 de junho, observou, cooperou e interveio numa das salas de atividades da instituição, perfazendo o total de 210 horas de contacto no contexto.

A formação de educadores deve garantir

um bom domínio teórico dos conhecimentos, mas mais ainda, uma preparação para jogar com eles, para arquitectar conceitos e actividades didácticas tendo em conta as oportunidades, os meios disponíveis, as necessidades e as exigências (...) [das crianças] e da vida (Perrenoud,1993, p.151).

Deste modo, é possível afirmar que o conhecimento teórico é a base para a ação educativa, porém, o educador deve mobilizar esses conhecimentos na prática, desenvolvendo ambos os eixos de forma integrada, indissociável e complementada. A formação docente exige reflexão da prática e uma formação contínua, onde se desenvolvem saberes diversificados no processo de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, o processo de estágio tem como finalidade “propiciar uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos educadores, dos educandos e da sociedade” (Pimenta & Lima, 2004, p. 34).

Desta forma, o presente documento pretende transparecer o trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo da sua prática pedagógica supervisionada, revelando de forma contextualizada o seu processo de formação, de acordo com os objetivos formativos da referida UC. Assim, estes pretendem que a estagiária articule a teoria e a prática ao longo das suas

intervenções e ações, potencializando a construção de saberes profissionais para a educação pré-escolar, sendo que procuram, também, que esta mobilize os saberes científicos, profissionais, culturais e deontológicos adquiridos, de acordo com um quadro teórico e legal rigoroso e adequado ao nível educativo. Desta forma, a formanda procurou corresponder às exigências e particularidades do contexto em que esteve inserida, assumindo uma postura reflexiva e investigativa. Esta atitude pressupôs uma visão inclusiva e equitativa da educação, o que a levou a desenvolver e a consolidar competências socioprofissionais e pessoais devido ao confronto com a problematização das exigências da prática.

Relativamente à estrutura do relatório, esta encontra-se organizada em três capítulos, complementares entre si, com o intuito de facilitar a sua leitura, sendo que alguns destes se encontram subdivididos com a mesma intenção, estando, ainda, no final destes, contemplada uma reflexão final. Deste modo, é inicialmente apresentado o enquadramento teórico-legal, onde são expostos os pressupostos nos quais a mestranda se baseou para orientar a sua prática pedagógica, expondo as linhas orientadoras e as bases legais do trabalho desenvolvido. No segundo capítulo procede-se à caracterização do contexto de estágio, contextualizando a instituição onde foi desenvolvida a prática e referida a organização do ambiente educativo da sala de atividades, contando, ainda, com a apresentação da metodologia de investigação pela qual a mestranda orientou a sua prática. Posteriormente, no terceiro capítulo, é realizada, de forma reflexiva, a descrição e análise das ações desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, bem como os seus resultados, apresentando evidências e as estratégias utilizadas para a resolução do plano de ação. Por último, tal como referido anteriormente, encontra-se explanada a reflexão final de todo o processo formativo da mestranda, onde esta reflete, de forma transversal, as suas práticas que conduziram ao seu desenvolvimento profissional e pessoal. Nesta parte final, serão, ainda, evidenciadas as potencialidades e os constrangimentos de toda a ação, referenciando as futuras possibilidades de desenvolvimento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Com o intuito de fundamentar as opções e ações educativas da mestranda, este primeiro capítulo apresenta os referenciais teóricos e legais que orientaram toda a sua prática, tornando-a capaz de corresponder às exigências do contexto educacional. Deste modo, serão explanados os conceitos que se relacionaram com a sua ação educativa e que sustentaram o seu percurso formativo, sendo fundamentais para o desenvolvimento de competências adequadas para docência em educação pré-escolar.

Perante uma consciência crítica em relação à teoria, depreende-se que esta, por si só, não conduz à transformação da realidade educativa e, que por sua vez, a prática também não apresenta nenhum valor independente (Pimenta, 2005). Dessa forma, depreende-se que é essencial considerar ambos os aspetos no desenvolvimento de uma *praxis* potenciadora e transformadora da realidade, que se deve sustentar na dicotomia teoria/prática.

Sendo assim, a formação de educadores concede-lhes os aportes teóricos, em relação às conceções de aprendizagem, que conduzem a melhores decisões educativas. Contudo, o domínio desse referencial teórico e legal que orienta a formação profissional, a cooperação e a intervenção no contexto real só garantem o desenvolvimento crítico-reflexivo docente, quando aliado à prática. Assim, pretende-se que o educador desenvolva a ação educativa em prol da melhoria e da qualidade da educação, pois esta “é um pré-requisito necessário ao desenvolvimento social, económico e cultural” (Antunes, 2001, p.32) de uma nação.

1.1. A importância da educação pré-escolar e as orientações curriculares

A educação pré-escolar é “como o conjunto de serviços e de acções familiares e extra-familiares de atendimento à criança (...) tendo como vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos” (Homem, 2002, p. 23). Nesse sentido, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar considera este nível educacional “como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 5/1997, Capítulo II, Artigo 2.º, p.670). Assim, é entendida como o tempo e o espaço dedicado à aprendizagem e ao desenvolvimento das competências e capacidades basilares das crianças entre os 3 e os 6 anos.

Uma vez que, na educação pré-escolar, a gestão do currículo cabe ao educador, verifica-se “uma relação directa entre a autonomia curricular exibida pelo (...) [educador] e a responsabilidade que lhe é atribuída” (Morgado, 2000, p.105). Dessa forma, este assume um papel crucial no desenvolvimento curricular das crianças, sendo responsável por potenciar aprendizagens significativas e por proporcionar o gosto e o desejo do saber contínuo. Porém, importa salientar que o educador de infância não deve dominar o pensamento da criança nem interferir na sua liberdade de escolha, pois a mesma “deve estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia” (Spodek & Brown, 1996, p.29). O educador deve desenvolver a sua acção para as crianças, de acordo com os interesses e necessidades destas, tornando-as centrais no processo de ensino e de aprendizagem.

Contudo, apesar de não existir um programa específico que o educador deve seguir, neste nível educacional existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que, tal como o nome indica, pretendem orientar a prática do educador de infância, sendo como “um ponto de apoio” (Ministério da Educação, 1997, p.10) e distinguindo-se da conceção de currículo, por

apresentarem um cariz mais dinâmico e flexível. Deste modo, é pretendido que seja o educador a elaborar um currículo que se adequa ao seu grupo e à particularidade de cada criança, tal como previsto pela Circular n.º 17/2007, promovendo aprendizagens orientadas para o desenvolvimento de saberes sociais, pessoais, culturais e éticos, que devem envolver ativamente as crianças (ponto 1, p.2). Assim, o educador deve garantir que a criança se desenvolva de forma plena, no decorrer do processo de ensino e de aprendizagens, onde as suas opiniões, inferências, expectativas e interesses devem ser considerados como fator de desenvolvimento. Esta visão da educação pré-escolar relaciona-se com o paradigma socioconstrutivista, que assume o sujeito como construtor do seu próprio conhecimento, onde a procura de experiências significativas resulta em saberes através da interação com outros pares (Maia, 2009).

O educador deve assegurar que “sejam inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 49/2005, secção II, subsecção I, artigo 7.º, p.5126), sendo essa a postura adotada pela mestrandia, que procurou que as crianças erigissem a sua realidade através da construção de si próprias (Jonnaert, 2009, p.100). Assim, tal como Guedes (2004) afirma “a educação não consiste em transmitir à criança o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-la a ser capaz de encontrar por si própria o alimento que mais lhe convenha” (p.2965), importa que as crianças aprendam a aprender, relacionando os seus interesses com a procura do saber.

Em suma, a postura do educador deve ser orientadora e promotora de conhecimentos e considerar que as crianças não são meras tábuas rasas que esperam ser moldadas por outrem, mas pelo contrário, que são sujeitos dinâmicos e responsáveis pelas suas ações e aprendizagens, onde o meio e a interação com outros pares desempenham influências importantes no seu processo de crescimento cognitivo, pessoal e social.

1.2. Competências do Educador de Infância

Cabe ao educador a necessidade de se ancorar sobre uma base de competências que lhe permitam enfrentar os desafios que os contextos e os sistemas socioeducativos lhe reservam. Segundo Simão (2002) as referidas competências podem ser entendidas como “uma potencialidade interior, invisível susceptível de gerar uma infinidade de comportamentos” (p.22), sendo que são “significativas apenas quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam” (Charlier, 2001, p.93) integrando dimensões de natureza cognitiva, afetiva, social e cultural. Nesse sentido, essas competências emergem das aprendizagens e experiências vividas pelo docente ao longo da sua formação, sendo que as exerce na prática, de acordo com a teoria, pois estas

apoiam-se e esclarecem-se mutuamente; por isso, (...) [o educador] deveria ser capaz de justificar as suas práticas à luz dos pressupostos, conceitos e princípios a que adere, tal como deveria aperfeiçoar a sua compreensão teórica do ensino com base na tradução de conceitos e princípios em práticas docentes reais (Ribeiro, 1990, p.83).

Desta forma, no âmbito da prática pedagógica, a observação, a planificação, a avaliação, a reflexão e a cooperação constituem os pré-requisitos fundamentais na conceção do perfil do educador de infância. Estes são considerados essenciais na construção de saberes profissionais, tal como refere o Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto, que define um conjunto de características que devem fazer parte do perfil específico de desempenho deste profissional da educação. Para além disto, o educador deve ser responsável por promover a continuidade educativa, no que se refere à transição para o 1º ciclo do ensino básico, pois o Ministério da Educação prevê que este crie “condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe (...) facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p. 28). Desse modo, o educador deve garantir a preparação das crianças para a entrada no novo ciclo, apostando numa educação de qualidade,

devidamente articulada, através de um desenvolvimento completo de competências e capacidades das crianças.

“Observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e à metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 97). Nesse sentido, o educador deve recorrer a este processo para orientar a sua ação ao longo da prática educativa, procurando “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...) para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25) e interesses. O processo de observação permite a recolha de informação presencial, propiciando a aquisição de um conhecimento claro e objetivo do contexto, um saber mais concreto em relação às atitudes, aos conhecimentos e competências do grupo e ao método de trabalho da equipa educativa, resultando na recolha de dados e informações que propiciam uma intervenção mais adequada por parte do educador.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007) a observação tem de ser um processo contínuo, com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre as crianças, devendo o profissional educativo adotar diariamente uma postura observadora, registando as suas recolhas através de notas de campo num registo diário. Desta forma, tem a possibilidade de conhecer melhor o grupo de crianças com quem desenvolve a sua ação com a intenção de corresponder às suas necessidades e interesses, o que “requer uma simbiose entre teoria e prática, pois requer a observação da “criança-em-ação”, não a observação do indivíduo solitário, mas um indivíduo que se situa em vários contextos – familiares, comunitários, sociais e culturais” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 32), levando-o a procurar conhecer sobre outros contextos em que cada criança do grupo se insere. Por tudo isto, é possível referir que a observação é “uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribuí um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (Estrela, 1994, p.56) que denota intencionalidade

educativa e formativa por parte do educador. Para realizar a observação é, também, fundamental, a construção de um guião de observação, que, segundo Carmo e Ferreira (1998) impedem o observador recolher informação desnecessária e de não compilar a informação necessária à investigação.

É com base na competência de observação que surge “a planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, anexo n.º 1 - II, ponto 3a, p.5573), sendo, por isso, ambos os processos indissociáveis. A planificação é, então, reconhecida como “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica bem fundamentada” (Estrela, 1994, p. 29), por nesta se estabelecer as atividades a realizar, a gestão do grupo, o tempo necessário, os materiais a utilizar e os objetivos de desenvolvimento. Esta apresenta-se como um instrumento eficaz, por ter um carácter flexível e integrador, que procura incluir as propostas explícitas ou implícitas das crianças, uma vez que “o planeamento promove a auto-confiança das crianças e o seu sentido de controlo” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 252). Neste sentido, depreende-se a importância da planificação ser coadjuvante deste processo de integração das crianças, sendo a intenção da equipa educativa proporcionar o desenvolvimento do grupo através de diversas atividades potenciadoras e estimulantes que valorizam a opinião de cada criança.

A planificação conta com várias etapas entre as quais “a avaliação das necessidades, análise da situação e estabelecimento de prioridades; seleção de objetivos; seleção e organização dos conteúdos; definição de estratégias; plano de avaliação” (Diogo, 2010, p. 65). Desta forma, estes momentos de planificação e a sua elaboração servem de orientadores da intervenção do educador, possibilitando-lhe a adaptação de novas situações ou de imprevistos, permitindo-lhe reajustar a sua ação de acordo com as expectativas e reações das crianças, com o intuito de lhes proporcionar aprendizagens efetivamente significativas.

Outra das competências essenciais no desempenho da ação docente é a atitude reflexiva, que segundo Alarcão (2010) “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44). O que significa que os educadores devem refletir sobre as suas práticas no contexto, com o intuito de se autoavaliarem, procurando melhorar a sua intervenção, com vista a melhoria de estratégias e recursos a implementar.

Uma vez que cada educador “é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude regular de reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores” (Morgado, 1999, p. 49), este deve preocupar-se em continuar a sua formação, não se acomodando, mas pelo contrário, dispor-se a conhecer e a saber mais, propor-se à reflexão constante, à investigação, pois “ser investigador implica desenvolver competências para investigar, na, sobre e para a acção educativa” (Alarcão, 2001, p.8). Assim, estes tipos de reflexão são componentes estruturantes da prática educativa, permitindo a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens por parte dos docentes onde “cada nova experiência de reflexão, sobre aquilo que se passou e sobre o que se está a passar na sala, aumentará a sua capacidade para actuar e ajudá-lo-á a tomar decisões no futuro” (Delegado, 2003, p. 42).

A reflexão apresenta três dimensões que devem orientar a prática educativa, nomeadamente, a reflexão retrospectiva, a interativa e a prospetiva. Assim, a primeira relaciona-se com a reflexão sobre a ação, por ser através desta que o educador tem a possibilidade de reconstruir mentalmente a ação, por forma a analisá-la retrospectivamente. Por sua vez, a interativa, que se relaciona com a reflexão na ação, decorre durante a mesma, permitindo a reformulação durante a prática educativa e promovendo a adaptação ou a mudança de estratégias e posturas. Por último, a prospetiva diz respeito à reflexão sobre a reflexão na ação, projetando-se na ação futura.

Em seguimento de um pensamento reflexivo torna-se fundamental que o educador procure formar crianças críticas e reflexivas, sendo necessário

estimula-las nesse sentido. Depreende-se, então, que o educador deve assumir uma atitude potencializadora de reflexão, em conjunto com a restante equipa pedagógica, procurando fomentar essa mesma prática reflexiva no grupo de crianças, quer em momentos de grupo ou individuais, revelando-se uma prática constante, onde “as acções das crianças e as reflexões sobre essas acções (...) [resultaram] no desenvolvimento do pensamento e da compreensão” (Hohmann & Weikart, 2007, p.23).

Do processo reflexivo surge a avaliação que deve ser elemento regulador da qualidade do desempenho do educador, da aprendizagem e da sua própria formação enquanto profissional tal como mencionado no Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto. Também o Decreto-Lei relativo ao perfil de desempenho específico do educador de infância menciona que o docente “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente, (...) o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo n.º 1 – II, ponto 3e, p.5573), sendo este um elemento integrante e regulador do processo educativo.

Gonçalves (2008) entende

a educação pré-escolar, (...) como um tempo e um espaço de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre os três e os seis anos, apresenta-se como um período específico, que requer não só práticas de avaliação distintas dos outros níveis de ensino, mas também instrumentos de avaliação adequados às suas características (p. 83).

Deste modo, a avaliação deve centrar-se no processo educativo, na ação do docente e nos resultados de efetivas aprendizagens e evoluções das crianças, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a legislação em vigor. As OCEPE defendem 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” (Ministério da Educação, 1997, p. 27) servindo de suporte à planificação e à construção do plano de ação. A Circular n.º17 estabelece que “a avaliação implica uma tomada de consciência da acção, sendo esta baseada num

processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo, tendo em conta a sua evolução” (ponto 2, p.4), propondo, desta forma, a avaliação como mote para a melhoria de estratégias de intervenção educativa, conduzindo à consciencialização das crianças perante os seus resultados e processos, como anteriormente referido, através da reflexão. Por sua vez, as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar representam as competências que as crianças devem desenvolver ao longo da educação de infância, sendo objetivos alvo de avaliação.

O educador deve procurar desenvolver uma avaliação contínua e centrada nos processos responsáveis pelo desenvolvimento eficaz e completo das crianças ao invés dos resultados obtidos, de acordo com a Circular n.º 4, que refere que

a avaliação formativa é um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide sobre os processos, entendidos numa perspectiva de construção progressiva de aprendizagens e de regulação da acção (ponto 1, p.1).

Ainda o mesmo documento legal relativo à avaliação na educação pré-escolar afirma que “qualquer momento de interacção, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo” (ponto 2, p.6), devendo o educador observar continuamente o grupo em prol do seu desenvolvimento, envolvendo-o no processo avaliativo.

Deste modo, avaliar pressupõe uma variedade de procedimentos, garantindo que o processo avaliativo se focalize naquilo que a criança realiza no contexto de sala, nas atividades diárias, apreciando a satisfação com que realiza as diferentes tarefas, desempenhando um papel ativo nas suas aprendizagens e tornando as estratégias flexíveis (Wiggins, 1990, citado por Ribeiro, 1996, p.52).

Tendo em conta que a prática pedagógica levada a cabo pela mestranda foi em regime cooperativo e colaborativo, importa referir a importância dessa mesma dinâmica que se destaca por potenciar “o desenvolvimento da acção

profissional de cada [interveniente] (...) [tornando-a] mais consistente e facilitada num clima de cooperação com os pares, de solidariedade e interajuda face às dificuldades” (Morgado, 1999, p. 50).

Esta competência revela-se fundamental no que diz respeito à apropriação de saberes profissionais, sendo que o trabalho em equipa e a partilha de conhecimentos, saberes e competências são fundamentais no desenvolvimento da ação, propiciando aprendizagens, momentos de partilha e de reflexão conjunta. Nesse sentido, Johnson e Johnson (1989) definem que a cooperação é um processo interativo que proporciona aos pares múltiplos conhecimentos e soluções criativas para os problemas encontrados.

A cooperação e colaboração devem ultrapassar as fronteiras da sala de atividades e chegar até aos outros elementos da comunidade educativa e às famílias, em prol da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Este processo cooperativo e colaborativo resulta na “capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de agir em conjunto, com vista à realização de um fim comum, maximizando as potencialidades de cada indivíduo de forma durável e equilibrada” (Jardim & Pereira, 2006, p.136).

Em suma, as competências descritas devem permitir que o educador desenvolva a sua prática educativa baseada na “criatividade, flexibilidade, resolução de problemas, engenho, inteligência coletiva, confiança profissional, espírito de risco e, aperfeiçoamento contínuo (Hargreaves, 2003, p.54), através da integração de saberes e de funções procurando “educar para aprender e aprender a educar” (Carneiro, 2003, p.113). O educador deve ter consciência de que a vida profissional requer uma construção contínua e dinâmica, onde a sua ação influencia o futuro dos cidadãos com os quais procura desenvolver competências e capacidades essenciais ao seu crescimento pessoal, social e formativo.

1.3. Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Ao longo da uma prática educativa completa e sustentada devem ser ponderadas as contribuições de diversos modelos curriculares que, tal como refere Oliveira-Formosinho (2007) baseiam-se “num referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e constituem um referencial prático para pensar antes da acção, na acção e sobre a acção” (p.34). A mesma autora (2001) defende que um modelo curricular refere-se a “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a acção, a teoria e a prática” (p.17). Neste sentido, a mestranda orientou a sua *praxis* educativa com base em diferentes modelos curriculares, servindo-se dos princípios que considera mais adequados de cada um, tendo em vista o sucesso educativo das crianças com as quais desenvolveu a sua intervenção.

O modelo *High-Scope*, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo *Reggio Emilia* foram, então, o suporte para uma ação educativa mais qualificada e com uma maior intencionalidade pedagógica, por parte da formanda e do seu par pedagógico. Através do trabalho desenvolvido com estes modelos as crianças tiveram a oportunidade de aprender e de se desenvolver, considerando que estes são a “representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Spodek & Brown, 1996, p.15).

Assim, o MEM surge como modelo curricular através de Sergio Niza, o seu impulsionador que, em 1966, apresenta como objetivos educacionais para esta conceção a fundamentação de práticas democráticas, a implementação de valores sociais e a cooperação, sob a influência e ideais de outros autores, como Vigotsky e Bruner. Niza (2007) assume que a educação

é espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores as condições materiais, afectivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente

institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural (p. 127).

De acordo com uma política democrática, revela-se fundamental que a negociação e o acordo de ambas as partes, educandos/educador, sejam conjugadas em vários momentos do dia-a-dia educacional, quer na planificação das atividades, como no decorrer das mesmas ou no momento de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido, pois “por negociação se procede à construção dialogante dos valores e dos significados das práticas culturais e científicas em que radica o desenvolvimento e a educação” (Niza, 2007, p. 127). Por conseguinte, este modelo adequa-se ao pretendido pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que consideram a valorização e a vivência de valores democráticos, bem como a consciencialização de diferentes valores, como um subdomínio a desenvolver com as crianças em idade pré-escolar, sendo que os educadores devem ser “dinamizadores do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais” (Serra, 2004 p. 55).

O MEM prevê a participação das crianças nas atividades, pretendendo que o conhecimento destas seja partilhado com os restantes intervenientes educativos, propondo momentos de colaboração e de parceira nos projetos desenvolvidos. Para além disto, este modelo considera essencial a colaboração das famílias, permitindo que estas se assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação para os educandos e conseqüentemente para a instituição escolar. Assim, este modelo pretende promover encontros sistemáticos entre educadores e elementos da família, garantindo o desenvolvimento educativo das crianças de forma participada e dialogante, considerando que envolvê-los na “vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças” (Rebelo, 1996, p.83). Desta forma, o MEM conta com o “envolvimento e implicação das famílias e da comunidade, quer para resolver problemas quotidianos de

organização, quer para que o jardim-de-infância possa cumprir o seu papel de mediador e de promotor das expressões culturais das populações que serve” (Niza, 2007, p. 130).

O modelo introduzido por Niza defende uma disposição do espaço em torno de seis áreas de interesse principais, que se aproximam o mais possível dos ambientes de organização das sociedades adultas, permitindo que as crianças realizem atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho, ou seja, pequeno grupo, individualmente ou em grande grupo. Para além da forma como se organiza o espaço, o tempo e os materiais a utilizar, o que principalmente distingue a pedagogia do MEM é a organização, gestão e avaliação cooperadas, das quais decorre o modo como gradualmente se negocia, institui, gere e avalia com as crianças toda a rotina do grupo: o espaço, o tempo, os conteúdos das aprendizagens e as relações sociais. Assim, as rotinas diárias devem ser organizadas em nove momentos distintos “acolhimento, actividades e projectos, refeição da manhã, comunicações, almoço, actividades de recreio, tempo para actividades colectivas e avaliação” (Serra, 2004, p. 55), que se assemelham à rotina adotada pela equipa educativa da sala de atividades da formanda, havendo, diariamente, uma atividade específica, tal como consagrado pelo MEM.

Na operacionalização deste modelo é, ainda, considerada a Metodologia de Projeto, que consiste numa estratégia de aprendizagem e desenvolvimento com o objetivo de promover experiências significativas às crianças, através da sua interação com o meio envolvente. Revela-se, então, importante apresentar o plano de ação do Projeto Curricular de Grupo (PCG), que em consonância com a metodologia do MEM, deve ser compartilhado e elaborado em consonância com o grupo de crianças. Para além disso, o recurso a outros elementos, como o calendário mensal e o quadro de tarefas diárias do responsável, por exemplo devem ser resultado de um trabalho conjunto com o grupo. Assim, as crianças, o educador e a restante equipa educativa devem, em conjunto, estabelecer, através da metodologia de trabalho de projeto, os instrumentos de representação, de apropriação e de

descoberta que lhes proporcionam uma compreensão em profundidade do trabalho que desenvolvem, de acordo com os seus interesses e motivações.

De forma geral, este modelo resume-se a uma verdadeira aprendizagem democrática, onde a liberdade de pensamento e de expressão são estimuladas, permitindo orientar as aprendizagens consoante as capacidades, necessidades e interesses das crianças. O educador deve assumir uma postura estimulante no que diz respeito à curiosidade do grupo, ao desenvolvimento da autonomia e ao rigor intelectual, procurando criar as condições necessárias para o sucesso educativo, apoiando cada criança no seu processo de desenvolvimento como pessoa e cidadão, promovendo competências de saber aprender, saber fazer, saber viver em grupo e saber ser (Niza, 2007) correlacionando-se, por estes motivos, com o socioconstrutivismo.

Por sua vez, o modelo *High-Scope* surge associado a Weikart, tendo por base as teorias de Piaget, que prevê a construção da autonomia intelectual da criança, assumindo como premissa básica do modelo o socioconstrutivismo.

Esta perspetiva curricular defende a aprendizagem pela ação de forma ativa e participada, dependendo das interações positivas entre os pares e da exploração do meio envolvente (Hohmann e Weikart, 2007) permitindo o desenvolvimento da autonomia e da construção de conhecimento pelas crianças, pois “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (Hohmann & Weikart, 2007, p.10). A ideologia do modelo passa, indubitavelmente, pela exploração plena e autónoma por parte da criança, permitindo-lhe, através dos campos de ação (Oliveira-Formosinho, 2007), que correspondem aos interesses e necessidades das crianças e à construção de aprendizagens significativas. Nesse sentido, a “roda da aprendizagem” ilustra os princípios que orientam este modelo curricular no trabalho diário com as crianças, apresentando cinco etapas, a aprendizagem pela ação – que se enuncia como princípio central -, a interação adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária e, por último, a avaliação (Hohmann & Weikart, 2007).

O espaço deve ser organizado de forma a promover autonomia nas crianças, uma vez que todos os materiais se devem encontrar ao alcance das mesmas, com o objetivo de que estes possam ser utilizados de forma independente. A gestão do tempo assume um cariz estruturado, que permite fomentar uma aprendizagem ativa, incidindo numa estrutura estável que proporciona confiança às crianças, pois “antecipar aquilo que se passará a seguir é dar-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 8). Segundo este modelo curricular, as rotinas diárias possibilitam às crianças a hipótese de expressarem as suas intenções, pondo-as em prática e, posteriormente, refletindo-as. Deste modo, os educandos intervêm na planificação, execução e reflexão posterior às atividades, de forma a proporcionar-lhes tarefas variadas, onde o questionamento procura promover as suas capacidades reflexivas. Neste sentido, importa fomentar uma pedagogia participativa, em que os educandos são ouvidos e partilham opiniões, emoções e sentimentos, sendo proporcionados momentos de reflexão conjunta, que contribuem para a aprendizagem ativa das crianças, possibilitando-lhes a atribuição de significado às experiências vividas.

Após a Segunda Guerra Mundial surgiu o modelo *Reggio Emilia*, que tinha como intuito criar um espaço que proporcionasse uma educação adequada e igualitária a todas as crianças. Lóris Malaguzzi foi um dos principais impulsionadores deste modelo, que procurou sustentar os seus ideais nas teorias de Piaget e Vygotsky, assumindo a criança como um ser ativo, competente e capaz de ser co-construtor do seu processo de ensino e de aprendizagem, considerando-a “como um sujeito de direitos, competente, aprendiz activo que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia” (Lino, 2007, p. 99).

Esta perspetiva curricular visa valorizar a interação social e o papel do adulto em interação com a criança, onde os educadores “frequentemente seguem o rumo ditado pelas crianças na busca de direcções para a investigação eles dispõem-se a usar indicações oferecidas pelas crianças para

o desenvolvimento do currículo” (Edwards, Gandini & Forman, 1999, p. 225). Neste sentido, é a criança a protagonista da sua aprendizagem, havendo participação nesse processo dos educadores, dos pais e da comunidade envolvente, pois “todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, onde a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Lino, 2007, p. 102). Tudo isto significa que a criança só constrói conhecimento através das relações que estabelece, sendo essencial estimular o trabalho entre pares, pois “as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo” (Souza & Rosso, 2011, p.5897) sendo que “as aprendizagens que ocorrem na Zona de Desenvolvimento Próximo [(ZDP)] (...) fazem com que a criança se desenvolva ainda mais” (Rabello & Passos, 2000, p.5) Assim, cabe ao educador a função de estimular e proporcionar esses momentos de partilha entre pares que se encontram na mesma ZDP, levando a criança a atingir as suas capacidades máximas.

A intervenção do educador deve estimular as crianças a expressarem-se de diversas formas, valorizando os seus pensamentos, vontades e opiniões através de “palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, (...) jogos de sombra, (...), jogos dramáticos e músicas” (Lino, 2007, p. 108). Estas formas de expressão são retratadas por Malaguzzi num poema, as *Cem Linguagens da Crianças*, que pretende evidenciar o trabalho desenvolvido no modelo *Reggio Emilia* com crianças em correlação com as expressões.

Nesta perspetiva o ambiente é organizado de forma a proporcionar a interação social e a comunicação com os pares das crianças, levando a que todos os intervenientes da ação educativa possam interagir com estas no seu espaço de aprendizagem e desenvolvimento. “O ambiente é visto como algo que educa a criança; na verdade ele é considerado o “terceiro educador” juntamente com a equipa” (Edwardes et al., 1999, p. 157). Importa referir que as paredes são primordiais, na perspetiva do modelo *Reggio Emilia*, para

expor os trabalhos das crianças, sendo essa prática reconhecida como motivadora de aprendizagens por parte das mesmas e a uma forma de ultrapassar as fronteiras da sala de atividades, dando a conhecer o trabalho desenvolvido às famílias e à comunidade envolvente. Por sua vez, o tempo é estruturado de forma a proporcionar diversos momentos de interação, quer individualmente, em pequenos ou grandes grupos. O papel do educador deve ser, essencialmente, o de criar um ambiente “de conforto, confiança, motivação e no qual a curiosidade, as teorias e a investigação das crianças são escutadas e legitimadas” (Lino, 2007, p. 109).

Este modelo, tal como os anteriormente mencionados, proporcionam o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho de projeto, que assume um cariz cooperativo, em que equipa educativa e as crianças trabalham conjuntamente na procura de soluções para os problemas, visando a formação de competências, comportamentos, atitudes e valores. Segundo Kilpatrick (1971) o desejável é que o PCG seja elaborado em conjunto pelo educador, pelas crianças e pelas famílias, pois só dessa forma será “funcional, ganha (...) sentido e intensidade” (p.86). Todos os modelos curriculares consideram que a colaboração interpares é a base de um envolvimento pessoal e social, promovendo o desenvolvimento afetivo e competências de compreensão, de colaboração e de reflexão, tendo sempre em vista que a criança é o condutor do seu próprio processo de aprendizagem, contando com o apoio dos adultos que a rodeiam.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

De acordo com Rogoff (2003) o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre através de processos de participação no contexto, com a companhia de outros elementos significativos que apoiam e alargam a sua compreensão e as suas competências, em constante evolução, considerando-se, assim, uma influência recíproca (Pinto, 2006). Ponderando um quadro concetual que considera a atividade da criança nos contextos como a unidade de análise para explicar as suas aprendizagens e realçar o papel da interação social, o meio revela-se de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem na educação pré-escolar. Por sua vez, o educador assume, também, elevada responsabilidade pelo desenvolvimento pleno das crianças com quem desenvolve a sua prática, procurando, por isso, “melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação [educacional] e a necessidade (...) de investigar essa [mesma] situação” (Máximo-Esteves, 2008, p.18). Assim, o educador deve prezar pela investigação, indagando a sua própria ação e a relação que estabelece entre a teoria e a prática, baseando e suportando o seu trabalho no método investigação-ação, que tem como principal preocupação a melhoria do processo educativo, sendo a ação a razão da reflexão, com o intuito de promover uma educação de qualidade, através de uma ação informada, comprometida e intencional.

Nesse sentido, no presente capítulo será contextualizado o centro de estágio, bem como caracterizadas as dinâmicas e os elementos a este associados, havendo espaço para uma caracterização do ambiente educativo, referindo, ainda, o modelo de investigação adotado ao longo da prática pedagógica supervisionada, explicitando o quadro teórico e metodológico seguidos. Estes tópicos serão, então, desenvolvidos com o intuito de propiciar a compreensão do próximo capítulo, onde serão abordadas, descritas e

analisadas as ações desenvolvidas, bem como os resultados obtidos, com as crianças inseridas neste contexto.

2.1. Contextualização do centro de estágio

O Colégio Novo da Maia (CNM) situa-se na pacata freguesia de Milheirós (cf. anexo B1), pertencente ao concelho da Maia (cf. anexo B2), com uma área de 3,42km² e cerca de 4000 habitantes, sendo um espaço com uma vasta área industrial e residencial, onde a agricultura tem reconhecimento nas práticas laborais. Esta freguesia dispõe dos serviços mínimos e indispensáveis, contando com uma vasta oferta social, associativa, desportiva, cultural e educativa (cf. anexo B3). Deste modo, o meio assume-se como uma mais-valia para a educação das crianças que frequentam a instituição por possibilitar a realização de múltiplas aprendizagens em diversas áreas, pois, segundo as OCEPE a criança deve relacionar-se “consigo própria, com os outros e com o mundo que a rodeia” (Ministério da Educação, 1997, p.49), onde a comunidade se concebe “como um elemento de informação ou como um meio didático/instrumental” (Martins, 2001, p.265).

A instituição é constituída por três polos, nos quais funcionam distintas valências educativas, sendo que a creche e a educação pré-escolar encontram-se em funcionamento no polo I, contando com cerca de cento e cinquenta crianças. O CNM é uma instituição de ensino particular, reconhecida quer a nível do Ministério da Educação, como da autarquia local, funcionando autonomamente nas capacidades de gestão educacional e financeira, geridas pelo conselho administrativo, e organizacionais e pedagógicas, que são da responsabilidade do conselho pedagógico e do conselho de coordenadores (cf. anexo B4).

Apostando na sua missão de uma educação que visa o sucesso através da exploração das potencialidades de cada criança, partindo da construção

conjunta para um mundo melhor, o CNM procura potencializar a formação de cidadãos livres, responsáveis e solidários. Para isso, dispõe de um oferta educacional que propicia o desenvolvimento pleno das crianças a nível pessoal, académico e social, onde as suas competências são desenvolvidas e as suas dificuldades superadas através dos seus interesses, permitindo a construção sustentada e significativa de conhecimento. O CNM considera fundamental estabelecer uma relação de cooperação entre a instituição e a família, pois essa ligação favorece “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, capítulo II, artigo 2.º, p.670). Nessa perspetiva, importa sublinhar que um dos objetivos da educação pré-escolar consiste em “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Lei nº 5/97, capítulo IV, 10º artigo, p.672). Desse modo, cabe à instituição educativa facilitar essa participação, proporcionando situações que propiciem o envolvimento familiar (Hohmann & Weikart, 2007), revelando-se uma mais-valia por permitir a comunicação e colaboração entre os profissionais de educação e os pais, alargando e enriquecendo as situações de aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

A instituição apresenta o Projeto Educativo (PE) (cf. anexo B5) que se traduz “na identidade e autonomia da escola-comunidade educativa, [sendo] um importante documento orientador, destinado a assegurar a coerência e a unidade de acção educativa” (Carvalho & Diogo, 1999, p.104). No PE do CNM encontram-se definidas as linhas orientadoras da atividade educativa que enquadra a ação de cada interveniente no processo de ensino e de aprendizagem, estabelecendo as orientações que elucidam a oferta formativa e educacional do colégio.

A Circular relativa à gestão do currículo na educação pré-escolar apresenta como definição de Projeto Curricular (PC) (cf. anexo B6) o “documento que define as estratégias de desenvolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento (...) integrado no respectivo Projeto

Educativo” (Circular n.º17/2007, ponto 1, p.2). Embora, o CNM não apresente formalmente um PC atualizado é possível compreender que esta instituição procura mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado e sustentado, no âmbito das várias áreas e domínios referidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como outras ofertas curriculares e extracurriculares que resultam dos princípios e ideais representados no PE.

Para além do PE e do PC o CNM dispõe, ainda, do Regulamento Interno que é um “documento jurídico-administrativo, elaborado pela Comunidade Educativa, que com carácter estável e normativo contem as regras ou preconceitos (...) que regulam a organização interna do centro” (Costa, 1992, p.31) e o Plano Anual de Atividade que corresponde à “concretização operativa anual do projecto educativo” (Costa, 1992, p.27), o que leva a que haja congruência entre as atividades realizadas e dinamizadas pela instituição e os princípios pedagógicos e educativos em que assenta.

O polo I é constituído por vários espaços (cf. anexo B7) diversificados e adequados que podem ser utilizados pela comunidade educativa. Assim, este é constituído por três andares, sendo que o inferior possui o refeitório, a cozinha, o ginásio, instalações sanitárias para a equipa docente e não docente e para as crianças, o ginásio, a toca dos sons e o ateliê de culinária/oficina das ciências; no piso central encontra-se a receção da respetiva valência, o total de cinco instalações sanitárias, quatro salas do pré-escolar, três da creche e uma do berçário, a sala dos educadores, a sala de isolamento e o vestiário para a comunidade educativa; no piso superior encontram-se a biblioteca/ludoteca e duas salas do pré-escolar. Os espaços exteriores encontram-se acessíveis a todas as salas, sendo parte destes dois parques infantis devidamente equipados, existindo, ainda, um espaço exclusivo para as salas do berçário, 1, 2 e 3 anos. Assim, tal como afirma Andrés (1997) “as condições físicas [do ambiente] (...) são fatores que influenciam os resultados educativos” (p.571) das crianças, sendo que o polo I do CNM apresenta uma

estrutura moderna e adequada à valência que acolhe, cumprindo todos os requisitos de higiene e segurança.

Para um bom funcionamento da instituição é imprescindível a existência de uma equipa docente e não docente especializada, sendo que a primeira é composta por nove educadoras de infância, uma professora de Educação Musical e Dramática e uma professora de ensino precoce de Inglês, que, em conjunto, desenvolvem um trabalho em parceria, promovendo um processo educativo colaborativo, visando “construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann & Wiekart, 2007, p.9). Como corpo não docente o CNM dispõe de uma psicóloga infantil, uma nutricionista, doze assistentes operacionais, profissionais de limpeza, profissionais da cozinha e profissionais do âmbito administrativo e logístico. Esta organização da valência de creche e de educação pré-escolar do CNM encontra-se explanada no anexo B8.

Sendo que a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar afirma que

os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças (Lei n.º 5/97, capítulo IV, artigo 12.º, p. 672).

O CNM encontra-se em funcionamento das 8h às 19h, sendo que as actividades pedagógicas são realizadas no período letivo, entre as 9h e as 16h, constando destas uma oferta curricular diversa, que visa enquadrar-se nos princípios e valores da instituição. Entre as 8h e as 9h e entre as 16h e as 19h o centro de estágio garante o prolongamento do horário, com o acompanhamento das crianças por parte das assistentes operacionais que procuram dinamizar actividades e momentos de jogo lúdico, sendo garantida a alimentação das crianças. Por sua vez, as actividades extracurriculares, têm lugar no segundo período de prolongamento, sendo que o centro educativo conta com actividades desportivas, línguas estrangeiras, actividades musicais,

dramáticas e expressivas que se relacionam com o desenvolvimento de competências em contexto não formal.

2.2. Caracterização e organização do ambiente educativo da sala de atividades

O grupo com o qual a estagiária desenvolveu a prática de estágio é composto por vinte e seis crianças, catorze do sexo feminino e doze do sexo masculino, encontrando-se, todas, na faixa etária dos quatro e cinco anos de idade, sendo que, segundo Piaget (1978) se situam na fase pré-operatória (Palangana, 2001). No que diz respeito ao desenvolvimento geral do grupo é de referir que apresentam os resultados esperados para a faixa etária em questão, sendo que algumas crianças se encontram menos desenvolvidas a diferentes domínios psicológicos devido aos seus ritmos e/ou limitações. De forma geral o grupo demonstra-se muito ativo, participativo, curioso e motivado para as atividades desenvolvidas, revelando maior interesse em histórias, vídeos, jogos dinâmicos e lúdicos e atividades que incluam as Tecnologias da Informação e Comunicação, a Expressão Plástica, a Expressão Dramática e a atividade experimental, principalmente com temáticas relacionadas com piratas, mares, barcos e água. Em relação à sua caracterização sociológica o grupo insere-se num meio social bastante estável e economicamente privilegiado, tendo em conta a atual conjuntura do país, onde os seus familiares apresentam habilitações acima do 12º ano de escolaridade e profissões do quadro médio e superior. A relação com as famílias e a equipa educativa do grupo é bastante proximal, sendo que a comunicação com a família se estabelece através de conversas informais, reuniões de pais, conversação via *email* e, talvez mais importante, o contacto dos próprios, diretamente, no contexto, interagindo com as crianças e respetiva equipa educativa da sala.

A equipa educativa da sala de atividades trabalha em conjunto “para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (Hohmann & Weikart, 2007, p.129), sendo composta pela educadora, pela assistente operacional e por duas professoras de áreas específicas acima referidas, procurando “aprofundar a compreensão que têm, quer do currículo, quer de cada criança individual, de forma a poderem oferecer um contexto que seja (...) consistente com os seus objectivos e crenças na área da educação” (idem). A finalidade das suas intervenções pedagógicas é contribuir para que as crianças desenvolvam capacidades por si próprias, através de uma ampla gama de situações e circunstâncias (Coll, 1994, p.136) que lhes potencie aprendizagens significativas.

O Projeto Curricular de Grupo (cf. anexo B9) encontra-se estruturado de acordo com a circular n.º 17 de 10 de outubro de 2007, apresentando uma organização flexível, em constante reestruturação e atualização, de acordo com os desenvolvimentos, os interesses e necessidades evidenciados pelas crianças do grupo. Este permite a contextualização e a fundamentação das atividades desenvolvidas e a desenvolver, bem como das opções e intenções educativas da educadora cooperante e da restante equipa educativa, com vista ao sucesso educacional do grupo, servindo de instrumento para a otimização da *praxis* educativa.

“A organização do ambiente educativo, como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, compreende a organização do grupo, do espaço e do tempo” (Circular n.º4/2011, p.1). Nesse sentido, o grupo pode apresentar diversos formatos de organização visto que são proporcionados momento de trabalho individualizado e em pequeno e grande grupo “em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Ministério da Educação, 1997, p.35), favorecendo, então, uma aprendizagem cooperada, e permitindo o alargamento das oportunidades educativas.

Na educação pré-escolar o espaço deve ser encarado como um local organizado para a construção de aprendizagens, integrando diversas intencionalidades, como “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p.11), sendo que este não se apresenta com uma configuração estática, tendo sido modificado ao longo do ano letivo, de acordo com interesses e necessidades evidenciados pelo grupo.

A organização do tempo é decidida em conjunto com o educador e as crianças de forma intencional, criando uma rotina educativa conhecida pelo mesmo, sendo que as crianças sabem o que podem fazer em diversos momentos e prever a sua sucessão, tendo sempre a possibilidade de sugerir modificações. Esta intervenção das crianças na gestão do tempo revela-se fundamental, pois as referências temporais são securizantes para as mesmas, permitindo-lhes uma articulação das ações e uma construção de um sentimento de controlo sobre o que fazem, planificando uma rotina diária que lhes facilita a construção das “suas acções sobre os seus planos, interesses e talentos” (Hohmann & Weikart, 2007, p.224).

Segundo Oliveira-Formosinho (1996) a organização dos materiais “facilita a proposta de actividades por parte do educador e, sobretudo, promove a escolha da criança” (p.68). Assim, os recursos da sala encontram-se distribuídos consoante as áreas a que pertencem, sendo adequados e estimulantes, propiciando a descoberta dos cinco sentidos, o que permite o desenvolvimento cognitivo, motor e gráfico, havendo a possibilidade de se reajustarem a novos espaços, pois “a reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.38). O trabalho desenvolvido com o grupo é constantemente moldado aos seus interesses e necessidades, através de uma reconstrução e adequação permanentes da ação educativa face ao desenvolvimento das crianças, que se

encontram em constante mudança relativamente às motivações, predisposições, necessidades e exigências.

A criança é considerada “como um ser ativo, competente, construtor de um conhecimento participante através das interações estabelecidas no quotidiano” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 50). O que revela que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento (Hohmann & Weikart, 2007, p. 19).

2.3. Metodologia de Investigação-Ação

De acordo com Berger, 2009, nas últimas décadas, a educação tem vindo a incorporar-se na investigação, sendo que os profissionais desta área procuram incluir nas suas práticas os ensinamentos desta, onde o seu desenvolvimento profissional se encontra estritamente relacionado com a sua prática investigativa.

A investigação em educação implica que o educador não aplique de forma reprodutora um determinado número de procedimentos e de mecanismos, mas que seja antes produtor de mudanças e inovações que conduzam a uma *praxis* modelada pela criatividade e pela flexibilidade numa perspetiva de formação e/ou atualização permanente. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 240/2001 afirma que o educador deve apoiar-se “na investigação e na reflexão” (anexo II, alínea 2ª, p.5570), sendo que ambos os recursos devem contribuir para a sua permanente formação, tendo como finalidade proporcionar uma melhoria do processo de ensino e de aprendizagem referente ao grupo de crianças com que desenvolve a sua prática. Deste modo, a investigação sobre a educação “é constituída por um conjunto disperso de práticas investigativas e de conhecimentos” (Berger, 2009, p.183)

que procuram proporcionar novos conhecimentos da prática, atribuindo-lhe sentido.

A criança é considerada um ser social, dotado de inúmeras capacidades e competências que devem ser desenvolvidas tanto pela família, como pelo educador, sendo este último responsável por lhe proporcionar múltiplas oportunidades de interação e de aprendizagem. Por conseguinte, torna-se necessário que este “reconheça e valorize as diferenças existentes entre as crianças e, dessa forma, beneficie a todas no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à construção dos seus conhecimentos (Kramer, 1993, p. 37). Deste modo, a investigação-ação (I-A) apresenta-se como a metodologia mais indicada a ser adotada pelos profissionais da educação no que concerne à investigação.

A I-A procura superar o habitual dualismo entre a teoria e a prática (Noffke & Someck, 2010, citados por Pires, 2010), onde o investigador analisa e investiga a sua própria ação com o intuito de a melhorar. Dessa forma, a mestranda suportou a sua prática de investigação na metodologia de I-A por esta potencializar “as dinâmicas colaborativas e contextualizadas, a indagação e reflexão permanente, a reconstrução do conhecimento praxiológico, bem como o envolvimento participativo dos actores e o impulso democrático” (Pires, 2010, p.66). Contribuindo, deste modo, para a mudança da sua *praxis* ao longo da ação, conduzindo a uma participação mais ativa que procurou satisfazer os interesses e necessidades do grupo de crianças com as quais desenvolveu os seus saberes profissionais.

Segundo Coutinho *et al.* (2009) “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que (...) [o educador] faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (p.360), sendo que esta é talhada exclusivamente para o grupo de crianças para o qual se planeia a ação. Assim, a I-A é suportada por um conjunto de metodologias e normas, que procuram a mudança e a compreensão, através de um processo cíclico em espiral, que é composto por quatro momentos distintos, que se

iniciam com a planificação da ação. Esta contém as etapas a seguir no campo de ação, definindo-se como pró-ativa (Cavadas, 2011), constando desta as situações que decorrerão na ação, contando com imprevistos e com a flexibilidade de se ajustar ao momento. Segue-se a ação, onde é posta em prática a planificação delineada, sendo possível confrontar o planeado com a realidade, sendo que o educador deve moldar a sua ação à situação, procurando uma postura flexível e dinâmica. A observação é considerada a terceira etapa, sendo o momento de enunciar e descrever os efeitos da ação, servindo para a recolha dos resultados e inferências das crianças, que irão sustentar a posterior reflexão. Esta última é, então, caracterizada por encerrar cada ciclo de I-A que se concretiza, sendo, por isso, momento de síntese de todos os acontecimentos, ocorrendo a sua análise e o confronto de situações. Assim, nesta fase obtém-se novos significados da prática, dando razão de existência ao próximo ciclo, dando origem a momentos de readaptação, de readequação, de reformulação e de investigação de novas estratégias. Deste modo, originam-se novas planificações da ação, culminando na repetição de todo o ciclo, criando uma espiral, que só terminará quando o grupo de crianças ou a criança, em particular, atingir os objetivos estipulados, de acordo com os seus interesses ou necessidades.

Esta metodologia da investigação revelou-se fulcral no trabalho desenvolvido pela estagiária, uma vez que teve a possibilidade de construir novos saberes, redefinindo os já desenvolvidos e permitindo readaptar a realidade em que estava inserida, tendo em conta que “a investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala” (Arends, 1995, p.368). A mestrandia procurou reestruturar a sua prática através da I-A, resultando numa processo educativo de maior qualidade e efetivamente centrado nas crianças e para as crianças.

Em suma, a I-A, relacionada com a educação e a ação do educador, baseia-se na análise da realidade educativa com a qual se desenvolve uma prática educativa, procurando estimular a tomada de decisão do docente, tendo por

base a consciencialização do desenvolvimento dos educandos, o que permite a construção de novas competências e capacidades por partes destes, resultando numa constante formação reflexiva do educador.

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

No presente capítulo serão referenciadas as competências desenvolvidas pela mestranda no que concerne às orientações globais do educador apresentadas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), nomeadamente, observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997), fazendo-se denotar a sua evolução e importância no desenvolvimento dos saberes profissionais. Este conjunto de atitudes culminam no ponto de partida inicial de todas as tomadas de decisão educativas por parte da formanda e do par pedagógico (Azevedo, 2009), sendo que estas foram sustentadas através de quadros teóricos e legais, que foram articulados com a prática, através da mobilização de saberes, em que o par pedagógico procurou estabelecer uma *praxis* adequada e coerente, necessária entre ambos os aspetos. Serão, ainda, descritas, analisadas e fundamentadas, reflexivamente, algumas das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica como exemplo de contribuição para o processo formativo da mestranda.

Como já anteriormente referido, o processo de formação da formanda teve por base uma metodologia de investigação-ação (I-A), que de forma ativa e participada permitiu-lhe desenvolver uma postura investigadora e reflexiva, através de um processo colaborativo e cooperativo com o par pedagógico e a educadora cooperante. Assim, as competências desenvolvidas pela mestranda evoluíram de forma interligada, pois influenciam-se mutuamente, tendo contribuído para uma aprendizagem contínua, flexível e articulada. De acordo com Coutinho *et al.* (2009) a metodologia de I-A “valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave (...) [na] prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão” (p.368) e de observação.

Considerando a observação como uma primeira etapa, importa referir que esta “pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30). Neste sentido, a formanda teve em conta a observação ao longo de toda a sua prática pedagógica, pois este método proporcionou-lhe a oportunidade de conhecer com mais exatidão as especificidades do contexto, da equipa educativa e de cada criança, dando-lhe informações que, por vezes, não são explícitas. A observação assume diversos formatos que dependem da forma como é concretizada, tendo a mestranda realizado quer a não estruturada como a estruturada. Assim, a primeira é caracterizada por ser realizada em momentos espontâneos e não planeados, sendo um exemplo, a observação efetuada pela estagiária de uma conversa entre as crianças, onde, a criança M^a B. referiu que “o objeto que estava a contar o tempo para lavarmos os dentes chama-se ampulheta” demonstrando conhecimentos relativos à medição do tempo. Por sua vez, a observação estruturada é planeada e apresenta critérios preestabelecidos, sendo requerido o recurso a ferramentas de registo, como, por exemplo, a grelha de observação (cf. anexo A1) elaborada pela díade com o intuito de recolher informação pertinente sobre os recursos da sala de atividades, o grupo de crianças e da equipa educativa. A observação realizada foi essencialmente participante, por prezar pela participação da mestranda na vida do grupo em estudo (Estrela, 1994), tendo sido processada de forma ocasional, sistemática, naturalista e tanto de forma direta como indireta, quer a nível individual como grupal. Através deste processo, a formanda direcionou as suas observações para cada criança e para o grupo, procurando recolher informações relativas a todos os domínios relacionais das mesmas, com o intuito de compreender de uma forma mais específica as suas características, com a intenção de adequar a sua prática às mesmas.

Ainda com o mesmo intuito de recolher informações a díade procurou fazê-lo perante a educadora cooperante e a assistente operacional, através de

diálogos informais, que permitiram que a equipa educativa trocasse opiniões e informações, contribuindo para uma coesão e coerência do trabalho desenvolvido em conjunto, pois “os membros da equipa esforçam-se por aprofundar a compreensão que têm (...) de cada criança de forma individual” (Hohmann & Weikart, 2007, p.129) e do grupo em geral. Este diálogo informal estendeu-se até às crianças, partindo de conversas espontâneas que permitiram uma recolha mais individual, bem como as interações momentâneas com as famílias, quer em momentos de participação na sala de atividades, como em momentos de receção ou entrega das crianças, existindo “muitas vantagens num trabalho com os pais, com o envolvimento dos pais podemos: ajudar as crianças, os pais, as escolas e esperar melhorias na sociedade democrática” (Davies, 1989, p.37). De forma a complementar as informações recolhidas a díade analisou, também, o Projeto Educativo, o Projeto Curricular, o Projeto Curricular de Grupo (PCG) e as fichas individuais de cada criança, que contribuíram para a reestruturação do PCG pelas mesmas, em relação a uma Unidade Curricular do mestrado, que contribuiu para um aprofundamento do conhecimento relativo ao grupo e a cada criança, nomeadamente a nível familiar e social. Como metodologias de recolha de informação, a mestranda recorreu ao registo diário (cf. anexo A2), onde esta registou, diariamente, observações pertinentes e relatos da ação educativa e ao recurso de registos digitais, tanto fotográficos como audiovisuais. Face à observação da prática pedagógica implementada pela formanda, esta foi realizada em regime de supervisão, sendo que se traduziu numa estratégia formativa vantajosa para o desenvolvimento profissional da mesma, uma vez que houve “uma troca aberta e franca de ideias e pensamentos” (Ribeiro & Moreira, 2009) entre a supervisora institucional, a educadora cooperante e o respetivo par pedagógico, tendo havido “intencionalidade de partilha de ideias, sentimentos e perspectivas sobre as práticas observadas” (idem). Para o pleno funcionamento desta dinâmica a formanda e a díade realizavam guiões de pré-observação (cf. anexo A3) que continham informação relativa a atividade a dinamizar, justificando a sua

pertinência, as suas etapas de concretização, as áreas e domínios em que se inseriam, os seus objetivos de desenvolvimento, as estratégias e recursos a utilizar, a previsão de possíveis dificuldades e a sua ação perante estas e o que se considerava ser pertinente para observar. De forma geral, a observação proporcionou à mestranda a possibilidade de recolher e analisar informações relevantes sobre o contexto educativo e os seus intervenientes, permitindo-lhe a adequação e suporte da sua ação, o que se traduziu ao longo das planificações efetuadas de forma intencional de acordo com as necessidades e interesses evidenciados pelo grupo de crianças.

No decorrer da sua prática a mestranda concretizou o seu plano de ação através de sucessivas planificações semanais (cf. anexo tipo A4), elaboradas em tríade, ou seja, par pedagógico e educadora cooperante, de acordo com as observações efetuadas, procurando “converter uma ideia ou um propósito num curso de ação” (Zabalza, 2001, p. 47). Este processo decorreu de forma partilhada, ou seja, consoante a análise das observações recolhidas a díade apresentava propostas concisas, sustentadas e adequadas ao grupo à educadora, que refletia em conjunto com o par o seu procedimento, no mesmo sentido, a educadora cooperante apresentava propostas que pretendesse ver desenvolvidas pela díade, sendo novamente prosseguido de um momento de reflexão conjunta. Salienta-se que as planificações elaboradas em tríade procuraram contemplar a diferenciação pedagógica, sendo propostas atividades que se ajustassem ao desenvolvimento de todas as crianças, respeitando os seus ritmos e dificuldades, pois esta diferenciação “constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de crianças” (Santos, 2008, p.52), não descurando da equidade educativa. Contudo, nem sempre foi possível realizar atividades nesse sentido, havendo essa intencionalidade na dinamização das atividades de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Desta forma, a mestranda dinamizou diversas atividades no âmbito das TIC, onde se pode referir como exemplo uma atividade realizada na última semana

de estágio, em que foram apresentados às crianças dois jogos informáticos distintos, sendo um direcionado para as crianças que apresentavam mais dificuldades no manuseamento do *tablet* e o outro para as crianças que não apresentavam quaisquer dificuldades. No entanto, todas puderam jogar ambos os jogos, importando referir que todas as crianças evidenciadas com mais dificuldades no manuseamento da tecnologia *touch screen* conseguiram superar as suas dificuldades face ao primeiro jogo, tendo revelado um bom desempenho. Esta atividade proporcionou a melhoria da motricidade fina de todo o grupo, através do recurso às novas tecnologias que permitem “expandir, enriquecer, diferenciar, individualizar e implementar a globalidade dos objectivos curriculares” (Amante, 2004, p.140). Contudo, é de salientar que algumas das crianças com mais dificuldades não conseguiram realizar o segundo jogo até ao final, tendo sido terminada a sua prestação no momento que as próprias consideraram adequado, dado que a formanda procurou valorizar os seus progressos “evitando repetições e retrocessos que [as] desmotivassem e desinteressassem” (Ministério da Educação, 1997, p. 92), uma vez que não se trata de ensinar as crianças a usar as tecnologias mas antes, de pôr essa tecnologia ao serviço do seu desenvolvimento educacional (Amante, 2004, p.140).

Na elaboração das planificações a díade procurou ser congruente com os objetivos do PCG e com as áreas e domínios indicados nas OCEPE, procurando potenciar o crescimento das crianças no seu processo de construção de saberes e desenvolvimento de competências, através de aprendizagens significativas adotando uma perspetiva socioconstrutivista “sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo que «se chega a conhecer»” (Fosnot, 1996, p.9) em conjunto com os pares. A atividade procedente da visita dos pais da criança Af., que levaram animais que as crianças tinham solicitado, relativamente ao projeto desenvolvido, relacionou-se da mesma forma com o projeto e teve por base os interesses evidenciados pelo grupo em “escolher nomes para o porco, a cabra e a ovelha” (referido pela criança Hdr.). Nesse

sentido, o par pedagógico, tendo em conta o modelo do MEM, procurou desenvolver uma atividade que procurasse a vivência de valores democráticos, permitindo “construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada” (Ministério da Educação, 1997, p.53). Dessa forma, a atividade procurou ainda relacionar domínios matemáticos, pois o educador deve realizar “atividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais” (Decreto-Lei n.º241/2001, anexo n.º1 - II, alínea 3d, p.5573), recorrendo ao uso de tabelas e a um sistema de contagem alternativo, mais eficiente e facilitador da contagem. Assim, foram apresentadas três tabelas de frequência (cf. anexo B10), sendo que cada uma correspondia a cada animal, acima referido. Posteriormente, e após a análise das tabelas e da explicação do método de contagem, as crianças sugeriram nomes, que foram registados pelo par pedagógico na primeira coluna, sendo que no final se procedeu à votação onde cada criança, tendo em conta o nome que pretendia escolher, colocou um traço na vertical na segunda coluna. O grupo compreendeu a dinâmica das tabelas, bem como o sistema de registo dos votos e a sua posterior contagem, dado que todas as crianças conseguiram fazer a contabilização dos votos de forma correta, o que foi observável através das questões colocadas pela díade e através das referências da criança Mg. “assim contamos 5 de cada vez. É muito mais fácil” e da criança I. “é melhor pois vemos logo que temos ali 5 pauzinhos”, por exemplo. Após a análise dos resultados as crianças festejaram a vitória do nome que escolheram, sendo que as restantes demonstraram compreender a razão das suas escolhas não terem sido eleitas, onde a criança Di. afirmou “não tem não ganhar o meu nome. Só pode ganhar um e se mais meninos gostaram de ovelhinha então eu aceito”. Durante a dinamização da atividade a criança Af. questionou “podemos fazer isto todos os dias? Eu gostei!”, esta última observação e os resultados anteriormente descritos comprovam que a implementação de atividades que derivem dos interesses e motivações das crianças apresentam um fator de sucesso elevado, sendo mais significativas e relevantes para o decurso educacional das mesmas.

Tendo em conta a centralidade da *praxis* pedagógica na criança, de acordo com a perspectiva *High-Scope*, e considerando que “o ambiente socio-moral cooperativo [é] um contexto necessário para promover todos os aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Fosnot, 1996, p.173) a atividade da oficina das ciências (cf. anexo B11) dinamizada pela mestranda procurou transparecer estas ideologias. Antes de mais, a atividade adveio do interesse da criança F.H. “quero fazer uma experiência de ver insetos”, tendo-o evidenciado numa das assembleias diárias, que suscitou o interesse geral do grupo. Desse modo, a formanda em conjunto com o par pedagógico e a educadora cooperante desenvolveram uma atividade que consistiu na observação, através de instrumentos específicos das ciências (lupa binocular, lupas de mão e lupas de suporte), de determinados insetos com o intuito de potencializar diversas aprendizagens relacionadas com os referidos seres vivos, dado que os adultos devem recorrer a “materiais apropriados ao desenvolvimento e (...) [interação das] crianças para as apoiar na prossecução dos seus objectivos” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 53). Durante a atividade, ambos os grupos revelaram-se muito entusiasmados e motivados, tendo sido um momento de descoberta conjunta, onde as crianças, em pares, observaram os animais e analisam a sua estrutura, partilhando opiniões e procurando respostas através do trabalho colaborativo. Ao longo da experiência as crianças efetuaram diversas aprendizagens relacionadas com os insetos analisados, revelando conhecimentos prévios que foram partilhados e discutidos em grupo. A criança S. revelou rejeição face à observação dos seres vivos, sendo que a mestranda dialogou com a mesma tentando perceber a sua reação e concedendo-lhe espaço para não efetuar a atividade, pois os limites e receios de cada criança devem ser respeitados. O recurso a lupa binocular revelou-se essencial para a realização da atividade, sendo que as crianças demonstraram imensa atração por observar através desta, sendo que “o conhecimento não provém, nem dos objectos, nem da criança, mas sim das interacções entre a criança e os objectos” (Piaget, 1970, citado por Hohmann & Weikart, 2007, p.17). Deste modo, a formanda

proporcionou ao grupo o desenvolvimento de competências observacionais e uma aproximação ao método científico, ambos domínios da área de conhecimento do mundo referenciados nas OCEPE, sendo que a primeira é caracterizada como um “processo de descoberta fundamentada que caracteriza a investigação científica” (Ministério da Educação, 1997, p.82) e a segunda relaciona “o contacto com a atitude e metodologia próprias das ciências [procurando] fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (idem).

A ação educativa delineada nas planificações nem sempre decorre como o previsto, devendo-se tanto a fatores extrínsecos como intrínsecos, propiciando à mestranda uma oportunidade de testar e melhorar as suas competências face a esta problemática, procurando uma solução momentânea que a leve a adequar a sua ação às exigências observadas, garantindo o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem por parte das crianças.

A atividade realizada em conjunto com o par pedagógico relativamente às letras do alfabeto desenvolveu-se de acordo com os interesses evidenciados pelas crianças em conhecer as letras que iniciam a maioria das palavras que lhes despertam curiosidade. Nesse sentido, após um momento conjunto de reflexão e de apresentada a proposta à educadora cooperante, a atividade foi desenvolvida com o intuito de proporcionar às crianças o conhecimento superficial das letras do alfabeto, com a intenção de trabalhar e desenvolver, essencialmente, a capacidade fonológica destas e não a intenção de as escolarizar. Com esta atividade o par pedagógico pretendeu que as crianças reconhecessem determinados sons, identificando-os e pronunciando-os corretamente, diferenciando-os de outros, correspondendo, desta forma, aos interesses de conhecer as letras pelas quais se inicial muitas das palavras. A presente atividade apresentou-se motivadora para as crianças, estimulando-as e levando-as a procurar de forma efusiva o som da palavra correspondente à letra apresentada. Apesar de algumas letras serem ambíguas ou difíceis de trabalhar com crianças de quatro e cinco anos, a díade procurou explicar essas

situações, dando exemplos e tentando que todo o grupo as compreendesse, sendo, no entanto, conceitos abstratos. Importa referir que mesmo as crianças mais tímidas procuravam participar nesses momentos e que a “leitura” do conjunto das letras era já uma rotina decidida pelo grupo no momento de roda posterior à hora de almoço.

A mestranda procurou assumir uma atitude reflexiva em vários momentos da sua prática pedagógica, tanto de forma individual como de forma colaborativa, com o intuito de compreender se as estratégias e a postura adotadas tinham sido as mais adequadas, procurando encontrar soluções que colmatassem possíveis falhas. A reflexão revelou-se, então, um processo constante que “para ser eficaz, precisa de ser sistemático nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (Alarcão, 2010, p. 50). Desta forma, a reflexão esteve presente na elaboração de reflexões individuais (cf. anexo A5), onde a mestranda procurou dissertar de forma reflexiva sobre a sua prática em determinadas atividades; esta, também, pretendeu refletir na ação, onde em determinadas atividades reajustou a sua ação ou readequou a tarefa em detrimento dos interesses e necessidades das crianças evidenciadas no momento; momentos de reflexão em díade, com o intuito de preparar atividades para o grupo da forma mais adequada ou em momentos de pós ação, com o intuito avaliativo; momentos de reflexão em tríade, após a ação, na elaboração da planificação, através de narrativas colaborativas (cf. anexo A6) e em momentos de reflexão diária. Apesar de serem apresentadas situações distintas, todos estes momentos procuraram traduzir-se na melhoria da ação do par pedagógico, bem como da equipa educativa em prol do desenvolvimento equilibrado e pleno das crianças. A equipa educativa é um elemento crucial no processo educativo pois “os membros da equipa partilham um mesmo comprometimento à abordagem educacional e trabalham em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (Hohmann & Weikart, 2007, p.129) através de momentos conjuntos de reflexão em que a díade participou e colaborou.

A modalidade de avaliação adotada pela mestranda, o seu par e a educadora cooperante foi a formativa, pois esta baseia-se na valorização dos processos, conferindo importância às conquistas das crianças, através da recolha e análise de diversos resultados, procurando a promoção de igualdade de oportunidades e preservando o princípio da equidade, onde a criança é o principal interveniente. Segundo Vilar (2001) a avaliação formativa é também formadora, uma vez que pressupõe a implicação consciente, sistemática e refletida da criança na planificação, organização e avaliação da sua própria aprendizagem. A avaliação formativa inclui o esforço de cada criança face às suas dificuldades e a superação das mesmas, traduzindo-se na resposta às dificuldades e necessidades de cada uma, participando na construção individual da aprendizagem de cada educando. Desta forma, a diáde procurou avaliar o grupo em diversos momentos, analisando os resultados efetivos, mas procurando evoluir essa metodologia tendo em vista a análise, primordialmente, dos processos. Assim, na atividade da digitinta (cf. anexo B12), por exemplo, a formanda procurou que as crianças explorassem livremente a pasta criada e que autonomamente fossem construindo um desenho. Neste momento, a formanda focou a sua avaliação na forma como as crianças reagiam ao primeiro contacto com a tinta, se utilizavam as mãos ou apenas os dedos para desenhar, a forma como experimentavam e modo como o faziam. Desta forma, não houve apenas avaliação dos resultados, mas sim dos processos que conduziram a um resultado, tal como o defendido no modelo *Reggio Emilia*. É de referir que todo o grupo mostrou-se bastante entusiasmado face à atividade, relevando sentimentos de contentamento e de satisfação face ao toque na pasta e à informalidade de utilizar a mesa como “folha de desenhos” (referido pela criança Ig.), onde o importante foi experimentar sem a preocupação de sujar. Outro aspeto importante prende-se com o facto de as crianças que revelavam mais dificuldades no âmbito da motricidade fina e que, habitualmente, encaram as tarefas relacionadas com esse domínio de forma mais apreensiva, mostraram-se completamente à vontade na manipulação e execução da atividade. Apenas duas crianças

revelaram impressão ao toque, num momento inicial, tendo, autonomamente decidido experimentar a técnica e aos poucos, explorar da mesma forma que as outras crianças a pasta. Deste modo, é importante proporcionar aos educandos momentos livres de exploração das expressões, que as levem a desenvolver as suas capacidades de formas diversificadas e pouco centradas na problemática, através do recurso a técnicas diferenciadas que devem ser valorizadas, tendo em conta que

o domínio das diferentes formas de expressão implica diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si próprio na relação com os objectos (Ministério da Educação, 1997, p.57).

Outro meio de avaliação utilizado, passa pela divulgação da informação para os pais através do *site* do grupo, do envio de *newsletters* mensais e de circulares referentes às diversas situações, bem como através do envio dos diversos trabalhos realizados individualmente por cada criança, referentes a todas as áreas, permitindo o acompanhamento dos respetivos encarregados de educação e, através de reuniões trimestrais e pela experiência direta dos pais no contexto, onde podem conhecer de perto o projeto e o trabalho desenvolvido com o grupo, podendo conhecer quer os trabalhos, como as dinâmicas, onde “o contributo dos seus saberes e competências” permitem “alargar e enriquecer situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.45), diversificando-as. Importa salientar que ao longo da sua prática profissional, a mestrandia não teve a possibilidade de contactar de forma próxima com as famílias das crianças, sendo que apenas este contexto permitiu esse contacto. Dessa forma, a díade teve a possibilidade de participar na reunião de pais, o que se revelou um momento de inúmeras expectativas e aprendizagens para as formandas, tanto na preparação para a participação na reunião, que foi realizada em tríade, sendo organizados um conjunto de aspetos, processos, resultados, interesses e necessidades relacionados com o grupo, quer no momento de comunicação perante os

encarregados de educação. Esta foi sem dúvida uma mais-valia no processo de formação da mestranda, por ter tido a possibilidade de estabelecer um contacto mais direto com as famílias do grupo, tendo a hipótese de conhecer mais pormenorizadamente determinados aspetos que envolvem as crianças. Esta dependência mútua de ambos os agentes, família/equipa educativa, veiculam a importância das suas relações “para que o processo de educação (...) [da] criança (...) se desenvolva de forma equilibrada e com qualidade” (Morgado, 2004, p.95).

Zabalza (2001) caracteriza a avaliação como sendo “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” (p.30). Nesse sentido, a formanda e o seu par pedagógico também passaram por momentos avaliativos da sua *praxis* educativa, com o intuito de melhorar a ação educativa, com vista a melhoria do processo educacional de cada criança. Desta forma, decorreram dois momentos de avaliação formal, um intermédio (cf. anexo A7) que pretendeu fazer um balanço do desempenho de ambas as mestrandas e outro final (cf. anexo A8) que pretendeu avaliar todo o seu percurso perante o processo educativo que foram desenvolvendo, bem como as capacidades que, inerentemente, foram sendo desenvolvidas. Contudo, é de referir que, habitualmente, eram realizadas avaliações relativas à postura, estratégias e resultados de cada um dos elementos do par pedagógico em conjunto com a educadora cooperante, através de um diálogo construtivo e reflexivo.

A formanda além de desenvolver a parceria já referida com o par e a equipa educativa da sala, em momentos de reflexão conjunta, de planificação e de interação, em que o compromisso foi trabalhar em conjunto com vista alcançar os objetivos preestabelecidos, procurou trabalhar cooperativamente com outros pares da instituição e com as famílias das crianças. Desta forma, foram desenvolvidas algumas atividades no âmbito do trabalho cooperativo com outros pares, tendo sido realizada uma atividade do caça ao tesouro (cf. anexo B13), por exemplo, em conjunto com a sala dos 3B e a estagiária da

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, que têm o mesmo tema de projeto do que o grupo da díade. Nesse sentido, foi procurado estimular uma relação de interajuda e colaboração entre as crianças de diferentes idades através de uma temática de interesse comum. Estas, por sua vez, desenvolveram parcerias, em que as crianças mais velhas procuraram auxiliar as mais novas, o que contribuiu para a conclusão da caça ao tesouro com sucesso, visto terem conseguido efetuar todas as etapas que se assemelhavam com aspetos de resolução de problemas e de tomada de decisão em grupo, onde foram desenvolvidas competências relacionadas com a partilha do poder, “processo de desenvolvimento pessoal e social [que] decorre de uma partilha do poder” (Ministério da Educação, 197, p.53). Em conjunto com as famílias a díade desenvolveu algumas atividades, que devido à sua grande interação no projeto do grupo e nas atividades do mesmo, assumiram um caráter menos próximo, pois já era desenvolvido esse aspeto pela educadora cooperante. No entanto, o par pedagógico procurou sempre participar desses momentos, contactando e desenvolvendo as atividades em conjuntos com os pais, tendo desenvolvido, também, uma atividade referente à comunicação entre as crianças e a família em contexto escolar através da utilização de uma ferramenta virtual de comunicação, o *skype* (cf. anexo B14). Nessa atividade as crianças comunicaram com os pais, havendo o registo de diversas reações por parte destas, sendo que umas reagiram efusivamente, enquanto outras ficavam surpreendidas por estar a falar com os pais durante o período letivo. Segundo a abordagem *High-Scope* deve estimular-se a participação das famílias no processo educativo, integrando-as nas atividades desenvolvidas (Hohmann & Weikart, 2007), nesse sentido, a díade entendeu que esta atividade se relacionasse com esse ideal, na medida em que as crianças contactaram com a família fora da rotina habitual. Esta dinâmica conferiu-lhes satisfação, pois tal como o observado, muitas crianças não convivem muitas horas com os familiares devido, essencialmente, aos seus empregos ou a situações relativas a processos de divórcio, possibilitando um contacto mais próximo entre estes. Nesse mesmo sentido, foram vários os

encarregados de educação que questionaram a equipa educativa relativamente à possibilidade de realizar mais vezes esta atividade, bem como as crianças, revelando uma satisfação mútua, fomentando a importância das relações nos educandos e desenvolvendo o seu processo comunicacional.

Pelo facto de a criança assumir um papel relevante no processo de ensino e de aprendizagem, a mestranda procurou desenvolver uma prática que presasse a autonomia e a responsabilidade, tentando que as crianças fossem corresponsáveis das atividades desenvolvidas, valorizando a arrumação do material e a preservação do mesmo, por exemplo. A postura da díade revelou-se orientadora de oportunidades educativas que promoveram a construção de conhecimentos diversificados, uma vez que é crucial “considerar a sua perspectiva, mas incorporar na sua acção educativa a perspectiva da criança, a perspectiva dos pais e a perspectiva da comunidade” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 1996, p.84). Nesse sentido, o par pedagógico procurou modificar algumas das áreas da sala de atividades com o intuito de corresponder aos interesses das crianças e de as motivar para algumas áreas menos frequentadas, uma vez que

a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (Ministério da Educação, 1997, p.37).

Assim, ao longo de diversas atividades a díade procurou desenvolver materiais lúdico-didáticos que pudessem ficar na área dos jogos, bem como os materiais estruturados e não estruturados utilizados nas atividades do domínio da matemática, sendo visível o crescente entusiasmo pelo grupo face a essa área. Considerando que “para a criança (...) o jogo é o seu trabalho” (Claparède, citado por Chateau, 1987, p.13), a manipulação dos novos materiais era vista como um fator estimulante e potenciador da área dos jogos, sendo que a frequência das crianças nesta área aumentou, onde os novos materiais e jogos proporcionavam ao grupo momentos de verdadeiras aprendizagens, baseadas nas atividades desenvolvidas com estes, aquando da

introdução dos novos materiais, revelando efetivas aprendizagens. Contudo, também eram significativos os momentos em que desenvolviam outros jogos ou brincadeiras, desenvolvendo, desta forma, a sua criatividade.

Em relação à área das construções, as crianças revelavam necessidade de um espaço mais amplo, que possibilitasse a sua desarrumação sem prejudicar a circulação da sala. Com esse intuito, a díade alterou esse espaço para o local da área da biblioteca, por ser maior, mas, essencialmente, por estar ao lado de uma das portas de saída para o terraço exterior, o que, quando o tempo assim o permitisse, facilitava a passagem para o mesmo dos brinquedos e materiais, sendo que as crianças poderiam usufruir deste espaço à vontade. Dessa forma, as crianças passaram a desenvolver brincadeiras mais complexas e relacionadas, tanto pelo aumento da área como pela potencialidade de continuar as brincadeiras no espaço exterior.

Por sua vez, a área das ciências ocupava um local pequeno para as dinâmicas que aí se realizavam, limitando as ações das crianças, assumindo, por esse motivo, o anterior espaço da área das construções. Dessa forma, as crianças tinham mais espaço para realizar as experiências, não interferindo com as atividades a desenvolver pelos restantes colegas, facilitando a sua limpeza e arrumação por parte das mesmas e de forma mais organizada, pois de acordo com uma abordagem orientada pelo modelo *High-Scope*, os espaços devem estar definidos com o intuito das crianças procurarem “usar e arrumar objetos de interesse particular” (Hohmann & Weikart, 2007, p.163) desenvolvendo o um sentido de controlo sobre o seu próprio ambiente. Através da dinamização desta área a díade teve como intenção estimular as crianças

a partir das observações e não de atitudes meramente passivas ou receptoras, o que no âmbito pedagógico remete para a criação de ambientes onde a criança tenha liberdade para explorar, para tocar e experimentar. No fundo em que a criança tenha oportunidade para construir conhecimento por si própria e pelos seus próprios meios (Marchão, 2012, p.125).

Por último, a área da biblioteca, em comparação com as áreas anteriormente referidas, era a menos escolhida pelas crianças do grupo, sendo urgente a sua dinamização. Nesse sentido, esta área assumiu o espaço da área das ciências, tornando-se num local mais pequeno mas, conseqüentemente, mais agradável e acolhedor devido às modificações implementadas pela díade em consonância com o grupo. Desse modo, e procurando relacionar as modificações com o projeto a desenvolver com as crianças, o par pedagógico procurou satisfazer uma das solicitações do grupo em relação à existência de uma ilha na sala. A díade construiu, então, uma ilha de paletes de madeira (cf. anexo B15), cedidas por um dos encarregados de educação do grupo, em forma de banco, tendo, posteriormente, sido decorado com uma palmeira elaborada em conjunto com as crianças. A ilha passou a ser a “estante” dos livros, aumentando, por isso, o espaço na área da biblioteca que devido à sua mobilidade, permitia a sua deslocação ao longo da sala de atividades, servindo para outras tarefas ou ações das crianças, como, por exemplo, o lugar do adulto e da criança responsável do dia em momentos de roda, ou uma ilha “real”, para as crianças que brincavam na área do faz de conta. Ainda na área da biblioteca o jogo dramático estava pouco desenvolvido, sendo que a díade construiu um fantocheiro (cf. anexo B16), tendo-o apresentado ao grupo, através de uma dramatização com fantoches de colher de plástico, da história *A Canção dos Piratas* de João Pedro Mésseder (cf. anexo B17). Além da história se relacionar com os interesses do grupo, esta permitiu demonstrar a utilidade do fantocheiro perante o grupo. O mesmo material foi decorado pelas crianças, que solicitaram que neste fosse desenhado um barco com animais marinhos no mar. Dessa forma, foi desenhado o pretendido e pintado pelos mesmos (cf. anexo B7). A partir deste momento, a área da biblioteca passou a assumir-se como um dos locais mais frequentados pelas crianças do grupo, onde estas faziam dramatizações e “espetáculos”, como assim os denominavam, para as crianças ou para os adultos com quem interagiam, tendo-se revelado uma mais-valia na sua aprendizagem e processo educacional. Esta técnica permitiu que crianças

mais tímidas desenvolvessem competências comunicacionais e pudessem ultrapassar essa mesma timidez.

Todas estas alterações espaciais apresentadas ocorreram com o intuito de valorizar os interesses das crianças e de colmatar as suas necessidades, onde a díade procurou “planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, finalmente, introduzir as modificações” (Zabalza, 2001, p.261) que consideraram necessárias.

Considerando a criança construtora dos seus próprios saberes, esta deve “estar activamente envolvida na aprendizagem e construir o conhecimento a partir da interacção com o mundo que a rodeia” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 1996, p.29). Desta forma, a criança é o centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem, deve ser encarada como um sujeito ativo no decorrer do mesmo, revelando-se “um ser competente que participa com liberdade, agencia, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, *et al.*, 2011, p.100) no quotidiano educativo. A mestranda procurou desenvolver o projeto do grupo de crianças, incentivando-as a colocar “questões, a resolver dificuldades e a aumentar o seu conhecimento de fenómenos significativos que as rodeiam” (Katz & Chard, 1997, p. 6). Por esse motivo, ao longo de todas as atividades dinamizadas a díade procurou promover o envolvimento das crianças nas mesmas, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação, tendo em conta a centralidade da criança no processo educativo, levando-a a ser compreendida e aceite, sendo vista como um “ser competente e [...] participante” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 14).

Em suma, a cooconstrução de saberes profissionais revelaram-se essenciais no processo evolutivo da mestranda, uma vez que a cooperação e colaboração entre pares revelou-se fulcral na construção de um perfil profissional, desenvolvendo competências pessoais e profissionais de modo reflexivo. O desenvolvimento da formanda realizou-se perante as atividades dinamizadas, as interações entre a equipa educativa, o par pedagógico, mas, principalmente com o grupo de crianças, que lhe proporcionaram um sem

número de experiências únicas e irrepetíveis, que contribuíram para o seu crescimento significativo face à sua *praxis* educativa e consciencialização face à futura ação.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão final incide numa análise retrospectiva de todo o percurso de formação da mestranda, evidenciando o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais, sendo que o estágio supervisionado tem como intuito “possibilitar que os futuros professores/educadores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como (...) preparo para sua inserção profissional” (Pimenta, 2004, p.43). Neste sentido, as potencialidades, os constrangimentos e as aprendizagens que resultaram em concretas possibilidades de desenvolvimento, com vista da melhoria da ação, serão refletidas pela formanda ao longo deste último momento do presente relatório.

O processo de investigação-ação adotado procurou garantir que a mestranda desenvolvesse a sua ação através da observação, da planificação, da reflexão e da avaliação, reconstruindo os seus saberes profissionais, as suas atitudes e competências (Sá-Chaves, 2000), revelando-se como componente fulcral na melhoria e desenvolvimento da sua prática. A investigação-ação

parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, pp. 9-10).

Desta forma, importa referenciar que ao longo de toda a prática educativa a formanda mobilizou conceitos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado, o que possibilitou o desenvolvimento de um currículo integrado, quer a nível da ação, devido ao contacto permanente com um grupo de crianças no qual colaborou, cooperou e interveio; quer ao nível teórico, pois houve a possibilidade de colocar em prática os quadros teóricos, constatando, assim, a sua veracidade e adequação. Contudo, importa referir que a procura

de novos referenciais teóricos que suportassem a prática e correspondessem ao trabalho desenvolvido pela educadora cooperante revelaram-se, de igual modo, essenciais na tomada de decisões concisas, adequadas e responsáveis, em resposta às especificidades do grupo. Este processo contínuo ao longo da prática educativa, suportado na reflexão, traduziu-se numa busca incessante de saberes que pretendiam melhorar estratégias e recursos, em prol da diversidade e especificidade de cada criança, de acordo com uma visão equitativa e inclusiva da educação. “A prática pedagógica constitui-se também como um momento de auto-descoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p. 135).

Borrás (2001) assume que o educador “deverá contar com o máximo de estratégias didáticas que lhes permitam uma actuação diversificada e flexível” (p.281), o que se traduziu nas atividades dinamizadas pela estagiária, procurando esta desenvolver práticas diversificadas através de estratégias e recursos inovadores, tentando motivar as crianças para e através das suas aprendizagens. Ao longo dessa prática procurou desenvolver uma postura consciente e adequada ao nível educacional, o que apoiado na reflexão, que se realizou em diferentes níveis da ação, permitiu a melhoria exponencial das intervenções da mestranda. A postura reflexiva e preponderante procurou corresponder as necessidades e interesses evidenciados pelas crianças, através da adequação de metodologias que as consideram como um ser ativo, capaz de definir o seu percurso de aprendizagens, de forma competente e decisiva. Pois, estas são vistas como “possuidoras de vozes próprias que devem ser consideradas nas decisões a serem tomadas” (Cruz, 2008, p. 78).

Contudo, o desenvolvimento da prática educativa não termina nesta formação inicial, sendo requerido que a mestranda melhore, progressivamente, o seu desempenho profissional, tendo em vista a adequação permanente face aos desafios inerentes à prática através da “análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (Decreto-Lei n.º

240/2001, anexo V, alínea 1, p.5571). Aniceto (2010) defende que “os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspetivarem os posteriores” (p.72), o que significa que o educador não deve descartar os seus conhecimentos anteriores, mas antes refletir sobre os mesmos, reavaliando-os com o intuito de os reutilizar em prol da melhoria das suas práticas.

Seguindo um referencial socioconstrutivista a mestrande implementou uma prática que se caracterizou mediadora entre os significados e experiências pessoais das crianças e os aspetos culturalmente estabelecidos, promovendo o desenvolvimento de ambos (Boiko & Zamberlan, 2001). Neste sentido, comprovou que o conhecimento não é apenas uma representação da realidade, mas antes um mapeamento das ações e operações conceituais que provocam variáveis no processo de ensino e de aprendizagem de cada criança, dessa forma, a aprendizagem é um resultado adaptativo de natureza social, histórica e cultural. A formanda procurou que as crianças se desenvolvessem através de momentos de interação e colaboração, pois a abordagem seguida por ela “considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado” (Vasconcelos, 1997, p.37). Convém salientar que é na relação “entre educação e a cultura, na mediação e na escuta da criança, que os processos educativos incorporam as ações livres e espontâneas das crianças, criando espaços para uma educação socioconstrutivista” (Pinazza & Kishimoto, 2008, p. 7)

Considerando os fatores que mais contribuíram para o desenvolvimento da formanda é possível destacar a interação com as crianças e a respetiva intervenção educativa realizada com os restantes pares.

Nesse sentido, a prática pedagógica proporcionou à formanda conhecimento de causa, sendo que esta experiência tornou-se numa espécie de “abertura de horizontes”, que lhe permitiu ultrapassar ideias pré-concebidas, tendo aprendido que as crianças são capazes de desenvolver ações mais complexas do que habitualmente é considerado pela sociedade, sendo que a sua autonomia e desejo de saber são, efetivamente, essenciais

no processo de ensino e de aprendizagem. Tudo isto proporcionou-lhe verdadeiras aprendizagens, transformando-a em relação à forma de pensar e de desenvolver as suas práticas. Desta forma, as perspetivas que defendem que as crianças se encontram no centro da ação apresentaram mais sentido para a mestranda, como o comprovando na realidade. Assim, esta procurou que desde o início as crianças tivessem uma participação ativa, como agentes capazes de construir o seu conhecimento, incentivando-as, de modo a alcançarem aprendizagens mais significativas, o que se refletiu nas planificações, através de atividades estimulantes e enriquecedoras para as mesmas. O grupo de crianças com o qual foi desenvolvida a prática educativa revelou-se sempre muito motivado e interessado para aprender e conhecer mais, o que facilitou o desenvolvimento de atividades dentro e fora do âmbito do projeto. Esse cariz motivador por parte do grupo foi sendo evidenciado através das suas reações, onde partilharam ideias, opiniões e sugestões, que foram ouvidas e tidas em conta ao longo da planificação, conduzindo a um sentimento de valorização pelas crianças, proporcionando uma constante motivação.

A coconstrução de uma postura profissional, pois a prática educativa decorreu em regime de díade e proporcionando alguns momentos de tríade, permitiu a mobilização constante de saberes, através de uma atitude crítica e reflexiva, que procurou questionar a ação, problematizando-a com a intenção que a resposta melhore a *praxis* educativa. Por sua vez, esta dinâmica revelou-se, também, como um dos aspetos positivos da experiência da mestranda, sendo que a relação estabelecida com a educadora cooperante, foi relevante e essencial neste processo, sendo que essas interações, “no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional” (Mesquita-Pires, 2007, p.155). Ao longo da prática educativa, a educadora cooperante revelou-se sempre disponível e recetiva, procurando que o par pedagógico desenvolvesse competências através das suas aprendizagens individuais, procurando refletir com estas para que compreendessem as suas falhas e os pontos fortes, desenvolvendo, assim,

uma prática mais adequada e consistente. Esta coconstrução revelou-se, em todos os aspetos, uma mais-valia na formação profissional e pessoal da mestranda, possibilitando-a de (re)contruir valores, saberes e crenças pedagógicas na implementação da prática educativa.

Neste contexto a estagiária teve a possibilidade de comprovar a importância da participação da família e o seu impacto face ao processo de ensino e de aprendizagem, revelando-se uma interação rica e com resultados verdadeiramente significativos para as crianças, onde o seu entusiasmo se refletiu no seu processo de ensino e de aprendizagem. Assim, este foi mais um dos aspetos que a formanda pode referenciar em termos significativos das suas próprias aprendizagens.

Desta forma, entende-se que o desenvolvimento profissional é visto como um processo individual e coletivo, que se concretiza no contexto educacional e que contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, através de experiências formais e informais (Marcelo, 2009). Com isto, pode-se concluir que a “autoformação reflexiva nos espaços de heteroformação partilhada é também o exercício que, em nós, faz confluír a humildade e a tolerância num inquestionável processo de desenvolvimento pessoal e coletivo” (Sá-Chaves, 2000, p. 22), onde a educadora cooperante, a equipa educativa do contexto e, especialmente, o grupo de crianças contribuíram. Estes aspetos relacionam-se com os ideais de Sá-Chaves (2005) que afirmam que a “formação de professores passa por uma mudança, busca novas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nas quais razão e emoção convivam harmoniosamente” (p.122).

De acordo com Perrenoud (2002) “para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real (...). Essa é a base de toda a estratégia de inovação” (p.17). Assim, a contemplação dos constrangimentos e limitações existentes ao longo da prática deve ser referenciada, pois todos estes fatores explanam os maiores exemplos de aprendizagem por parte da mestranda.

Nesse sentido, o tópico da avaliação revelou-se difícil de concretizar do ponto de vista da formanda, pois mesmo que constasse da planificação e fosse realizado em conjunto com as crianças, por vezes apenas conseguia avaliar os resultados, “descartando”, por falta de informações, os processos. Porém, em momentos de reflexão em tríade este aspeto era muitas vezes colmatado pelos registos dos restantes intervenientes, possibilitando, dessa forma, uma avaliação mais completa, justa e viável. No entanto, a formanda desenvolveu a consciência de que este deve ser um tópico a melhorar ao longo das suas práticas futuras, procurando criar métodos e estratégias que lhe permitam uma observação mais eficaz no momento específico da ação, uma vez que a avaliação é “desempenhada (...) com o objectivo de recolher informação necessária para tomar decisões correctas” (Arends, 1995, p.228).

Outro dos tópicos que se revelou como entrave no decorrer da *praxis* educativa, diz respeito ao jogo espontâneo, que, devido às diversas atividades letivas estipuladas diariamente e às inúmeras tarefas do grupo, tornava-se complicado para a díade investir nesses momentos. Contudo, após refletir conjuntamente, a díade procurou realizar esses momentos em horários não letivos, considerando que essa mesma atividade de jogo espontâneo se revelou proveitosa para potenciar conhecimentos relativos às crianças, havendo a possibilidade de as questionar e de dialogar com estas de uma forma mais informal e, talvez, mais confortável para as mesmas. Estes momentos permitiram, ainda, o fortalecimento de laços entre a díade e as crianças do grupo.

A gestão do tempo revelou-se, também, uma situação de aprendizagem por parte da mestranda, uma vez que nos momentos iniciais de intervenção este era um aspeto que não dominava, por se deixar envolver no desenrolar da atividade. Porém, e tendo em conta que o tempo é um dos “recursos mais importantes que o professor tem de controlar: não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral” (Arends, 1995, p.79), a mestranda procurou melhorar essa gestão, de forma progressiva. Assim, melhorou o controlo do

tempo em cada atividade, procurando não desmotivar as crianças ou cessar-lhes a partilha de opiniões, mas antes orientando a ação de uma forma mais concisa, ajustando de forma flexível o desenrolar da ação à atividade e ao tempo previsto.

O desenvolvimento profissional na área da educação, como referido anteriormente, não termina, sendo que o educador é responsável por essa constante formação, sendo a prática um exemplo completo no que concerne à investigação contínua, com o intuito de corresponder às expectativas das crianças, proporcionando-lhes verdadeiras aprendizagens. Assim, a formanda criou o seu perfil educativo em torno de uma prática reflexiva, partindo de situações reais ou das vivências das crianças, levando-a a evoluir relativamente à sua *praxis* educativa, desenvolvendo um leque de competências mais abrangentes no que concerne à educação pré-escolar. Em suma, a formanda desenvolveu um percurso sustentado em quadros conceituais e legais, que promoveram o crescimento de competências e metodologias, bem como as capacidades de investigação-ação que se articulam com as competências para a docência, de acordo com a perceção que cada grupo de crianças é único, apresentando características diversas que devem ser respeitadas. A mestranda deve refletir “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projeto de formação” (Decreto-Lei nº. 240/2001, anexo V, alínea 2ª, p.5572) e procurando “despertar a curiosidade da criança e estimular-lhe o espírito de investigação” (Piaget, 1976, citado por Hohmann & Weikart, 2007, p. 32).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2010). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Amante, L. (2004). Explorando as Novas Tecnologias em Contexto de Educação Pré-Escolar: A Actividade de Escrita. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), pp. 139-154.
- Andrés, J. M. (1997). *A Avaliação Educativa*. *Enciclopédia Geral da Educação*, 3, pp. 533 - 584.
- 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*. Lisboa: Editora Mac Graw-Hill de Portugal.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Azevedo, A. (2009). *Revelando as Aprendizagens das Crianças: A Documentação Pedagógica*. Tese de Mestrado em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Berger, G. (2009). A Investigação em Educação - Modelos Socioepistemológicos e Inserção Institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, pp. 175-192.
- Boiko, V. & Zamberlan (2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O Brincar na Pré-Escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), pp. 51-58.
- Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A & Diogo, F. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

- Cavadas, L. (2011). *Um olhar sobre o meu perfil na orientação de práticas em Expressão Dramática: Um estudo de Investigação-Ação na Escola Superior de Educação de Viseu*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu, Portugal.
- Chateau, J. (1975). *A Criança e o Jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Costa, J. (1992). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), pp. 355-379.
- Cruz, S. (2008). A Qualidade na Educação Infantil, na Perspectiva das Crianças. In Oliveira-Formosinho (org.). *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 75-94). Porto: Porto Editora.
- Davies, D. (1989). *As Escolas e as Famílias em Portugal – Realidade e Perspetivas*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.
- Delgado, C. (2003). Reflexão sobre as Práticas de Ensino da Matemática de Futuros Professores do 1º Ciclo: Três Estudos de Caso. Dissertação de Mestrado em Educação na Especialidade de Didática da Matemática. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem Reggio Emilia na Educação Pré-Escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação. Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gonçalves, I. (2008). *Avaliação em Educação de Infância – Das Concepções às Práticas*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Guedes, F. (2004). *A Enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo.

- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. (2002). *O Jardim de Infância e a Família: As Fronteiras da Cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais. Guia Prático para a Mudança Positiva*. Porto: Edições Asa.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina: International Book.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e o Socioconstrutivismo - Um Quadro Teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (1971). *Educação para Civilização em Mudança*. São Paulo: Edições Melhoramento.
- Kramer, S. (1993). *Com a Pré-Escola nas Mãos - Uma alternativa Curricular para a Educação Infantil* (6ª edição). São Paulo: Ática.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 93-121). Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2009). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, E. (2001). *A escola, a inadaptação social e a zona urbana comunitária*. Porto: Porto Editora.
- Merriam, S. (1991). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach* (2ª edição). São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Morgado, J. (1999). *A relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Morgado, J. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação - Um Desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (pp. 125-142). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). Os Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância e o desafio da diversidade pedagógica. In Oliveira-Formosinho (org.). *Pensar o Currículo em Educação de Infância* (pp. 107-120). Lisboa: Edição APEI.
- Oliveira-Formosinho, J. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2008). A Construção Social da Moralidade: A Voz das Crianças. In Oliveira-Formosinho, *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Formosinho J. (2011). *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A Investigação-Ação e a Construção de Conhecimento Profissional Relevante. In Máximo-Esteves (org.), *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Palangana, I. (2001). *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky - A Relevância do Social*. São Paulo: Summus Editorial.

- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). A Formação dos Professores no Século XXI. In Perrenoud, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Alessandrini, C., *As Competências para Ensinar no Século XXI: A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pimenta, S. (2005). *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* (3ª edição). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. & Lima, M. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Pinazza, M. & Kishimoto, T. (2008). Prefácio. In Oliveira-Formosinho (org.) *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 7-10). Coleção Infância. Porto: Porto Editora
- Pires, C. (2010). A Investigação-Ação como Suporte ao Desenvolvimento Profissional Docente. *EDUSER: Revista de Educação*, 2 (2), pp. 66-83.
- Rebelo, I. (1996). Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho. *Revista Educação - A Educação Pré-escolar*, 12.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde Acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários Colaborativos de Supervisão e Construção da Identidade Pessoal. In Bizarro (org.), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidades(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Sá-Chaves, I. (2000). Portefólios Reflexivos, Estratégias de Formação e de Supervisão. *Cadernos Didáticos, Série Supervisão nº1*. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.
- Sá – Chaves, I. (2005). *Os “Portfólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em Torno do Seu Uso na Humanização dos Processos Formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios Reflexivos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, L. (2008). Diferenciação Pedagógica: Um Desafio a Enfrentar. In *Projeto AREA*. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Souza, A. & Rosso, A. (2011). Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Entre Pensamentos e Práticas Docentes. In *I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSE, X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, Brasil.
- Spodek, B., & Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (13-50). Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Vilar, A. (2001). *Textos Orientadores de Teoria do Currículo*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Circular n.º 4/2011 de 11 de abril. *Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Ministério da Educação.

Circular n.º 17/2007 de 10 de outubro. *Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República, I Série – A, n.º 166*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. *Diário da República, I Série – A, n.º 34*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República, I Série - A, n.º 201*. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República, I Série - A, n.º 201*. Ministério da Educação.

WEBGRAFIA

Rabello, E. & Passos, J. (n.d.). Vygotsky e o desenvolvimento humano [em linha]. Portal Brasileiro de Análise Transacional. *Portal Brasileiro de Análise Transacional*. Acedido junho 27, 2014, em http://www.josesilveira.com/novosite/index.php?option=com_content&task=view&id=21&Itemid=33.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Grelha de observação

Grupo de crianças			
Número de crianças:		26 crianças.	
Idades das crianças:		4/5 anos de idade.	
Número de raparigas:	14	Número de rapazes	12
Crianças com Necessidades Educativas Especiais:		0	
Crianças que não apresentem a Língua Portuguesa como língua materna:		0	
Equipa educativa da sala de atividades			
Educadora			
Habilitações:		Licenciatura e Mestrado.	
Horário:		9h00 – 13h00 14h – 15h30	
Assistente operacional			
Habilitações:		Ensino Secundário.	
Horário:		8h30 – 13h30 15h30 – 18h	
Projeto			
Tema:		<i>Jake</i> e os piratas da Terra do Nunca.	
Outros eixos temáticos relacionados:		Água, oceanos, navegação e piratas.	
Quais os sujeitos envolvidos na execução do projeto?		A educadora, a assistente operacional, as crianças, os encarregados de educação, as famílias e a comunidade envolvente.	
Apresenta um cariz flexível?		Sim, quando surgem novas sugestões/dúvidas/interesses por parte das crianças este é modificado nesse sentido,	

Díade: Isa Cruz e Sara Oliveira
Assistente operacional: Marta Chumbo

Instituição: Colégio Novo da Maia
Grupo: 4B

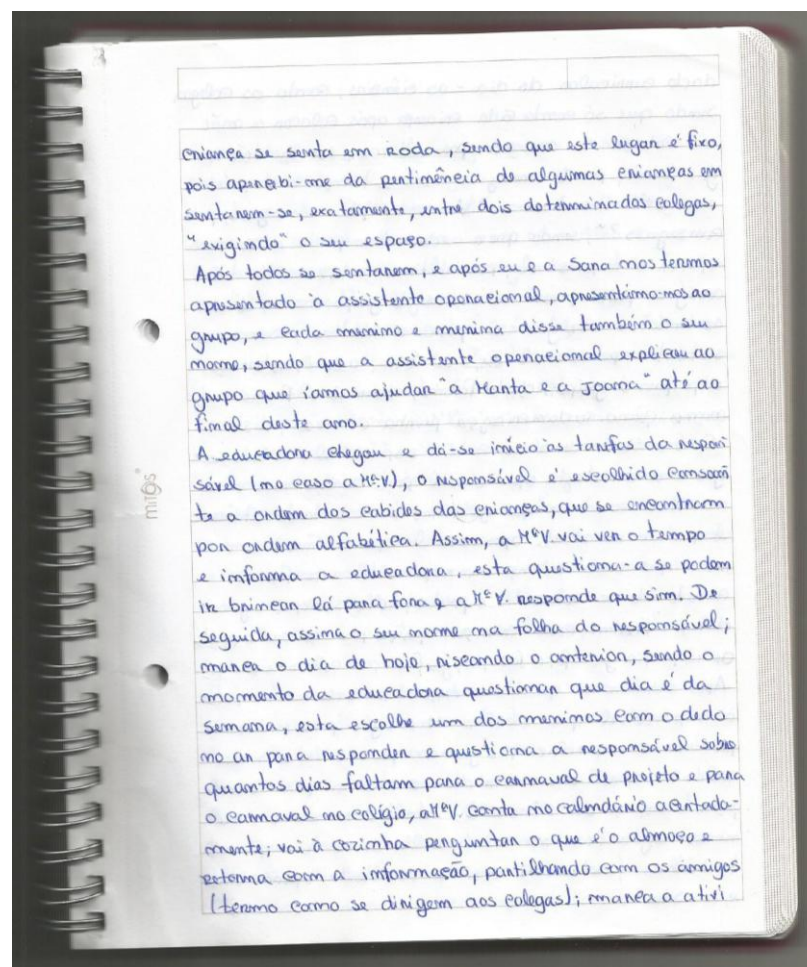
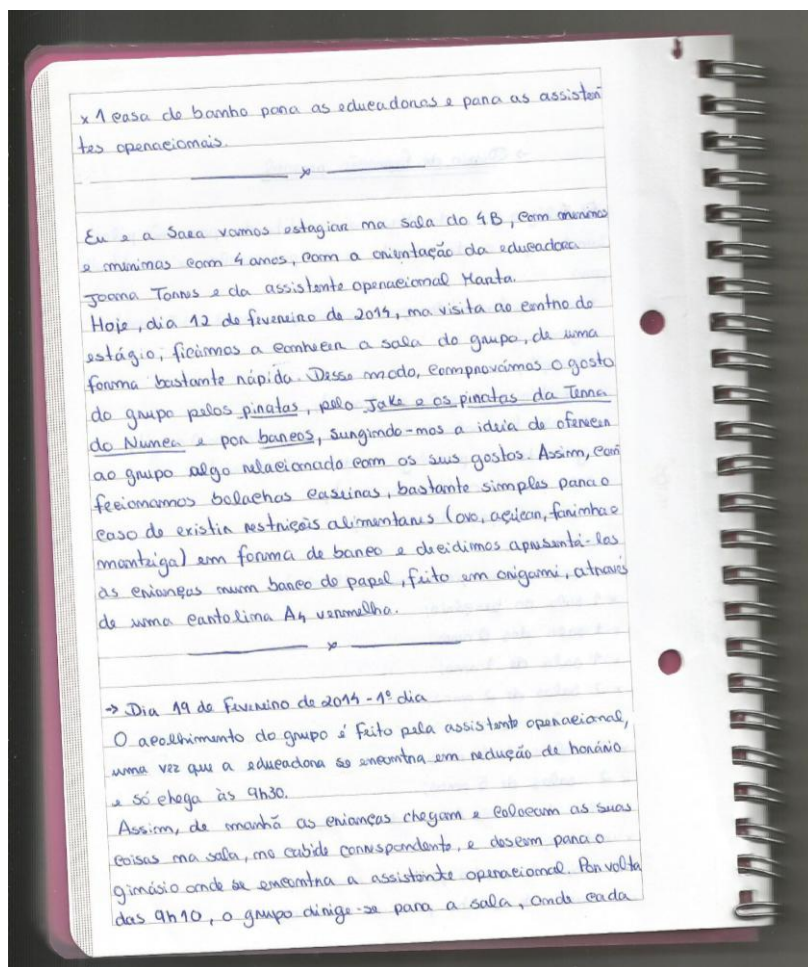
Educadora cooperante: Joana Torres
Data de elaboração: 11 de março de 2014

	sendo um processo democrático, gerido em grande grupo.
Como é estruturado?	É estruturado pelas crianças conjuntamente com a equipa educativa da sala de atividades.
Áreas do saber que envolve:	Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo.
Espaço da sala	
Localização:	1º andar do polo I do Colégio Novo da Maia.
Apresenta requisitos de higiene e segurança?	Sim, por exemplo, as tomadas encontram-se elevadas, ou seja, fora do alcance das crianças, e na sala existe uma banca com um lavatório com água para situações de higienização, caso se justifique.
Apresenta qualidade estética?	Sim.
Como está organizado o espaço?	Por áreas, nomeadamente, a área das ciências, a área dos computadores, a área do faz de conta, a área de expressão plástica, a área das construções, a área dos jogos e área da biblioteca.
Qual o papel da criança na organização do espaço?	É maioritariamente das crianças do grupo, sendo que os locais serão reajustados face aos interesses e necessidades evidenciados pelas mesmas e pela equipa, sendo essa interação visível nos momentos de assembleia diária.
O espaço é ventilado?	Sim.
Possui luminosidade?	Sim, natural e artificial, com possibilidade de escurecer o ambiente através de telas elétricas.
Possui sistema de aquecimento?	Sim, aquecimento central.
Possui sistema de refrigeração	Sim, duas ventoinhas de teto.
O espaço revela preocupações ecológicas?	Não.
O espaço é adequado ao número de crianças?	Sim.
A organização do espaço e materiais estimula a autonomia	Sim, pois estas podem aceder a todos os espaços e

das crianças?	materiais livremente.
Existe alguma área que possibilite à criança a vivência de momentos mais calmos?	Possivelmente a área da biblioteca
O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças?	Sim.
Existem registos/trabalhos expostos nas paredes da sala?	Sim.
O mobiliário e equipamentos são proporcionais ao tamanho das crianças? Com que frequência com que são utilizados?	Todos os mobiliários e equipamentos são proporcionais ao tamanho das crianças, sendo utilizados diariamente.
Os recursos encontram-se devidamente identificados?	Sim, os materiais encontram-se etiquetados, bem como o seu local de arrumação.
Espaço exterior da sala de atividades	
Localização:	1º andar do polo I do Colégio Novo da Maia, sendo que este espaço é dividido com a sala do lado.
Possui materiais? São suficientes?	Não possui materiais.
É um espaço de acesso direto? Há a possibilidade de as crianças passarem autonomamente para o mesmo?	Sim, através de duas das três portas da sala de atividades.
Que atividades são desenvolvidas no espaço exterior?	Normalmente não são dinamizadas atividades neste espaço, principalmente devido ao estado do tempo.
Organização do grupo	
Como se organiza, habitualmente, o grupo?	Depende das atividades que decorrem e dos espaços que as crianças frequentam. O grupo pode organizar-se em grande ou pequeno grupo, existindo, ainda, atividades de cariz individual.
Os níveis de desenvolvimento das crianças são próximos?	Denota-se diferenças de desenvolvimento sobretudo na expressão motora. Contudo, através da realização de atividades promotoras de diferenciação pedagógica, progressivamente, as crianças estão a atingir o mesmo nível

	de desenvolvimento motor.
O grupo assume atitudes de respeito pelo outro e de vivências democráticas?	Tem-se revelado uma dificuldade em fazer com que as crianças se ouçam umas às outras. Este aspeto está a ser trabalhado, através de atividades em que estas tenham a necessidade e a curiosidade em ouvir o outro, não interrompendo.
Organização do tempo	
As crianças conhecem as rotinas?	As crianças conhecem muito bem as rotinas, sendo capazes de distinguir as diversas atividades a realizar nos diferentes dias da semana.
Em que se baseia a elaboração da planificação?	A planificação é realizada em conformidade com os interesses e necessidades evidenciados pelo grupo, atendendo às suas características, estados de desenvolvimento e propostas. As crianças elaboram a planificação em conjunto com a educadora, através das assembleias diárias.
Quando são proporcionados os momentos de atividades espontâneas?	As atividades espontâneas, normalmente, realizam-se em simultâneo com as atividades em pequeno grupo, uma vez que o grupo é dividido a meio e, assim, umas crianças realizam a atividade planificada e as restantes podem brincar livremente nas áreas de interesse.
A gestão do tempo é flexível?	O tempo é gerido segundo a planificação semanal, sendo flexível, na medida em que respeita novas situações educativas que possam surgir, de forma a atender às expectativas das crianças.

Anexo A2 – registo diário de formação



dado curricular do dia - as crianças; conta os colegas sendo que só conta da criança após colocar a mão na cabeça da mesma; alimenta os peixes, no caso a Vi. referiu que mãe conseguia abrir a tampa do aquário e a H.B. inventou a "Vamos H.V.! Tu consegue, pois consegue?"; sendo que a educadora pediu à I. para ajudar a responsável, por último, a H.V. escolhe três amigos para por em os mesas do grupo, assim, levam as mãos e dirigem-se para a cantina, com a assistente operacional. Enquanto o responsável vai desempenhando as suas funções, a educadora vai dizendo as restantes crianças para assinarem o registo de presenças.

Eu e a Sara desemos com a responsável, os três amigos e a assistente operacional para comermos a nota. Pode constatar que as crianças são bastante autónomas e que a assistente operacional apenas indicava a mesa que cada criança era responsável e a forma correta de se colocar os pratos, talheres, copos e guardanapos. Assim, cada criança, após colocar a mão em cada, subia para a sala do grupo.

Após subirem as quatro crianças, a educadora pede à responsável que escolha 11 amigos para realizarem primeiro a experiência, seguindo para o exterior da sala à espina da ordem da educadora para observarem para o espaço da ciência. Os restantes meninos e meninas aguardam na sala, escolhendo as duas que vão trabalhar juntamente com a assistente operacional e a Sara.

Assim, segui com o primeiro grupo para a sala das crianças, onde cada criança pegou numa cadeira da cantina e a transportou automaticamente para a sala. O grupo dispôs-se à volta da mesa e a educadora começou por questionar o grupo com algumas questões "sabem o que é o mar?" a Hg. respondeu "é a água que tem na praia", o H. acrescentou "é salgado"; "sabem que animais vivem no mar?"; todas as crianças disseram um animal, de salientar "os encaedilos" ditos pelo H. e os "simios" ditos pela Hl.; "sabem como se formam as ondas no mar?" e a I. respondeu acertadamente, eselaneando, "o vento empurra a água e forma ondas". Neste momento, a Hg. contou um episódio vivenciado "estávamos na praia e estava muito vento, e veio uma onda enorme e eu e Hori", desta forma, a maioria do grupo queria partilhar uma situação e a educadora respeitou e ouviu todas as questões de todas as crianças que quiseram participar.

Posto isto, a educadora deu início à execução da experiência, que tinha como intuito criar ondas - questão sugerida pelo grupo, em assembleia, na semana anterior. As crianças executaram toda a experiência sozinhas, leram o material a utilizar e o procedimento que deviam adotar. A educadora apenas orientou a distribuição de tarefas para que todos participassem. Todas as crianças participaram de forma ativa,

Onde a brincadeira com a água tornou-se uma situação bastante agradável para as crianças, onde era motivação a sua alegria perante o fio da água, por exemplo.

Assim, seguiram o procedimento experimental onde, no final do mesmo, as crianças comprovaram que conseguiram fazer ondas mas não tão grandes como as do mar. No final, limparam a bacia de trabalho e passaram ao registo da experiência. Deste modo, todas tiveram de desenharem o que fizeram e posteriormente apresentar e explicar ao grupo o registo. Era motivação a diferença entre os registos, sendo que muitas crianças ainda desenhavam o que queriam e não o que realizaram na experiência. Portanto, o grupo inicial retorna à sala e, o que havia ficado com a Sora e a assistente operacional, desce com a educadora e a Sora para realizar a mesma atividade de experimental.

O grupo começa por se sentar em roda e, primeiro a responsável, vai até ao quadro das áreas e escolher a sua, sendo que nenhuma criança pode repetir a mesma área na mesma semana. Assim, cada criança vai escolhendo a área que pretende trabalhar e para conseguirem conhecê-las melhor, procurei passar por todas as áreas e interagir com as crianças.

Durante este tempo, verifiquei que o grupo apresentava bastante autonomia nas suas funções e ações, sendo que "trabalhavam" ou brincavam nos áreas sem

necessitarem da ajuda de um adulto (área da pintura, área da modelagem, área da colagem e dos recortes, área dos jogos, área da biblioteca e área dos desenhos). Antes da outra metade do grupo voltar, as crianças anunciaram as áreas e sentaram-se em roda, onde se juntou o grupo que estava a realizar a experiência. Nesse momento, a educadora sugeriu que escrevessem à Manta o que tinham feito na experiência e assim, o EdR explicou o que tinham desenhado e feito. Como estava sol, colocaram os chapéus e foram brincar para o jardim exterior. Eu e a Sora resolvemos acompanhá-las com o intuito de estabelecer laços e de os conhecermos melhor. Neste momento, apercebi-me que a maioria das crianças não sabia apontar os cardões, sendo que seria uma necessidade a resolver. Por volta das 12h, o grupo dirigiu-se ao quanto do banho para "fazermos xixi" e lavaram as mãos. Formaram fila atrás da responsável e seguiram para os respetivos lugares na cantina. O grupo almoça todo na cantina à exceção da I., que por ter iniciado no 1º ciclo pode almoçar a casa.

De forma geral todas as crianças comem de forma autónoma, sendo que 4 crianças foram as mais cuidadas, sendo necessário apoiá-las e lembrá-las que tinham de mastigar. Depois de comerem a sopa, levantaram o prato e vão buscar o da comida, sendo

que no final do mesmo, anunciam o preito e comam a sobremesa, no final desta, anunciam o preito da mesma, o cope e o guandamapo. Depois, podem ir lavar os dentes, a cara e as mãos e retornar ao lugar, onde esperam até terem ordem de voltarem para a sala.

Após a almoço, o grupo brincou, mais uma vez, no recreio externa e perto das 14h retornaram à sala onde em roda mostravam à educadora os brinquedos trazidos de casa. Nesse momento eu e a Sara oferecemos ao grupo o que fizemos para eles: bolachas espinhas em forma de boneco, dispostas num boneco de papel em origami. A massa idia surgiu devido ao motivo in: teresse do grupo por bonecos e achamos que seria o mais adequado para o próximo dia de contacto com o grupo.

O grupo ficou entusiasmado e adonaram as bolachas, no final, o Ed.R sugeriu que poderíamos experimentar se "o boneco que a Isa e a Sara trouxeram navega na água". Deste modo, ficou escolhida a atividade experimental a realizar na próxima semana.

A educadora informou o grupo que iriam até à biblioteca, assim, após de responsável seguiram para o espaço correspondente.

Na biblioteca a educadora projetou o mapa-mundi, onde identificaram os oceanos e os continentes, chegando à conclusão que "há muita água para se navegar" (Ed.R.). Com a ajuda da educadora identificaram Portugal

e outros locais que as crianças do grupo já haviam visitado. No fim, a educadora pediu à responsável para chamar os meninos e as meninas que se estivessem a comportar bem para dessem para a sala.

Na sala, o grupo sentou-se em roda e a educadora incentivou-os a explicarem-mos o que era o carnaval de projeto e convidou-mos a escolher uma das personagens que iam participar no projeto. Eu e a Sara optamos por ser piratas, tal como combinado com a educadora. A educadora questionou o grupo sobre o local onde iriam afixar o mapa-mundi que analisaram e escolheram a parede da área das eideias.

As quantas-feiras à tarde a psicóloga visitou o 4B e conversou com o grupo, desta vez, esta falou, essencialmente, sobre comportamento e alertou os meninos que não podem ser responsáveis (N.; HL; T.) que têm de melhorar o comportamento.

Para terminar, a responsável fez o resumo do dia aos colegas, sendo que a educadora fazia questões "e então o que descobrimos na eideia hoje?" e "o que é que identificamos no mapa?". Posto isto, seguiu-se a assembleia, onde uma criança referiu o que mais gostou de fazer e outra o que menos gostou (a educadora segue a ordem alfabética nestes dois casos) e a educadora questionou outra sobre o que gostaria de fazer na próxima semana. Este foi um momento bastante informativo, pois era visível

a comemoração do grupo no momento da assembleia e a atenção de cada criança, sendo um verdadeiro momento de reflexão.

Para terminar as suas tarefas, a responsável vai chamando os amigos, um a um, para que estes façam a sua avaliação e coloquem, no quadro do comportamento, o "Jaki" ou a "Jazy" se tiverem um bom comportamento e o "Capitão Gancho" se tiverem um mau comportamento.

O balanço deste primeiro dia é bastante positivo, demonstraram empatia comigo e com a Sara, o que nos elevou as expectativas para o decorrer dos próximos meses a trabalhar com o grupo, com a educadora e com a assistente operacional.

→ Dia 20 de fevereiro de 2014 - 2º dia

Hoje encontramos-nos com o grupo no ginásio com a assistente operacional, este reagiu à nossa chegada, chamando os nossos nomes e, de forma entusiasmada mostravam os brinquedos que trouxeram de casa.

Subimos para a sala e a assistente operacional disse-me a mim e à Sara para assumirmos as rotinas do acolhimento.

Quando questionei quem era o responsável de hoje, o Ed. R. respondeu que era a H. e o Ti. concordou. A H. é uma menina tímida, mas que foi desempenhando as suas tarefas automaticamente e sempre

Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia
Orientadora Cooperante Joana Torres **Sala** 4B
Díade Isa Cruz e Sara Oliveira
Data da observação 2014 / 06 / 06

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

Após a realização anterior de duas atividades relacionadas com o manuseamento de materiais matemático-didáticos, em que o grupo se revelou muito entusiasmado e participativo, a tríade delineou uma atividade que englobasse o contacto das crianças com um novo material matemático, o geoplano. Este permite trabalhar as figuras e formas geométricas planas, constituindo-se como um suporte para o pensamento da criança, ajudando-a a traduzir as suas ideias mais abstratas.

Atividade pedagógica

A atividade será realizada na sala de atividades em pequeno grupo.

Assim, será apresentado o material às crianças, onde estas poderão manuseá-lo da forma que pretenderem, com o intuito de se familiarizarem com o mesmo. Posteriormente, será pedido que construam figuras geométricas como, o quadrado, o triângulo e o retângulo, pondo à prova os seus conhecimentos. As crianças terão de construir as figuras e depois apresenta-las ao grupo, podendo ser discutidos os tamanhos escolhidos e as posições.

De seguida, serão apresentados alguns padrões que as crianças terão de repetir no seu geoplano, o que se cruza com as fichas de trabalho que foram desenvolvidas na semana anterior, procurando colmatar as dificuldades apresentadas pelo grupo nesse exercício de imitação de padrões.

No final, serão apresentadas algumas figuras que cada criança poderá escolher para representar ou um desenho aleatório que possa surgir.

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

- Área de Formação Pessoal e Social

- Independência;
- Autonomia;
- Educação estética.

- Área de Expressão e Comunicação

- Domínio da Expressão Motora:
 - Motricidade fina.
- Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:
 - Linguagem oral:
 - x Fomentar o diálogo;
 - x Interesse em comunicar.
- Domínio da Matemática
 - Princípios lógicos;
 - Classificação;
 - Encontrar e formar padrões;
 - Utilização de materiais.

Comentário [U1]: Nome da actividade?

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Construir noções geométricas;
- Conhecer conceitos geométricos de forma lúdica;
- Conhecer as figuras geométricas;
- Explorar as variadas formas de representar as formas e figuras geométricas;
- Diferenciar e nomear as figuras geométricas;
- Desenvolver a percepção visual das formas geométricas planas;
- Usar a nomenclatura adequada às formas;
- Desenvolver o raciocínio lógico;
- Desenvolver a noção de espaço, através da manipulação dos materiais;
- Criar figuras, formas ou desenhos através da experimentação;
- Desenvolvimento do sentido estético.

Comentário [U2]: Continuam a ser muitos objetivos

Comentário [U3]: Desenvolver ...

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Apesar do geoplano ser um meio lúdico que oferece apoio na representação mental de figuras geométricas e no caminho da abstração, será necessário fazer a complementação dos conteúdos, através do questionamento, da complementação de informações e assegurando o processo da descoberta das crianças. Nesse sentido, o discurso adequado, fundamentado e objetivo será o essencial para o desenvolvimento da atividade e dos resultados de aprendizagens significativas para as crianças.

Serão utilizados dez geoplanos, elásticos e folhas com alguns exemplos (consultar *anexo B*).

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

Prevejo possíveis dificuldades na elaboração dos padrões, por ter sido já uma necessidade evidenciada pelo grupo. Contudo, penso que a execução de padrões iniciais menos complexos e o avanço progressivo das dificuldades dos mesmos será a melhor estratégia a utilizar para que as crianças ultrapassem essa dificuldade.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Penso que será relevante observar as crianças a manusear o material matemático e perceber as figuras que criam autonomamente, bem como as inferências que partilham em grupo, pois são indicadores do seu envolvimento e motivação face à tarefa apresentada.

Considero relevante observar a minha postura no que concerne à adequação do discurso, às interações que estabeleço com o grupo e com cada criança, a forma dinâmica com que oriento a tarefa, bem como os estímulos fornecidos e a postura que adiro face à resolução de possíveis problemas.

Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia
Orientadora Cooperante Joana Torres **Sala** 4B
Díade Isa Cruz e Sara Oliveira
Data da observação 2014 / 06 / 11

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

A hora do conto foi planificada pela díade com a educadora cooperante, sendo que será apresentado e explorado o livro de Luísa Ducla Soares *O ratinho marinho*, por se relacionar com o projeto desenvolvido pelo grupo e com os interesses evidenciados pelo mesmo. Assim, a leitura dos versos será realizada por mim, com recurso a um vídeo animado, que apresenta as ilustrações originais do livro, onde, posteriormente, será dinamizada a construção tridimensional do barco utilizado pela personagem principal da história.

Atividade pedagógica – Hora do conto e dinamização

A presente atividade será realizada em grande grupo na biblioteca do polo I, sendo, ainda, realizada no pátio exterior das salas dos 5 anos.

Assim, no momento de pré-leitura irei apresentar o livro ao grupo, explorando a capa, a contracapa e a autora do mesmo. De seguida, será iniciado o conto do livro, através da leitura dos versos em simultâneo com a apresentação de um vídeo animado, que contém as ilustrações originais da obra. No momento de pós-leitura será iniciado um diálogo exploratório do livro, que conduzirá à elaboração do barco do ratinho.

Desse modo, as crianças irão construir o barco do ratinho, através dos materiais utilizados pelo mesmo, sendo proposto que este seja colocado a navegar nuns recipientes com água, para comprovar se será ou não possível o barco do ratinho ter navegado.

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

- Área de Expressão e Comunicação:

- Domínio da Expressão Motora:
 - Motricidade fina.
- Domínio da Expressão Plástica:
 - Qualidade dos materiais;
 - Diversidade e acessibilidade dos materiais.
- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:
 - Literacia;
 - Linguagem oral:
 - x Fomentar o diálogo;
 - x Interesse em comunicar;
 - x Diferentes situações de comunicação.
 - Linguagem escrita:
 - x O livro;
 - x Bibliotecas.
 - Novas tecnologias:
 - x meios audiovisuais.

- Área de Conhecimento do Mundo:

- Curiosidade e desejo de saber.

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Identificar a capa e contracapa do livro, bem como o autor do mesmo;
- Partilhar informação, oralmente, através de frases coerentes;
- Fazer perguntas e responder, demonstrando que a informação transmitida oralmente foi compreendida;
- Demonstrar empenho nas atividades realizadas, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Desenvolver a motricidade fina.

Comentário [U1]: Este objectivo não está bem formulado

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Deverei apresentar uma postura dinâmica, expressiva e orientadora para que a atividade se realize da melhor forma, onde o uso a um diálogo adequado e claro será fundamental para a compreensão das crianças, quer das propostas apresentadas, como do que lhes é transmitido. Assim, o recurso a um diálogo objetivo e pertinente, aliado ao questionamento, serão essenciais na apresentação do livro e no momento de pós-leitura, resultando em aprendizagens efetivas para as crianças do grupo.

O recurso à apresentação de um vídeo no momento do conto da história do livro é uma forma de cativar a atenção do grupo, sendo que este deverá acompanhar a reprodução multimédia e ser expressiva. O facto de ser proposta a reprodução de um dos objetos referidos da história é um aspeto motivador para o grupo, que gosta de experimentar novas situações relacionadas com as histórias que ouvem e que incluem, principalmente, a presença de água. Desse modo, serão utilizados para a realização do conto da história e da sua dinamização os seguintes materiais: retroprojektor, computador, colunas, livro, cascas de noz, palitos, folhas, recipientes e água.

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

Para esta atividade não prevejo quaisquer dificuldades, pois considero que todas as crianças serão capazes de explorar e analisar a história e de reproduzir o barco do ratinho. Contudo, será necessário estar atenta a possíveis dificuldades no momento de segurar a vela à noz, pois podem haver crianças que não consigam desempenhar esta tarefa.

Penso que no momento de experimentação da navegação do barco construído, as crianças poderão revelar alguma hiperatividade por ser um momento mais dinâmico para elas, contudo, estas deverão ter a liberdade de explorar e experienciar a água e o resultado do barco construído.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Penso que será importante observar o interesse, o empenho, a participação e a motivação das crianças ao longo de todas as atividades propostas, pois são estes os indicadores do envolvimento do grupo nas tarefas, o que resulta em momentos de construção de conhecimento, através da estruturação de um bom processo de ensino e de aprendizagem.

Considero pertinente observar a minha postura, a expressividade empregada no momento do conto da história e a forma como oriento e interajo com o grupo ao longo de toda a atividade, sendo, também, importante observar o controlo do mesmo e a minha reação no que diz respeito à resolução de possíveis problemas, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas para todas as crianças.

Comentário [U2]: imprevistos

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 28 DE ABRIL A 2 DE MAIO DE 2014

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas

- Área de expressão e de comunicação:

- As crianças A.B., A.C., Di, L., N., Hdr, Ig., Ed.R. e V. revelaram dificuldades na pintura pelo contorno.
- As crianças A. B., A. C., Di. e N. revelaram dificuldade em descobrir caminhos nos labirintos.
- As crianças D., Di., Hdr., Ig. e N. demonstraram um traçado irregular.
- A criança Af. mostrou enormes dificuldades na escrita de algarismos.
- A criança Af. revelou confusão na identificação dos algarismos.
- As crianças A.B., Dis., E., F.R., I., L., M^a B. e M^a E. demonstraram escrever os algarismos 2, 3, 9 e 5 em espelho.
- As crianças Ig., Ed. R., Mg. e Di. demonstraram receio no momento de trepar os espaldares.

Instituição: Colégio Novo da Maia
Grupo: 4 B

Equipa Educativa:

Educadora: Joana Torres Assistente Operacional: Marta Chumbo
Estagiárias: Isa Cruz e Sara Oliveira

Objetivos de desenvolvimento:

- Saber que a escrita e os desenhos transmitem informação;
- Descrever acontecimentos e narrar histórias com a sequência apropriada;
- Usar diversos instrumentos de escrita;
- Reconhecer os números de 1 a 10;
- Responsabilizar as crianças pelas tarefas pessoais de forma autónoma;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;
- Relatar e recriar experiências e papéis;
- Fazer perguntas e responder, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente;
- Participar em práticas de faz-de-conta, estruturadas, e de representação;
- Distinguir unidades de tempo básicas;
- Compreender que os objetos têm atributos medíveis;
- Indicar, num caso particular, que os objetos podem ser afetados por forças que atuam sobre eles e podem modificar a sua posição;
- Produzir composições plásticas a partir de temas reais;
- Experimentar criar objetos em formato tridimensional;
- Utilizar diferentes materiais e meios de expressão (e.g. pintura, colagem, desenho, entre outros);
- Conhecer algumas letras;
- Saber que as letras correspondem a sons;
- Representar vivências coletivas (registo);
- Praticar jogos infantis, estabelecendo e cumprindo as suas regras;
- Promover o empenho das crianças nas atividades que realizam;
- Desenvolver a aceitação de frustrações e insucessos sem desanimar, procurando formas de as ultrapassar e de melhorar;
- Utilizar autonomamente diferentes materiais;
- Antecipar ações simples;
- Demonstrar empenho nas atividades realizadas, concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado;
- Identificar características individuais, manifestar um sentimento positivo de identidade e consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades;
- Manifestar opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam, criando e recriando atividades, materiais e situações do quotidiano e para encontrar novas soluções para problemas que se colocam.

PLANO DE AÇÃO

SEGUNDA-FEIRA

TERÇA-FEIRA

QUARTA-FEIRA

QUINTA-

SEXTA-FEIRA

<ul style="list-style-type: none"> As crianças S., L., A.C., Di. e Dis. necessitaram de ajuda do adulto para realizar o rolamento à frente. A criança N. revelou dificuldades no controlo da travagem no jogo de TIC. A criança Ig. revelou insegurança ao travar muitas vezes no jogo de TIC. As crianças A.B. e Di. olham muito para as setas do teclado na realização dos jogos de TIC. <p><u>- Área de formação pessoal e social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> As crianças L., Af., I. e N. revelaram dificuldade em aceitar a derrota. A criança Di. revelou muita falta de confiança nas suas atitudes; As crianças Di., N., Hdr., Mª V. e Ti. revelaram pouco tempo de concentração durante as atividades. As crianças F.R., Af. e Ed. 	M A N H Ã	<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento Visita da mãe da criança N. ■ A mãe irá apresentar ao grupo os materiais construídos, de acordo com os interesses do mesmo, para o projeto (prancha e cesto da gávea) Hora do conto ■ Será apresentada a história "Mãe, querida mãe" de Luísa Ducla Soares, através da projeção da mesma. Após a leitura da história, cada criança será convidada a falar sobre a sua mãe. Exploração da história ■ Neste momento as crianças irão efetuar o registo do rosto da sua mãe, com lápis de cor. Higiene ■ 	<ul style="list-style-type: none"> Expressão musical e dramática ■ Acolhimento Elaboração da prenda para o dia da mãe ■ Para a comemoração do dia da mãe, todas as crianças irão decorar uma t-shirts para elas e outra para as suas mães, com o intuito de serem utilizadas no dia de comemoração do dia da mãe, a 3 de maio; e construir e decorar uma moldura que terá a fotografia de cada criança. Co-planificação da sessão de motricidade ■ Em conjunto com quatro crianças, que na semana anterior sugeriram exercícios no momento de assembleia, será planificada a sessão de motricidade. Expressão motora n.º 47 ■ <ul style="list-style-type: none"> Ig. – Jogo do <i>Batman</i> Hdr. – Jogo dos <i>Hotwheels</i> L.- Jogo do barco Hel. – Relaxamento 	<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento (I.) Oficina das ciências: Experiência mágica "esparguete dançarino" (S.) ■ (consultar <i>anexo 1</i>) Continuação da elaboração da prenda para o dia da mãe ■ Higiene ■ 	FEIRA	<ul style="list-style-type: none"> Sessão de Inglês ■ Acolhimento (S.) T.I.C. (I.) ■ ■ (consultar <i>anexo 5</i>) Letra do alfabeto (I.) ■ (consultar <i>anexo 4</i>) Continuação da elaboração da prenda para o dia da mãe ■ Higiene ■
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Comentário [U1]: Deveria colocar aqui a área e/ou domínio.....

Comentário [U2]: Deveria colocar aqui a área e/ou domínio.....

<p>R. revelaram comportamentos desadequados no decorrer das atividades.</p>		<p>- Higiene■</p>		
<p>• A criança A.B. revelou-se muito apressada em terminar as fichas.</p> <p>Interesses evidenciados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os piratas; - O Jake e os piratas da Terra do Nunca; - Letras; - Escrita de algarismos; - Experiências científicas relacionadas com água; - Mar; - Barcos. <p>Resultados de aprendizagem evidenciados</p> <p>- <u>Área de expressão e comunicação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças M^a V., D., A.B., V., Ed.R., M^a B., Ig., Mg., N. e Di. referiram, corretamente, palavras que se iniciam pela letra A. • As crianças L., Ed.R., I., A.C., M^a B., Mg, M^a V. 	<p>T A R D E</p> <p>- Ficha de trabalho■ Serão apresentadas quatro fichas de trabalho, que todas as crianças terão de elaborar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1ª ficha – completar uma tabela de dupla entrada efetuando a correspondência formar-cor; • 2ª ficha – efetuar a grafia dos três primeiros algarismos; • 3ª ficha – cobrir tracejados e pintar a sereia; • 4ª ficha – efetuar traçado de percursos. <p>- Recolha de registos para o portefólio pelas crianças■ As crianças, individualmente, terão de se reunir com a educadora e escolher momentos vividos no colégio para constar do seu portefólio (imagens, trabalhos, vídeos, momentos...).</p> <p>- Assembleia de turma■ Momento de avaliação geral do dia, através do</p>	<p>- Visita da mãe da criança Mg.■ A mãe irá apresentar ao grupo os materiais construídos, de acordo com os interesses do mesmo, para o projeto (barril, palmeira e área).</p> <p>- Continuação da recolha de registos para o portefólio pelas crianças■</p> <p>- Assembleia de turma■</p> <p>- Preenchimento do quadro de comportamento■</p> <p>- Higiene■</p>	<p>ALMOÇO</p> <p>- Data de trabalhos (I. e S.)■ (consultar <i>anexo 2</i>)</p> <p>- Continuação da construção do <i>bowling</i> pirata (I. e S.)■ (consultar <i>anexo 3</i>)</p> <p>- Letra do alfabeto (S.)■ (consultar <i>anexo 4</i>)</p> <p>- Continuação da recolha de registos para o portefólio pelas crianças■</p> <p>- Assembleia de turma (I.)■</p> <p>- Preenchimento do quadro de comportamento■</p> <p>- Higiene■</p>	<p>- Leitura e dramatização da história “Os Opostos” de André Letria (I. e S.)■ (consultar <i>anexo 6</i>)</p> <p>- Exploração da história: jogo dos opostos (I. e S.)■ (consultar <i>anexo 7</i>)</p> <p>- Continuação da recolha de registos para o portefólio pelas crianças■</p> <p>- Assembleia de turma (S.)■</p> <p>- Preenchimento do quadro de comportamento■</p> <p>- Higiene■</p>

Comentário [U4]: Deveria colocar aqui a área e/ou domínio...

Comentário [U3]: Deveria colocar aqui a área e/ou domínio...

<p>referiram, corretamente, palavras que se iniciam pela letra B.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança V. demonstrou conhecimento fonológico em ambas as atividades da letra do alfabeto. • A criança Hdr. revelou uma melhoria significativa na pintura pelo contorno. • As crianças M^ªE., Hdr., D., Mg., H., A.B. e V. executaram corretamente o rolamento à frente sem o auxílio do adulto. • As crianças S., Mg., L., M^ª E. e I. não revelaram dificuldades na realização das atividades de TIC. • A criança Af. realizou um registo pormenorizado na Oficina de Ciências. <p><u>- Área de conhecimento do mundo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança M^ª V. salientou que teriam que esperar que as gomas deixassem de ficar “moles” e as crianças V. e J. previram como resultado final da 	<p>registo num quadro onde estão as seguintes questões: o que mais gostamos de fazer hoje; o que não gostamos de fazer hoje; e o que queremos fazer para a próxima semana. A educadora registará os comentários das crianças no quadro.</p> <p>- Preenchimento do quadro de comportamento■ Cada criança colará no quadro do comportamento o “Jake” (os rapazes) ou a “Izzy” (as raparigas), de acordo com o seu bom comportamento. No caso de se comportarem desadequadamente colarão o capitão Gancho.</p> <p>- Higiene■</p>				
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--

<p>receita que as gomas ficassem duras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança Mg. referiu “no dia em que há ciências, não há ballet”, o que demonstra noção temporal e associação causal. <p><u>- Área de formação pessoal e social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A criança Di. revelou alguns momentos de autoconfiança na realização das fichas de trabalho. 						
LANCHE						
<p>Recursos pedagógicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão do grupo: <ul style="list-style-type: none"> - pequeno grupo ■ - grande grupo ■ - individualmente ■ • Gestão do espaço: <ul style="list-style-type: none"> - As atividades serão realizadas na sala do grupo exceto: a expressão musical, dramática e motora que serão no espaço do ginásio, a hora do conto, o Inglês, a atividade da leitura e a dramatização da história “Os opostos” que serão na biblioteca e a oficina das ciências que será no <i>atelier</i> de culinária. • Gestão dos materiais: <ul style="list-style-type: none"> - Oficina das ciências: experiência mágica – esparguete dançarino x Serão necessários: esparguete, água, bicarbonato de sódio, recipiente transparente, copo de medida, colher de sopa, colher de café, vinagre e corante alimentar. - Data de trabalhos x Serão necessários: cartolina e números com velcro. - T.I.C. x Serão necessários: computador e ligação à internet. 						

- Letra do alfabeto

x Será necessário: cartão correspondente à letra.

- *Bowling* pirata

x Serão necessários: latas, retalhos de tecidos, olhos de colar, trapilho, tesouras e cola.

- Leitura e dramatização da história “Os Opostos” de André Letria:

x Serão necessários: computador, ligação à internet, colunas, projetor e objetos caracterizadores.

- Exploração da história: jogo dos opostos

X Serão necessários: cartolina, cartões, folhas A2 e lápis de cor.

Responsável pela dinamização das atividades:

A expressão musical e dramática será dinamizada pela professora Cátia Sousa.

A sessão de Inglês será dinamizada pela professora Rita Vaz.

A expressão musical e dramática e a sessão de Inglês são planificadas pelas docentes responsáveis e a educadora.

A denominação **(S.)** significa que será a Sara a dinamizar a atividade.

A denominação **(I.)** significa que será a Isa a dinamizar a atividade.

A denominação **(I. e S.)** significa que será a Isa e a Sara a dinamizar a atividade.

As restantes atividades serão dinamizadas pela educadora.

Reflexão individual sobre a prática pedagógica

A presente reflexão tem como objetivo a “atribuição de sentido [da prática] com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação” (Alarcão, 2006, p.180) e é referente à atividade realizada, no dia 22 de maio. Esta foi planificada em tríade, ou seja, par pedagógico e educadora cooperante, com o intuito de desenvolver conceitos matemáticos nas crianças através da manipulação e experimentação de um material estruturado e apelativo, adequado à faixa etária do grupo, os blocos lógicos.

Com o intuito de auxiliar as criança “a descobrir, entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases de aprendizagem matemática” (Serrazina, 1991, p. 37) o educador deve complementar a sua ação através do uso de materiais, objetos ou instrumentos. Desta forma, estes podem ser estruturados ou não estruturados, sendo que pelo primeiro entendem-se “os materiais manipuláveis que são construídos de forma a irem ao encontro de conteúdos matemáticos específicos, tendo subjacentes uma ou mais estruturas matemáticas” (Pinto, 2012, p.19) e os segundos por materiais que não foram concebidos para trabalhar a matemática, mas que podem ser utilizados, como, por exemplo, os objetos do quotidiano.

Os blocos lógicos são um material manipulável e estruturado, que é constituído por quarenta e oito peças, sendo estas compostas por quatro formas (circular, quadrada, retangular e triangular), por três cores (azul, vermelho e amarelo), por dois tamanhos (grande e pequeno) e por duas espessuras (grosso e fino). Assim, estes critérios distintos permitiram que a atividade implementada desenvolvesse a flexibilidade do raciocínio abstrato das crianças e a organização do seu pensamento, através de conceitos básicos como de cor, de forma, de tamanho e de espessura, levando-a a realizar atividades mentais de seleção, comparação, classificação e ordenação.

A atividade que desenvolvi com o grupo de crianças foi realizada em pequeno grupo, com cerca de oito crianças de cada vez, no exterior da sala de atividades. Ao contrário do que foi planificado, o espaço da atividade foi alterado, devido à mesa da área de plástica encontrar-se a ser utilizada para o desenrolar de outras atividades do restante grupo. Ao realizar esta atividade em pequeno grupo pude acompanhar de forma mais proximal todas as crianças do grupo, revelando-se essencial na desinibição das crianças mais tímidas, proporcionando que participassem de forma mais ativa do que o habitual, com principal destaque para as crianças Di. e Ti., que revelaram entusiasmo ao longo das distintas tarefas.

Na matemática o recurso a materiais é essencial para a realização de uma *praxis* educativa fundamentada capaz de permitir aprendizagens significativas às crianças, sendo que “a vivência e a experimentação (...) de objectos, a verbalização dessas acções e a sua representação (...) gráfica são modos de realizar e sistematizar aprendizagens matemáticas” (Ministério da Educação, 1997, p.76). Neste sentido, a atividade consistiu num diálogo introdutório com as crianças, onde procurei expressar-

Anexo A5 – reflexão individual

me de forma adequada, clara e com rigor matemático, dando espaço às crianças de partilharem as suas dúvidas e inferências, sendo notório os seus interesses e motivação que se evidenciou pelas expectativas face à manipulação do material. Dessa forma, tal como previsto, concedi espaço às crianças para manipularem os blocos lógicos onde estas iam referindo “parecem como peças de puzzle” (I.) ou “servem para fazer construções de casas e garagens” (Ed. R.). Através da manipulação livre as crianças apropriam-se do material, o que proporcionou o desenvolvimento da independência e da iniciativa nestas, sendo que o contacto direto com os materiais permitem a construção de conceitos mais abstratos.

Relava-se importante referir que após o momento de experimentação as crianças encontravam-se mais calmas e recetivas às tarefas que lhes fui propondo, comprovando a importância da exploração livre do material antes da sua manipulação controlada. Desse modo, as crianças Af., D., Di., Ed. M., Ed. R., E., Hel., I., J., M^a B., M., S., N., Ti., V., M^a Ed. e Mg. revelaram uma postura bastante participativa, atenta, concentrada e motivada, respondendo às questões que foram sendo colocadas relativamente aos critérios de cor, forma, tamanho e espessura, após a sua explicação individual. Contudo, as crianças Dis., Ig. e F.R. revelaram dificuldades na distinção de alguns dos critérios, o que, devido à atividade se ter realizado um pequeno grupo, como já referido, potenciou que pudesse prestar um acompanhamento mais **específico** das crianças com dificuldades, procurando que os distintos conceitos ficassem **esclarecidos**. Ultrapassados esses entraves, de forma geral, todas as crianças revelaram compreender a atividade de comparação e seleção, revelando mais dúvidas face ao novo critério introduzido, o da espessura.

No momento de execução, da minha parte, de algumas figuras, as crianças demonstraram-se muito atentas e perspicazes, identificando os elementos pretendidos. Porém, numa dessas representações surgiram várias propostas que foram aceites por mim, uma vez que todas as perspetivas devem ser respeitadas, sendo que as crianças constroem as suas perceções de acordo com as suas experiências. O momento de construção de figuras por parte das crianças revelou-se um momento de concentração, onde todas procuraram empenhar-se em construir uma figura bonita e colorida. Apesar de não constar da planificação, no momento da ação, considerei pertinente que os blocos fossem contornados com a cor corresponde da peça, proporcionando às crianças mais um aspeto a terem atenção. Nessa tarefa, apenas as crianças M^a B., I., V., Ig. e D. revelaram distração, devido à pressa de terminarem o trabalho primeiro do que os colegas. Em relação à capacidade de contornar as peças o grupo revelou-se capaz de o fazer, sendo que as crianças Ig., N. e V. revelaram maiores dificuldades, o que era esperado devido às suas dificuldades em relação à motricidade fina já observadas.

No final da atividade, possibilitei às crianças a oportunidade de explorarem o material livremente, o que revelou, mais uma vez, o interesse destas perante o material apresentado, pois todas quiseram utilizá-lo, sendo notória a satisfação com a

Comentário [U1]: individual

Anexo A5 – reflexão individual

qual faziam construções, a forma como agrupavam as peças pelos critérios trabalhados na atividade e como reproduziam novas figuras, fazendo questão de me chamar à atenção, para observar o seu desempenho. Este tipo de situações revelam que os recursos utilizados nas atividades, se bem explorados e desenvolvidos, podem proporcionar às crianças aprendizagens para além das pretendidas, através do jogo lúdico. É de salientar que muitas foram as crianças do grupo que me abordaram relativamente à possibilidade de existir “uma caixinha destas na área dos jogos que era para nós brincarmos” (referido pela criança I.) e outras questionaram-me se “vamos ficar com estas caixas todas para nós?” (referido pela criança J.).

Em suma, a dinamização desta atividade foi sem dúvida uma mais-valia no meu processo formativo, sendo que procurei desenvolver capacidades nas crianças relativamente ao domínio da matemática, da concentração e da motricidade fina, potenciando um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade e desenvolvendo, ao mesmo tempo, competências profissionais e pessoais enquanto futura educadora.

Bibliografia

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

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

Pinto, S. (2012). *Materiais Estruturados: Qual o seu Papel na Aprendizagem dos Primeiros Números?* Dissertação de mestrado em Educação Matemática na Educação Pré-Escolar, no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa,

Serrazina, M. (1991). *Aprendizagem da Matemática: A Importância da Utilização de Materiais*. *NOESIS*, 21, pp. 37-38.

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Oficina das Ciências: experiência mágica “desenhos com giz”

Data: 07/05/2014

Comentário da Educadora Cooperante Joana Torres	Comentário da observadora Sara Oliveira	Comentário da observada Isa Cruz
<p>A opção pela realização da atividade no espaço exterior da sala proporcionou maior espaço e conforto por parte das crianças.</p> <p>A realização da atividade em pequeno grupo permitiu a participação de todas as crianças e maior concentração por parte das mesmas.</p> <p>Devo destacar a estratégia da estagiária Isa em colocar o Hed. num lugar de destaque, permitindo que estivesse atento e empenhado na atividade.</p> <p>Ao longo da experiência, os comentários das crianças destacavam o seu entusiasmo: “a folha molhada fica transparente” (Din.), “o giz está a ficar como arroz” (Dan.). A utilização do almofariz constituiu o auge da experiência, todos experimentaram e esmagaram o giz.</p> <p>No momento de conclusão da experiência, os comentários das crianças mostraram a compreensão da mesma: “o óleo é mais levezinho” (MªVit.); “o óleo juntou as cores do giz e pintou a folha toda.”</p>	<p>Tendo em conta que nesta idade as crianças têm a curiosidade de observar e compreender a ocorrência de diversos fenómenos, sendo esta “fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo” (Ministério da Educação, 1997, p.79), a atividade experimental realizada foi refletida em tríade, procurando dar ênfase à manipulação de materiais, uma vez que esta é fulcral para a construção de conhecimentos. Partiu-se, então, dos interesses das crianças, evidenciado num momento de assembleia diária, planificando uma atividade em que fossem utilizados materiais desconhecidos pelas crianças e outros do seu dia a dia.</p> <p>Visto que “as situações de aprendizagem vividas pelo sujeito e mediadas por sujeitos mais experientes geram mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo” (Souza &</p>	<p>A atividade de oficina das Ciências foi planificada pela tríade, de acordo com os interesses do grupo de crianças que, em momento de assembleia diária, referiram a motivação perante a realização de uma atividade em que “a água tivesse cores” (referido pela criança J.). Nesse sentido, foi estruturada uma atividade experimental que visa o interesse referido e outros materiais do dia a dia das crianças, que devem ser utilizados com o intuito de estimular as mesmas no sentido da observação face aos objetos que as rodeiam, sendo que, segundo Couto (2012), um dos “ingredientes-chave essenciais para permitir ensinar ciências [é] ter uma variedade de materiais interessantes para as crianças explorarem e manipularem” (p.89).</p> <p>A atividade realizou-se no espaço exterior à sala de atividades, o que se revelou fundamental na realização da mesma, garantindo que todas as</p>

<p>(In.); “houve uma magia bonita”(Ed.R.)</p> <p>No momento de assembleia ao final do dia, as crianças salientaram esta atividade como a que mais gostaram e o importante é mesmo isso: haver magia.</p>	<p>Rosso, 2011, p.5897), a realização da atividade em pequeno grupo foi fulcral, na medida em que permitiu que a Isa acompanhasse de forma mais individual cada criança, uma vez que o tempo de concentração destas é escasso, e facilitando as interações do grupo entre si e com a estagiária. Assim, o grupo de crianças foi dividido por dois para a concretização da experiência. O almofariz foi um material que despertou muita curiosidade nas crianças, sendo que todas o quiseram observar e manipular, promovendo um momento de aprendizagem pela ação, em que as crianças vivem experiências diretas e imediatas, pois “as experiências vividas pelas crianças em dia a dia são essenciais para o seu desenvolvimento” (Souza & Costa, <i>n.d.</i>, p.2). Estas foram capazes de compreender a sua utilidade, destacando-se a observação da criança Mg. ao referir que “estão a ficar muitas cores juntas”, ao ver a trituração de giz de cores diferentes, compreendendo a conceção de mistura de cores. Todas as crianças foram capazes de compreender o fenómeno decorrido, denotando-se nas suas observações. Esta compreensão deveu-se ao bom controlo de grupo evidenciado pela Isa, que foi capaz de captar a atenção de todas as crianças ao longo de todo o processo. Assim, estas estiveram bastante entusiasmadas e concentradas, sentindo-se mais libertas devido à realização da experiência no espaço exterior à sala.</p> <p>É de salientar o comportamento da criança Hdr., que</p>	<p>crianças pudessem acompanhar o desenvolvimento da mesma devido à disposição das mesas. Assim, a atividade realizou-se com dois grupos de crianças, sendo que todos se mostraram entusiasmados e curiosos relativamente ao resultado final da experiência, sendo que a apresentação de um material desconhecido ao grupo, um almofariz, foi, como referido, o momento de maior destaque, sendo que procurei que todas as crianças o manipulassem, procurando satisfazer a curiosidade e o desejo de saber, tal como preveem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Torna-se “urgente mudar atitudes, partilhar experiências e procurar os modos mais adequados e felizes para a educação, (...) [promovendo] a acção, a aprendizagem e o desenvolvimento da verdadeira curiosidade científica” (Medeiros, 2003, p.19).</p> <p>Penso que em ambos os grupos a atividade decorreu da melhor forma, tendo sido o resultado final o esperado e encantado as crianças devido ao seu efeito “mágico” com as cores do giz. Para além disto, os comentários registados, o entusiasmo de cada criança durante a realização da atividade e a forma concentrada como cada uma desempenhava as tarefas propostas revelaram o bom desempenho da ação. Contudo, no momento da explicação final, penso que se tornou evidente a compreensão da atividade, sendo que todas</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>demonstra constantemente momentos de desconcentração, tendo ao longo da realização da experiência evidenciado interesse, motivação e atenção, uma vez que a Isa lhe concedeu a tarefa importante de ler o procedimento ao restante grupo, tendo de explicar o que tinham de fazer. Foi possível observar a importância da atribuição de uma tarefa importante para manter desperta a curiosidade das crianças.</p>	<p>conseguiram referir o porquê de acontecer o fenómeno de a água colorir as folhas.</p> <p>Considero que procurei adotar uma postura orientadora, dinâmica e estimulante, onde tentei despertar nas crianças o espírito crítico e reflexivo, procurando que concluíssem por si próprias determinados aspetos da experiência. Tentei sempre que o rigor científico fosse cumprido, procurando sensibilizar as crianças no que diz respeito às ciências, pois o educador deve “permitir o contacto com a atitude e metodologia própria das ciências e fomentar nas crianças uma atitude científica e experimental” (Ministério da Educação, 1997, p.82).</p> <p>Em relação à criança Hdr. procurei que esta tivesse um papel específico durante a ação, pois como já observado, é uma criança que facilmente se distrai em momentos de grupo, sendo essencial focar a sua atenção. Deste modo, no momento da ação, considerei que seria o mais indicado que este fosse o “orientador” da atividade, sendo o responsável por “ler” o guião experimental. Foi interessante observar o seu entusiasmo e concentração face à tarefa que lhe foi proposta, o contrário do que habitualmente acontece em momentos semelhantes em que não desempenha um papel específico.</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Referências Bibliográficas

Couto, V. (2012). Atividades Experimentais em Ciências, na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Açores.

Medeiros, E. (2003). Educação Científica no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um Desafio na Formação Inicial e Contínua de Professores. In Medeiros, *Educação Científica no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Amigos dos Açores.

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

Souza, A. & Rosso, A. (2011). Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Entre Pensamentos e Práticas Docentes. *In: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 7 – 10 Novembro, 2011.*

Webgrafia

Souza, K. & Costa, R. (n.d.). É hora de planejar, fazer, rever na sala de áreas: a perspectiva high/scope na educação infantil [em linha]. *I Encontro da Associação Nacional de Política e Administração em Educação*. Acedido a 17 de maio, 2014, em <http://epealufal.com.br/media/anais/148.pdf>.

2ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Atividade com geoplano

Data: 06/06/2014

Comentário da Educadora Cooperante Joana Torres	Comentário da observadora Sara Oliveira	Comentário da observada Isa Cruz
<p>A utilização do geoplano constituiu mais um fator de motivação pelas crianças: um novo material.</p> <p>A requisição de materiais para todas as crianças na Escola Superior de Educação do Porto permite uma maior atenção e empenho por parte de todas as crianças.</p> <p>Na reflexão do dia, a equipa salientou que tinha expectativas bastante elevadas em relação à utilização deste material e o que verificamos foi alguma dificuldade por parte das crianças no que se refere à reprodução de figuras e à motricidade fina (encaixe dos elásticos, por parte do Hed. e do No.).</p> <p>A inclusão deste material na área dos jogos permitiu que as crianças escolham a área com maior frequência.</p> <p>Uma vez mais, a opção por realizar a atividade em pequeno grupo tornou a atividade motivadora e permitiu que o restante grupo estivesse na sala a realizar as atividades que tinham pedido em</p>	<p>A atividade foi planificada em tríade, tendo-se em consideração a utilização de um material estruturado, o geoplano, de forma a dar a conhecer às crianças um novo material. Assim, estas tiveram a possibilidade de manipular e explorar, contribuindo para o envolvimento das crianças numa construção de saberes matemáticos, propiciando o “contacto directo com o material [em que], as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental” (Damas <i>et al.</i>, 2010, p.5). A realização desta atividade envolve vários domínios explanados nas Orientações para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), desde a linguagem oral, à motricidade fina e passando pelo domínio da matemática.</p> <p>Inicialmente a equipa educativa tinha expectativas elevadas quanto ao desempenho do grupo no manuseamento do material, contudo algumas crianças revelaram algumas dificuldades de motricidade fina, devido ao obstáculo demonstrado na colocação dos</p>	<p>A atividade desenvolvida e planificada, em tríade, teve em vista a utilização de um material manipulável estruturado, o geoplano, com o intuito de proporcionar a consolidação de conceitos geométricos das crianças através da manipulação concreta desses conhecimentos, englobando a motricidade fina, uma vez que “a diversidade de materiais para desenvolver noções [já adquiridas] (...) através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática” (Ministério da Educação, 1997, p.76).</p> <p>Apesar de as expectativas iniciais da equipa educativa serem elevadas em relação ao manuseamento do material por parte das crianças, estas apresentaram algumas dificuldades, no que concerne à colocação dos elásticos nos devidos encaixes e à perceção dimensional da construção das figuras geométricas.</p>

<p>momento de co-planificação.</p>	<p>elásticos nos encaixes, tendo sido, também, evidentes algumas dificuldades ao nível da perceção dimensional e da construção de figuras geométricas. Neste aspeto salienta-se a criança Dis. que construiu um quadrado maior do que os colegas e referiu que “mesmo assim é um quadrado”.</p> <p>As crianças demonstraram reconhecer figuras geométricas e curiosidade na exploração das suas propriedades, denotando-se que este tipo de atividades contribui para que as experiências sejam integradoras e que se estabeleçam conexões matemáticas, que permitem que as crianças relacionem o saber com o saber fazer. Foi possível observar que algumas crianças revelaram dificuldades na identificação de figuras geométricas quando estas não lhes eram apresentadas na forma convencional. É de salientar que a criança N. fez muitos triângulos, de diferentes formas e tamanhos, mas demonstrou dificuldades na construção de uma casa.</p> <p>Considero que a realização da atividade em pequeno grupo foi uma mais valia para a aprendizagem das crianças, visto permitiu uma maior atenção por parte destas e um melhor acompanhamento pela Isa, que foi capaz de controlar os grupos e de responder a todas as questões levantadas. Assim, todas as crianças tiveram um geoplano para si, manipulando-o de forma individual, fomentando a “liberdade de realização” (Ministério da Educação, 1997, p.75), sendo este um material estruturado adequado à sua faixa etária,</p>	<p>Contudo, as crianças demonstraram conhecer as figuras geométricas planas, investigando e explorando as suas características e propriedades (vértices, arestas e lados), refletindo sobre a ampliação e redução de figuras e o seu posicionamento. Relativamente a este último aspeto, foi interessante observar como algumas crianças apresentam a noção geométrica bem mais desenvolvida em relação a outras crianças, sendo que as crianças Mg., V. e Hdr. não reconheceram o triângulo quando apresentado de diversas formas, ao contrário das crianças E., Ed. R, Ed. M., F.R., Dis. e Ti. que identificaram logo como sendo outro tipo de triângulo.</p> <p>A atividade foi realizada em pequenos grupos o que possibilitou um acompanhamento mais próximo de cada criança, tornando a atividade mais proximal em termos de interação, havendo espaço para todos participarem e revelarem o trabalho desenvolvido consoante as tarefas propostas. Dessa forma, houve a possibilidade de as crianças manipularem, experimentarem e descobrirem o material, de acordo com os seus ritmos, o que permite a criação de “padrões e relações que são o essencial na matemática” (Matos & Serrazina, 1996, p.43).</p> <p>Considero que todas as atividades efetuadas decorreram de forma positiva e possibilitaram a aprendizagem por parte das crianças por ter sido</p>
------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>devido às suas características e formas de manipulação, que permitem a descoberta de inúmeras propriedades das formas geométricas.</p> <p>A postura da Isa foi adequada a cada momento, tendo sempre estabelecido um diálogo com as crianças, esclarecendo as suas dúvidas e adaptando o discurso à faixa etária. Assim, os grupos demonstraram participação, interesse, empenho e muita motivação na concretização da atividade.</p>	<p>realizada uma tarefa motivadora, através de um recurso que permite desenvolver a atenção, a imaginação, a criatividade, o poder de observação, a descoberta, a orientação espacial e a destreza manual.</p> <p>Procurei adotar uma postura adequada a cada grupo de crianças estabelecendo, sempre, uma ponte entre a observação, a construção e a representação, impulsionando a comunicação das crianças e a partilha dos resultados. O uso de um discurso claro e objetivo, a exemplificação do pretendido e o recurso a <i>feedbacks</i> contribuíram para o sucesso da atividade e para o desenvolvimento de competências e saberes por parte das crianças.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Referências Bibliográficas

- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Serrazina, L. & Matos, J. (1988). *O Geoplano na Sala de Aula*. Lisboa: APM.
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores*. Porto: Areal Editores.

Anexo A7 – grelha de avaliação intermédia



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

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

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

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

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

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

Porto, 8 de maio de 2015

Isa Cruz

Formando/a

José António

Educador/a cooperante

Paulo Guimarães

Supervisor/a da ESE

Luís João Silva

Sara Oliveira

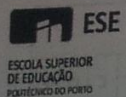
Isa Cruz Anabela Ego

Adriana Martins

Equipa de estagiários/as

Júliana Monteiro

Anexo A8 – grelha de avaliação final



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

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

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

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

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

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

Porto, 25 de junho de 2014

Isa Cruz
Formando/a

Francisca do Carmo Paula Cruz
Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Juliana Monteiro
Ana João Silva
Sara Oliveira
Isa Cruz
Ana Luísa Eça
Equipa de estagiários/as
Alicia Martins