



Orientação

# AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos dirigem-se a todos os que me apoiaram, inspiraram e contribuíram para que conseguisse concretizar um percurso que culmina neste trabalho. Dirigem-se, de igual modo, às pessoas das instituições onde desenvolvi a minha prática e a todos os professores que me acompanharam neste percurso. Na impossibilidade de particularizar, tanto como desejaria, referirei aqueles que imprescindivelmente se impõe que sejam evocados. Assim, quero agradecer:

Pela ordem genealógica, aos meus avós, pelo exemplo de determinação, empenho e perseverança que sustentou a minha orientação e me deu suporte nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais, por serem tão especiais, pelo apoio, pelo carinho e, sobretudo, por terem feito de mim alguém capaz de sonhar. Mais que tudo isso, por serem os melhores avós do mundo.

Aos meus filhos, por terem aguentado muitas horas de ausência a que este trabalho obrigou. Sei, contudo, que as reclamações eram manifestações de carinho e também elas me incentivaram na concretização do meu objetivo.

Ao pai dos meus filhos, por de uma forma muito peculiar, me ter feito perceber o quão importante era para mim este mestrado e, igualmente, por me ter mostrado que a determinação e o empenho nos levam a alcançar as nossas metas.

À minha irmã, agradeço a inspiração, acho que foi ao cuidar dela que me apaixonei pela educação de infância. Obrigada pelo apoio e incentivo ao longo deste percurso. Sem ela não seria a mesma coisa.

Não poderia esquecer de agradecer ao meu cunhado pela paciência e pelo apoio que me dispensou.

À coordenadora do mestrado doutora Sara Araújo e à coorientadora Mestre Susana Esteves pelo apoio e disponibilidade que sempre manifestaram e pelo reforço positivo concedido ao longo da prática pedagógica.

Às educadoras e auxiliares pelo carinho, partilha e incentivo, pela cooperação e por todas as aprendizagens partilhadas.

Por fim, mas acima de tudo, a todas as crianças por me terem feito perceber que tudo valia a pena.



## RESUMO

O relatório de estágio de qualificação profissional desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar, nos contextos de creche e pré-escolar. Esta integração implicou a mestranda numa atitude investigativa, traduzida no aprofundamento dos referenciais teóricos abordados na referida UC, que permitiu desenvolver uma atitude indagadora e reflexiva, de modo a aliar saberes teóricos à prática e mobilizá-los em contexto.

Efetivando a sua prática pedagógica através da observação, recolha de dados, análise sistemática da ação e reflexão crítica permanente, apoiou-se na metodologia de investigação-ação, que segundo Elliot (1991) constitui um processo reflexivo, que envolve a mudança de teorias e práticas, permitindo ligar a autoavaliação ao desenvolvimento profissional.

A prática pedagógica revista neste documento parte da convicção da mestranda relativamente à importância da observação, na mesma perspetiva de Gonçalves (2006): “se soubermos observar, saberemos compreender, se soubermos compreender, saberemos intervir e se soubermos intervir, saberemos melhorar, estaremos a conferir ao exercício de observação e análise da relação educativa o seu verdadeiro estatuto de instrumento de desenvolvimento pessoal/profissional do formando” (p.72).

Foi assim que a mestranda solidificou a construção da sua imagem de criança, encarando-a como ativa e competente, almejando que essa visão se refletisse nas suas planificações, que identificavam necessidades e interesses das crianças, e conseqüentemente na sua ação.

A co construção de saberes e a cooperação assumiram particular relevância no processo de formação e desenvolvimento profissional, proporcionado pelos intervenientes no contexto educativo: par de formação, educadoras, supervisora, pais e comunidade.

Palavras-Chave: Creche, pré-escolar, criança ativa, investigação-ação

## **ABSTRACT**

The report of professional qualification internship has been developed in the scope of the Course Unit (CU) of the Supervised Pedagogical Practice, being part of the master's degree of Preschool Education, in the areas of day care center and preschool. This integration involved the graduating student in an investigative attitude, resulting in the deepening of the theoretical references studied in the CU, which allowed to develop an inquiring and reflexive attitude, in order to ally the theoretical knowledge to the practice and mobilize them in context.

By making her practice through observation, data collection, action's systematic analysis and permanent critical reflection, she based on the action research methodology, which according to Elliot (1991) consists in a reflexive process that involves change in theories and practices, allowing to link self-assessment to the professional development.

The pedagogical practice reviewed in this document still starts on the graduating student's conviction regarding observation's importance, from the perspective of Gonçalves (2006): "if we can watch, we will know how to understand, if we can understand, we will know how to interfere and if we can interfere, we will know how improve, we will grant to the exercise of observation and educational relationship analysis its true status of the graduating student's personal/professional development tool" ( p.72).

It was, in this way, that the graduating student was setting the construction of its image of a child, facing it as active and capable, craving that that vision would reflect on its planning, which identify needs and interests of children, and thereafter on its action.

Co-construction of knowledge and cooperation took on great relevance in the formative process and professional development afforded by the parts in the educational context: formative pair, governesses, supervisor, parents and community.

**Keywords:** Day care center, preschool, active child, action research.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO	- 1 -
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL	- 3 -
2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	- 19 -
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	- 23 -
3.1. Atividades e projetos desenvolvidos em creche	- 30 -
3.2. Atividades e projetos desenvolvidos em pré-escolar	- 36 -
REFLEXÃO FINAL	- 47 -
BIBLIOGRAFIA	- 51 -
Legislação e documentos consultados	- 53 -
ANEXOS DO TIPO A – SUPORTE DE PAPEL	- 55 -
Anexo A I - Narrativa individual	
Anexo A II – Planificação	
Anexo A III – Grelha de avaliação reguladora	
Anexo A IV – Grelha de avaliação final	
ANEXOS DO TIPO B – FORMATO DIGITAL	
Anexo B I – Reflexões	
Anexo B II – Planificações	
Anexo B III – Registos fotográficos	
–	

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

DQP – Desenvolvendo Qualidade em Parcerias

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré- escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

SCMM – Santa Casa da Misericórdia da Maia

UC- Unidade Curricular

ZDP- Zona de desenvolvimento próximo

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio e qualificação profissional surge no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada, que tem por objetivo promover a construção do saber profissional docente para a Educação Pré-Escolar e cujos conteúdos, de acordo com a ficha da UC, contemplam: a abordagem de modelos curriculares para a educação pré-escolar; a organização e gestão do ambiente educativo; a observação participante e reflexão crítica sistemáticas sobre as situações educativas; a avaliação reguladora dos processos de ensino e aprendizagem.

Esta UC integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar, que concede habilitação profissional para a docência, a qual, de acordo com o novo sistema, valoriza a fundamentação da prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional, definida no Decreto-lei nº 43/2007. Neste seguimento, dando cumprimento ao referido decreto e aos objetivos e conteúdos da UC, foi estabelecida uma parceria entre a Escola Superior de Educação do Porto e a Santa Casa da Misericórdia da Maia - creche e pré-escolar de pedrouços - Casa do Alto, onde decorreu o estágio de qualificação profissional.

O estágio teve início em outubro e terminou em maio, realizando-se em contexto de creche e em pré-escolar, no qual se seguiu uma metodologia de investigação-ação, de modo a desenvolver as competências profissionais inerentes à docência, designadamente: mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão sobre, na e para a ação; Co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos; problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro& Araújo, 2012).

Durante o período de formação, nas sessões teórico-práticas, eram abordadas algumas das questões emergentes do contexto, resultantes da observação sistemática desenvolvida, que

suscitavam uma partilha de experiências e em simultâneo o acompanhamento e orientação relativamente a estratégias e metodologias adotadas, verificando-se a envolvimento de todos os intervenientes no processo de formação.

Neste relatório que aqui se introduz, partindo-se dos objetivos e competências subjacentes à UC em que o mesmo se encontra integrado, apresenta-se o percurso formativo da mestranda através dos seguintes capítulos: o enquadramento teórico conceptual; a caracterização geral da instituição de estágio; a descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação e a reflexão final.

No primeiro capítulo, enunciam-se os referenciais teóricos e legais adquiridos ao longo da formação profissional da mestranda e as fontes que sustentaram e orientaram a sua prática pedagógica. No segundo capítulo, efetua-se a caracterização (localização, espaço físico, recursos) da instituição de estágio, a Casa do Alto, do meio social envolvente e do grupo de crianças, referindo-se o projeto educativo e os principais eixos orientadores e prioridades estabelecidas.

Relativamente ao terceiro capítulo, com base nos referenciais teóricos que o sustentaram, expõe-se o plano de ação, realizando-se a descrição e análise reflexiva das atividades mais significativas para o desenvolvimento das competências profissionais e igualmente para o grupo de crianças. Por fim, na reflexão final, a mestranda apresenta as principais limitações e potencialidades vivenciadas na prática pedagógica e o contributo das mesmas para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO LEGAL

No presente capítulo, a mestranda realizará uma abordagem às principais fontes que apoiaram e orientaram a sua prática pedagógica. Neste sentido, começar-se-á por abordar alguns conceitos relacionados com a imagem de criança e com o papel do educador, relacionando-os com conceções de autores relevantes no âmbito da pedagogia, que ancoraram o percurso da mestranda. Seguidamente, serão referidos aspetos que se revelaram mais significativos ao nível dos modelos curriculares, da legislação e das estratégias de formação, finalizando com a exposição da base teórica da metodologia de investigação-ação, que norteou e fundamentou este processo formativo e de desenvolvimento profissional.

A mestranda orientou a sua prática segundo uma imagem de criança ativa, competente e co-constructora do conhecimento, apoiando-se em referenciais de vários autores e na pedagogia em participação. A recriação da imagem de criança como aprendiz participante tem sido, de acordo com Formosinho, um desafio constante no último século. Oliveira-Formosinho (2007), baseando-se em autores de referência, apresenta uma perspetiva ou imagem de criança ativa e com iniciativa (Dewey), interativa e construtora de conhecimento (Piaget e High Scope), cooperativa (Freinet e Movimento Escola Moderna) e criativa e investigadora (Mallaguzzi).

James e Prout (s.a), consideram que “as crianças deverão ser percebidas como ativamente envolvidas na construção das suas vidas sociais, das vidas daqueles que as rodeiam e das sociedades em que vivem” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16). Existe, pois, uma crença nos direitos da criança e na sua competência, sendo esta considerada como “possuidora de voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16). Ainda segundo a mesma autora, este princípio refere-se ao direito da criança de ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida. Direito esse que está também patente na Declaração Universal dos Direitos da criança da ONU (1959), na qual a criança passa precisamente a ser “sujeito de direitos”, e é reforçado na Convenção Internacional de 1989, que esclarece e reconhece uma maior autonomia da criança no exercício dos seus direitos. Nesta última, são contemplados ainda os direitos à provisão e proteção, sendo de salientar os relativos à participação, nomeadamente à participação nos processos educativos.

O direito da criança ser vista como competente é, igualmente, reconhecido na pedagogia em participação, que “credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho,

2007, citado por Oliveira-Formosinho, 2008, p. 99). Entende-se, assim, que a escuta das perspectivas das crianças sustenta a pedagogia diferenciada, criada como condição vital para a prossecução da participação das crianças.

Neste sentido, o papel do educador revela-se fundamental numa interação pedagógica de qualidade respeitadora da imagem de criança referida anteriormente. Tal como refere Vasconcelos, o educador deve assumir-se como “(...) aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis de atingir” (Vasconcelos, 1997, p.35). Esta atitude do educador corresponde a uma intervenção na Zona de desenvolvimento próximo da criança (ZDP), que é definida como:

“(...) distância entre o nível real de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Vigotsky, 1976, p. 26, citado por Vasconcelos, 1997, p. 35).

Deste modo, poder-se-á afirmar que o desenvolvimento da criança depende do apoio e dos desafios colocados pelos pares mais experientes, ou seja, depende da qualidade das interações do contexto social e educativo.

Assim, apoiando-se na ideia de Vogotsky, a mestranda desenvolveu a sua prática orientando-se pelo processo Scaffolding, com o objetivo de estimular a criança “a resolver determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Rogoff, citado por Vasconcelos, 1997, p.37). Nesta perspectiva, a dificuldade da tarefa é mantida, mas o papel da criança é simplificado através da intervenção do adulto.

Por conseguinte, a abordagem socio construtivista atribui à educação e à escola um papel essencial na promoção do desenvolvimento dos indivíduos e considera o professor, como planeador, observador, promotor e desafiador do seu desenvolvimento. Ou seja, o papel do professor é entendido como o de mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os significados culturalmente estabelecidos, promovendo a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos (adaptado de Boiko & Zamberlan, 2001, p.51).

Desta forma, a mestranda considera ainda relevante o papel do educador no desenvolvimento social e moral das crianças, bem como da capacidade de cooperação e negociação por parte das mesmas. No que concerne à competência social da criança, Katz e McClellan (2005) referem que a compreensão social e as “skills” (capacidades de interação) “são necessárias para estabelecer relações recíprocas (...). As capacidades crescentes para comunicar, discutir e negociar, dar vez,

cooperar, exprimir razões e preferências (...) aceitar compromissos, desempenham um papel na interação social” (p.13). Para além disso, os educadores podem estimular o sentido de justiça com regras básicas, ajudando “a criar um ambiente pró social na sala de aula, quando indicam que as expectativas e regras invocadas se aplicam igualmente a todas as crianças e que correspondem a necessidades individuais das crianças à medida que vão surgindo”(Katz & McClellan, 2005, p.32).

No âmbito da promoção de interações pedagógicas de qualidade, o educador deverá apelar ao bom senso da criança, concedendo-lhe a responsabilidade de desenvolverem alguns processos e regras da sala, pois segundo Katz e McClellan (2005) esta atitude “ indica-lhes que o professor parte do princípio de que as suas motivações são autênticas e razoáveis (...) quando nos dirigimos às crianças na convicção de que são capazes de abordar conflitos e problemas sociais, elas revelam aptidão para se considerarem sensatas e responsáveis” (pp. 32-33). Assim, esta autorresponsabilização contribui para que as crianças se envolvam no processo e manifestem as suas predisposições para a resolução de problemas.

No seguimento desta linha de pensamento, Oliveira-Formosinho refere as potencialidades do currículo High Scope para o desenvolvimento socio moral da criança, salientando a este nível o papel do adulto preconizado por este modelo, perspectivado do ponto de vista da partilha de poder. Esta partilha de poder situa-se em “diversificadas partilhas: partilha do espaço e dos objetos; de situações e decisões; de ideias e de afetos; de problemas e de soluções; de conflitos e resoluções; de bens e de restrições” (Oliveira-Formosinho, 2005, p. 62).

O plano de ação desenvolvido ao longo deste percurso foi também sustentado em modelos pedagógicos construtivistas, designadamente no modelo pedagógico High/Scope, Movimento Escola Moderna (MEM) e em conceções do modelo ReggioEmilia, em complemento com a Pedagogia em Participação. De salientar as particularidades do contexto de creche, no qual se orientou pelo modelo High Scope para creche e nas conceções de Goldschmied e Jackson.

A mestranda considera que o modelo pedagógico poderá ser encarado como “ janela”, tal como refere Oliveira-Formosinho (2007), ou seja, como: “uma gramática curricular aberta à reconstrução individual e coletiva, que possui uma didática flexível em permanente construção (...) como uma ponte entre as aprendizagens dos professores e das crianças” (pp. 37-38). Esta afirmação da autora assume-se como representativa da forma como a mestranda entende a importância dos modelos pedagógicos que, nesta ótica, podem e devem ser ajustados à experiência quotidiana, de modo refletido e a partir da ação, permitindo tal como a gramática “quer a prosa, quer a poesia, e, mais do que isso, (...) várias prosas e várias poesias” (Oliveira-Formosinho, 2007, pp. 37-38).

A valorização da criança enquanto ser ativo e participante destacou-se ao longo da prática da mestrandia, coincidindo com o preconizado pelo Projeto Educativo (PE) e curricular da instituição de estágio que se apoia em modelos construtivistas, designadamente High Scope.

Ora, no modelo High Scope para creche, o espaço é entendido como um ambiente de aprendizagem ativa, “um contexto agradável onde os adultos observam, valorizam e apoiam as aprendizagens das crianças” (Post & Hohmann, 2007, p.101). Para além disso, o adulto “organiza e equipa o ambiente de modo a proporcionar às crianças conforto e bem-estar” (Post & Hohmann, 2007, p.100). As principais linhas para a organização do espaço, de acordo com o modelo High Scope, são: “criar ordem e flexibilidade no ambiente físico; proporcionar conforto e segurança a crianças e adultos e apoiar a abordagem sensório motora à aprendizagem” (Post & Hohmann, 2007, p.102). Relativamente às áreas específicas a criar na sala de atividades em contexto de creche, são destacadas as seguintes áreas: de preparação de alimentos; de dormir; de higiene; de livros; das artes; dos blocos; de movimento; dos brinquedos e casinha.

Neste modelo, é ainda de salientar, também no contexto de creche, a importância atribuída às rotinas aos tempos destinados a planear, fazer, rever. De acordo com Post & Hohmann (2007), as crianças “quando se aproximam do terceiro ano começam a ter uma ideia do que querem fazer e estão a desenvolver a capacidade de lembrarem daquilo que fizeram” (p. 262). À luz deste modelo, a referida capacidade de planear, fazer, rever irá criar na criança um sentimento de autoconfiança e independência, da qual beneficiará ao longo da sua vida, pois o processo de planeamento apoia a iniciativa da criança. High Scope é um modelo de crenças vincadas na aprendizagem pela ação, através da qual é concedida à criança a oportunidade de “(...) viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5).

De igual modo, ao nível das referências no contexto de creche, assumiram particular importância para a mestrandia as autoras Goldschmied & Jackson (2006). De entre as considerações das mesmas, saliente-se o papel do adulto enquanto “organizador, facilitador e iniciador” (p.38). De acordo com as autoras, o adulto é organizador porque é responsável pelo uso do espaço, móveis, conforto e por gerir o tempo para começar e finalizar as atividades; facilitador porque organiza os materiais para brincar e possibilita que as crianças escolham e desenvolvam as suas brincadeiras; iniciador, quando o adulto comanda a atividade de um modo mais direto, prestando ajuda técnica e encorajamento em algumas atividades. Para além disso, é evidenciada a importância do educador referência, justificada pela necessidade de as crianças pequenas terem “(...)relacionamentos especiais.(...) A criança pequena e quase totalmente dependente é a única pessoa numa creche que não entende porque está lá. Ela somente pode

entendê-lo como abandono” (Goldschmied, & Jackson, 2006, p.55). Justifica-se, neste sentido, a relevância do educador enquanto elemento de referência e segurança para a criança.

Outro aspecto salientado pelas autoras é a relação com os pais, que se pretende próxima e cúmplice, devendo a educadora “aprofundar a relação com a mãe e /ou pai da criança, ao mesmo tempo em que desenvolve a que tem com a criança” (Goldschmied, & Jackson, 2006, p.57).

Porém, o maior contributo de Goldschmied na prática da mestrandia foi a proposta de atividade “cesto dos tesouros”, que se revelou uma experiência verdadeiramente enriquecedora para o adulto e para a criança. Nesta atividade, o adulto deverá manter uma atitude de acompanhamento, permanecendo calmo e atento. As crianças exploram livremente a diversidade de objetos colocados à disposição no cesto e o adulto observa o brincar interativo entre as crianças. De acordo com a autora, o cérebro dos bebés, ao crescer rapidamente, responde a fluxos de informações dos sentidos: olfato, tato, paladar, audição e visão. Assim, “o cesto dos tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos quotidianos escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.114). Goldschmied considera que, a criança ao explorar livremente estes objetos vai descobrindo coisas a respeito do tamanho, textura, som, cheiro. A autora adverte para a preponderância que esta experiência pode assumir no desenvolvimento do processo de realizar escolhas, referindo que “a habilidade para escolher de modo inteligente tanto coisas simples como alimentos (...) ou mais complexas como amizades ou empregos é algo que as crianças precisam de oportunidades adequadas para praticar desde muito cedo” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.114). Neste sentido, salienta-se que “o cesto dos tesouros” deverá estar em permanente mutação, para que, com a renovação dos objetos, se renove também o interesse e curiosidade da criança.

No contexto pré-escolar, High Scope constituiu uma referência para a mestrandia, na medida em que se assume como um modelo de crenças vincadas na aprendizagem pela ação, através da qual é concedida à criança a oportunidade de “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (Hohmann & Weikart, 2011, p.5).

Com uma forte influência em Piaget, este modelo está estruturado para concretizar a grande finalidade piagetiana: “a construção da autonomia intelectual da criança. Isto é verdade para a sua filosofia educacional, para a sua conceção de espaço e materiais, (...) rotina diária e experiências-chave, para a sua conceção do papel do adulto e, (...) para o seu triângulo: observação, planificação, avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.64).

No âmbito do modelo High Scope, no ambiente físico deverá existir uma segmentação do espaço para que as crianças não se percam e se tornem independentes do adulto; um agrupamento coerente e acessível dos materiais, bem como a sua etiquetagem, dando autonomia à criança tanto

nas escolhas como nas posteriores arrumações. De acordo com esta orientação, existem áreas de atividade diferenciadas com o objetivo de proporcionar diferentes aprendizagens. A propósito Oliveira-Formosinho (1998) afirma que nesta sala a criança experimenta vários papéis sociais e relações interpessoais. Assim, tal como refere Piaget (s.a.) o conhecimento “não provém, nem dos objetos, nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objetos” (citado por Hohmann & Weikart, 2011, p.19). Segundo Oliveira-Formosinho (2007,2008), este deverá estar “(...) aberto a vivências e interesses das crianças e comunidades; seja organizado e flexível; plural e diverso; seja estético, ético, amigável; seja seguro; seja lúdico e cultural” (citado por Andrade & Oliveira-Formosinho, 2011, p.11).

Outro dos aspetos a salientar pela mestrandia relativamente a este modelo prende-se com os tempos destinados a planear, fazer, rever, que assumem grande importância na rotina High Scope. As crianças ao fazerem “(...) planos diários, ao segui-los e, depois, ao lembrar aquilo que fizeram, (...) aprendem a articular as suas intenções e a refletir sobre as suas ações”(Hohmann & Weikart, 2011, p.247). Esta sequência de etapas ao longo da rotina diária “(...) permite às crianças agir com intencionalidade e recriar as suas experiências mais memoráveis”(Hohmann & Weikart, 2011, p. 246). Esta rotina desenvolve na criança a autoconfiança e autonomia, uma vez que o processo de planeamento contribui para a expansão da iniciativa da criança. Ao nível das interações adulto criança, a mestrandia valoriza a referência ao papel do adulto, a quem caberá “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e provoquem conflito cognitivo.(...) É este empenhamento ativo e individual da crianças que, não obstante o contributo do adulto, constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.71).

O MEM, por seu turno, tem uma visão “sociocêntrica da educação onde a interação entre pares e educador é organizada para fins concretos da atividade educativa, de estudo e de intervenção por projetos cooperados” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.125), perspectiva valorizada pela mestrandia. A colaboração entre os alunos e o educador existe e é, por esta via, canalizada para o desenvolvimento de projetos numa base democrática. A mestrandia valoriza neste modelo o papel desempenhado pelo educador (adulto), entendido como promotor da organização participada; dinamizador da cooperação, animador cívico e moral do treino democrático, auditor ativo para provocar a livre expressão e atitude crítica, que mantém e estimula a autonomização e responsabilização de cada educando no grupo de educação cooperada.

Assume-se igualmente como aspeto de reconhecimento da mestrandia em relação a este modelo, a interação com as famílias. A este nível, o MEM requer uma forte articulação com as

mesmas e com a comunidade, promovendo reuniões sistemáticas entre os educadores e os pais para garantir o desenvolvimento educativo dos filhos de uma forma participada e dialogante.

Por último, refira-se uma outra premissa deste modelo, de especial relevância para a mestranda e que converge com a imagem de criança exposta no início deste capítulo: a criação de um clima de livre expressão das crianças, vinculado pela valorização pública das suas opiniões e ideias. Para esse efeito, pressupõe-se que o educador estimule e registre as produções orais, técnicas e artísticas da criança, enfatizando os benefícios de expor e comunicar. A acrescentar a este aspeto, verifica-se ainda, aquilo que Perrenoud (1991) chamou de observação formativa facultada através de: “registos coletivos e individuais (...) pelas comunicações várias das crianças à classe; (...) as ocorrências significativas registadas no diário de grupo e o debate e reflexão em conselho [. Estes] (...) informantes permite[m] uma avaliação cooperada, integrada na ação e nas aprendizagens” (Niza, 1993 citado por Oliveira-Formosinho, 2007, p.139).

No que respeita ao modelo Reggio Emilia, a mestranda aprecia a valorização atribuída a todas as formas de expressão da criança, bem como ao envolvimento das famílias e à cooperação da equipa educativa. Relativamente às diferentes formas de expressão, Malaguzzi (1998) definiu-as como as “cem linguagens” da criança. “Assim, as crianças são encorajadas (...) a expressarem-se usando múltiplas formas de linguagem que incluem: palavras, gestos, debates, mímica, movimento, desenhos, pinturas, construções, esculturas, jogos de sombra, jogos de espelho, dramático e música.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.109)

Em Reggio está presente a “pedagogia das relações”, sendo a colaboração uma palavra-chave neste tema. A este nível, procura-se promover as relações e interações, ou seja, “a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo - as crianças, os educadores e os pais - e a comunidade em geral, pessoal e social, onde a criança tem um papel ativo co construída com o grupo de pares e com os adultos”. (Oliveira-Formosinho, 2007, p.102). De salientar, a propósito, que as crianças são encorajadas a “dialogar criticar e comparar negociar e levantar hipóteses e resolver problemas” (Malaguzzi,2001, Rinaldi 2006, citados por Oliveira-Formosinho, 2007, p.102). Assim, no âmbito da “pedagogia das relações”, a interação adulto criança assume um importante papel, cabendo ao educador criar um contexto educacional de conforto. Neste sentido, o “bem estar e a escuta, a vários níveis constituem os traços dominantes desta pedagogia” (...) sendo que, “o conceito de escuta consubstancia-se na imagem de criança que neste modelo é preconizada como ativa, rica em recursos (..) criativa, competente e produtora de cultura” (Rinaldi, 2006 citado por Oliveira-Formosinho, 2007, pp.109-110). Deste modo, em Reggio privilegia-se a escuta, “escutar as cem, mil linguagens (...) escutar as crianças permite

observar e interpretar” (Rinaldi 1998, citado por Oliveira-Formosinho,2007, p.110). Sendo reconhecida a capacidade que a criança possui, desde muito cedo, para escutar e ser escutada.

Estes modelos ancoram-se numa perspectiva de pedagogia participativa, que visa o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem através a experiência interativa.

De acordo com esta visão, a pedagogia em participação constitui para a mestranda uma referência significativa, uma vez que reconhece o direito da criança ser vista como competente, sendo que “credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho,2007citado por Oliveira- Formosinho, 2008, p.99). Neste seguimento, a pedagogia em participação encara a criança como um ser com competência e atividade, cuja motivação para a aprendizagem se “sustenta no interesse intrínseco (...) e nas motivações intrínsecas da criança (...) o processo de ensino aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.15). Esta pedagogia fomenta “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às criança co construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira Formosinho & Gambôa 2011, p.28). Refere ainda Oliveira-Formosinho (2011) que a análise das interações adulto-criança permite determinar se estamos perante uma pedagogia participativa.

No âmbito da pedagogia em participação, impõe-se igualmente sublinhar a preconização de uma planificação pedagógica no seguimento da conceptualização da criança com agência, orientando-se por processos vitais para promover a participação, sendo estes: a observação, a escuta e a negociação. Nesta dinâmica interativa, as crianças desenvolvem em companhia atividades e projetos que “implicam um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (Oliveira- Formosinho, 2002 citado por Oliveira Formosinho & Gambôa, 2011, p.33). A criança descobre as suas motivações e interesses, conferindo intencionalidade às suas ações. Deste modo, pretende-se que, no contexto educativo, que “promove a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos, nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p.35).

O Trabalho de Projeto é uma metodologia defendida pela Pedagogia-em-Participação, que concebe um ensino-aprendizagem flexível, integrando os interesses das crianças e as competências estabelecidas como desejáveis para elas. Este é entendido como “(...) um meio, um caminho, para a autonomia, para a participação” (Formosinho & Gambôa, 2011, p.50). Assim, um projeto é caracterizado por ser um processo consciente, que congrega “(...) uma

estrutura aberta e (...) um cenário de aprendizagem significativa onde o ser humano se encontra referenciado, de um lado à atividade de descoberta e de outro à atividade de apreciação no que diz respeito a tudo que o circunda.” (Miranda Santos citado por Mendonça, 2002, p.18).O trabalho de projeto desenvolvido pelas crianças inicia-se sempre com um problema e com o seu posterior reconhecimento e formulação, sendo em função da resposta a esse mesmo problema que a investigação se estrutura. Neste sentido, “o modo pelo qual o problema é concebido decide quais as sugestões que serão tomadas em consideração e as que serão deixadas de lado” (Dewey L.W., p.12:112 citado por Oliveira-Formosinho, & Gambôa, 2011, p. 57). De referir, a este propósito, que a metodologia de trabalho de projeto assume que “a unidade de base da pedagogia é o ato intencional e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Oliveira Formosinho & Gambôa, 2011, p. 55). Neste sentido, o conteúdo é a experiência da criança e o seu desenvolvimento qualitativo, quando o orientado educativamente.

Segundo Kilpatrick (1936), a pesquisa deve orientar-se desta forma: “começar por onde estão os interesses dos alunos; o problema deve ser analisado, clarificando-se objetivos e hipóteses; surgem um ou mais planos de ação-pesquisa; desenvolvimento da pesquisa e testagem (...) em caso de sucesso conduzem a uma solução; conclusão”(Kilpatrick, 1936, p.81, citado por Oliveira- Formosinho & Gambôa, 2011, p. 55).

A mestranda considera que o trabalho de projeto constitui uma estratégia que contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança, na medida em que implica a responsabilização, a capacidade de questionar, planear e executar tarefas, assim como a troca de opiniões e o debate de ideias. De resto, e acima de tudo, o trabalho de projeto parte das questões e dos interesses da criança, sendo-lhe reconhecida a capacidade de construir as suas aprendizagens. Assim, corroborando a ideia referida por Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011): “trabalho de projeto garante o direito de a criança ter voz e ser escutada. (...) Partir do interesse da criança da sua voz, fundamenta-se em teorias (...) que reconhecem a estrutura psicológica da criança como própria e a sua capacidade como construtora do conhecimento capaz de co participar na aprendizagem” (p.72).

O percurso da mestranda, ao longo da prática pedagógica, foi, ainda, orientado pela legislação nacional que regula e orienta os profissionais de educação. O Decreto-lei nº 43/2007 define um novo sistema de habilitações para a docência que preconiza a prática de ensino na investigação e a iniciação à prática profissional. No seguimento deste decreto, o Tratado de Bolonha, consagrado no Decreto-lei nº74/2006, determina a mudança para um modelo de ensino que privilegia a componente prática e experimental. Assim, a Unidade Curricular de Prática

Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar convencionada como fundamental: a observação; a análise do ambiente educativo; a planificação; a cooperação em contexto; a ação; a avaliação; a atitude reflexiva; a orientação em instrumentos de investigação-ação (por exemplo, guiões de observação e narrativas).

Igualmente a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar – Lei nº 5/97 foi condutora da ação da mestranda no contexto pedagógico. Constituindo-se como uma continuação dos princípios estabelecidos pela Lei Bases do Sistema Educativo descreve a educação pré-escolar como a primeira etapa de educação básica no processo educativo ao longo da vida. Nesta lei, as famílias são encaradas como colaboradoras neste processo, visando o desenvolvimento equilibrado das crianças e a sua inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário.

Outro normativo de referência foram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – OCEPE (ME, 1997). Estas constituem um conjunto de princípios para dar suporte ao educador nas decisões acerca da sua prática, orientando-o no processo educativo a desenvolver com as crianças. De acordo com as mesmas, a intencionalidade do processo educativo inerente à intervenção pedagógica do educador contempla várias etapas que pressupõem: observar cada criança e o grupo; planear o seu trabalho; agir; avaliar o processo e os seus efeitos, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças; comunicar, partilhar com a equipa e família. Neste sentido, a planificação deve ter por base as observações do educador e o seu conhecimento acerca de cada criança em particular e do grupo em geral. Assim, a reflexão do educador sobre as suas intenções educativas orienta a sua ação na busca de situações ajustadas e desafiantes. Nas OCEPE (ME,1997) estão integradas três áreas de conteúdo que funcionam “ (...) como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordadas separadamente” (p.48).

Nesta sequência há que referir as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar, que constituíram outro dos suportes para a sustentação da ação da mestranda. Estas “facultam um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que ao entrarem no 1º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo” (ME, 2010, p.4). De referir, que essas aprendizagens se encontram definidas para cada área de conteúdo, sublinhando-se no mesmo documento que se deverá privilegiar “o desenvolvimento da criança e a construção articulada do saber, numa abordagem integrada e globalizante das diferentes áreas” (ME,2010, p.4).

Por sua vez, o Decreto-lei nº 241/2001 reforça a importância concedida ao educador pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como aquele que concebe e desenvolve o

currículo através da planificação, da organização e avaliação do ambiente educativo, incrementando atividades e projetos curriculares que permitam a construção de aprendizagens integradas. Este decreto salienta, ainda, a avaliação numa perspetiva formativa para o educador relativamente aos processos adotados, bem como do desenvolvimento das aprendizagens realizadas por cada criança e pelo grupo. Assim, conforme o Decreto-lei nº 241 é o processo reflexivo de observar, planear, agir e avaliar que possibilita adequar a prática do educador às necessidades das crianças.

No que concerne à avaliação em Educação pré-escolar, esta é preconizada de forma mais específica na Circular n.º4/DGIDC/2011 (p.1) como agente “regulador da prática educativa, (...) [que] implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades.” Neste sentido, de acordo com as OCEPE (Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto):

“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma atividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento (p. 27).

De salientar que a avaliação na Educação Pré-Escolar, de acordo com a circular supra referida, assume um carácter marcadamente formativo, pois trata-se, essencialmente, de um “processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”(p.1).

Um dos instrumentos de avaliação utilizados pela mestrandia foi o manual Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (DQP), de acordo com o qual a avaliação se centra “em dois fatores-chave da qualidade e eficácia da aprendizagem na infância. Em primeiro lugar, o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, o estilo de interações que os adultos têm com as crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p.125). No mesmo, a motivação da criança é referida como uma das características do envolvimento. É ainda sublinhado que o envolvimento não se verifica quando as atividades são demasiado fáceis ou demasiado difíceis. De acordo com Vygotsky (1978) para haver envolvimento a criança tem de operar no limite das suas capacidades, ou seja, na zona de desenvolvimento próximo.

Assim, citando Vasconcelos (1997), a avaliação e planeamento decorrem da observação que é “basilar para o planeamento e avaliação que serve de suporte à intencionalidade do processo educativo” (p. 29). Deste modo, a intencionalidade educativa resulta de um processo que envolve a observação e a reflexão numa perspetiva de indagação.

De acordo com Estrela, o educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes.” (Estrela, 1994, p.26). De acordo com o mesmo autor, “o educador deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a sua atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (Estrela, 1994, p.26). Ainda segundo as definições de Estrela (1994), assume principal destaque a observação participada e participante, armada e desarmada mas sempre naturalista e direta, almejando edificar um perfil de educador de infância conforme preconizado no Decreto-lei nº 241/2001.

Neste seguimento, é necessário que o educador assuma uma postura reflexiva, “a ação reflexiva, desencadeada pela problematização da prática, ao pesquisar as soluções lógicas para os problemas que importa resolver exige aos professores intuição. Mas exige ainda emoção e paixão que animem na adversidade, mas não ceguem perante a realidade, nem gerem impaciência” (Lalanda, & Abrantes, 1996, p.58).

A este propósito Lalanda & Abrantes (1996) relembram que Dewey se referiu a atitudes que, embora não determinantes para o aperfeiçoamento da ação reflexiva, a favorecem. “A abertura de espírito”, a “responsabilidade” e o “empenhamento” constituem atitudes que devem caracterizar o professor que reflete sobre os seus atos” (Lalanda & Abrantes, 1996, p.58).

Outro autor de referência é Donald Schön, cujas ideias sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. De acordo o autor, pode distinguir-se:

“a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros tipos são essencialmente reativos, separando-os apenas o momento em que têm lugar, o primeiro ocorrendo durante a prática e o segundo depois do acontecimento, quando este é revisto fora do seu cenário. É ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento. (...) A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. (...) É a reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proactiva” (Schön citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.3).

A partir da observação das práticas profissionais, Schön salienta as conversações reflexivas que “podem ser colaborativas e em muitos casos contribuem para a tomada de decisões, a compreensão e a troca de conhecimento e de experiências” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4).

Neste sentido, a prática reflexiva, segundo Oliveira & Serrazina (2002), proporciona aos professores/educadores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os melhores profissionais, mais responsáveis e mais conscientes. Acrescentando que ao ato reflexivo lhes

confere poder emancipatório, que contribui para desenvolver a capacidade para transformar a realidade, quando esta não é a mais adequada ao desenvolvimento integral das crianças.

Assim, surge a planificação, que se assume como instrumento imprescindível para educador. Esta contempla, de acordo com Diogo (2010), a avaliação das necessidades, a análise da situação e estabelecimento de prioridades; a definição de objetivos; os conteúdos; as estratégias e a escolha dos recursos e materiais. Deste modo, as informações recolhidas permitiram à mestrandas, compreender quais as necessidades, interesses e prioridades do contexto educativo e, em conformidade, planificar as intervenções e criar metodologias de avaliação que permitiram entender o seu grau de sucesso. No processo de planificação, a mestrandas teve de “optar, escolher entre diversas possibilidades e estabelecer prioridades”( Diogo, 2010 p.64).

Por conseguinte, a reflexão é uma constante ao longo de todo o processo, salientando-se, a propósito, que o desenvolvimento profissional “significa prestar atenção a todos os aspetos da prática, o que só pode ser feito em equipa de professores, uma vez que a reflexão na e sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada se for feita pelo professor isolado (...)” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.10). Assim, Oliveira & Serrazina (2002) tal como Perrenoud (2000) destacam a relevância do trabalho colaborativo em equipa como forma de enriquecer a capacidade reflexiva do educador e melhorar o seu desempenho profissional. Entendendo-se que a atitude reflexiva dos professores os torna mais críticos e, por conseguinte, mais autónomos. Por outro lado, a “atitude reflexiva dos professores permite desenvolver essa mesma atitude nos alunos, através de propostas que lhes forem feitas em sala de aula- resolução de problemas e/ou trabalho de projeto” (Lalanda & Abrantes, 1996, p.83). A este propósito Alarcão salienta que tal como o professor o foco deve ser colocado no aluno “na sua capacidade de pensar, de constituir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na sua capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autónomo” (Alarcão, 1996, p.177).

As fontes referenciadas até ao momento suportaram inequivocamente desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada da mestrandas. De salientar ainda, a relevância dos ambientes e estruturas interpessoais que assumiram um contributo significativo, designadamente o funcionamento em díade da prática pedagógica. A propósito refira-se Bronfenbrenner (1996), que salienta as estruturas interpessoais como igualmente importantes para o desenvolvimento humano, evidenciando no seu modelo ecológico a importância das relações entre as pessoas e referindo que o estabelecimento de uma relação interpessoal recíproca deve estar na base da formação de díades, de forma a manter uma participação em conjunto nas atividades.

Nesta sequência Oliveira-Formosinho acentua o acompanhamento da prática por parte dos formadores “a aprendizagem experiencial em companhia, isto é, não dispensa a mediação

pedagógica consubstanciada na companhia de pares, de profissionais seniores (...) de formadores em contexto”( Oliveira-Formosinho, 2009, p.10). Assim, a educadora cooperante desempenhou um papel interativo e reflexivo que contribuiu para que a mestranda realizasse uma aprendizagem experienciada, através da partilha de dificuldades e preocupações e da construção colaborativa de saberes, tal como refere Alarcão (2000). De salientar, enquanto estratégia de formação e reflexão a planificação com a educadora cooperante e com o par de formação, que constituiu um momento privilegiado para refletir sobre as atividades e aprendizagens evidenciadas pelas crianças. Outro momento de reflexão foram as narrativas individuais, sendo que estas “apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão”( Vieira & Moreira, 2011, p.39) .

Importa aludir, por fim, ao olhar tomado como referencia por parte da mestranda, sendo este ainda mais informado, o supervisor, aquele que segundo Alarcão "deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso ao futuro educador (...)"(Alarcão & Tavares, citado por Alarcão, 2000, p.89). Corroborando o mesmo autor, a mestranda considera fulcral o contributo do supervisor, quer nível da orientação prática, quer da dinâmica reflexiva.

Os pressupostos e estratégias anteriormente expostos prendem-se com a metodologia fundamental designada de metodologia de investigação-ação. De acordo com Sá Chaves (1997) no contexto de formação inicial a investigação-ação pode constituir uma estratégia de formação reflexiva adequada ao contexto do ano de estágio pedagógico uma vez que consiste na reflexão diária, sistemática; no questionamento e num modo de pensar que implica a reflexão e questionamento como forma de interpretar os processos de mudança as condições que os envolvem e os resultados daí decorrentes. A investigação-ação apresenta uma grande flexibilidade de adaptação, uma vez que surge como resposta à necessidade de um processo reflexão, avaliação e inovação permanentes no desempenho profissional.

Citando Oliveira-Formosinho (2008) esta metodologia “(...) tem um papel muito relevante na formação do profissional docente reflexivo” (p.8). Trata-se de um processo emancipatório, realizado de forma cooperada, pois opera no campo da mudança. Ora, sobre esta temática, revela-se interessante recordar as palavras de Kemmis (2000) “a investigação-ação emancipatória pretende ser um meio de desenvolvimento dos profissionais e da situação de trabalho através do exercício da autocritica e da crítica (...) intenta ligar os aspetos pessoais, profissionais, e políticos dos professores ao seu trabalho, operacionalizando-os em investigação-ação de natureza colaborativa (citado por Máximo Esteves, L., 2008, p. 59).

Esta metodologia apresenta várias fases que se sucedem de um modo contínuo, referidas por Coutinho 2009, designadamente a planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão. Cada uma das fases desenvolve-se de um modo encadeado e surge com o objetivo de solucionar problemas, apoiando-se numa reflexão sistemática que origina novas situações suscetíveis de iniciar um novo ciclo de investigação.

Ao longo do ciclo investigação-ação a estagiária desenvolveu algumas estratégias, designadamente as narrativas individuais que, juntamente com os momentos de reflexão com a educadora cooperante e com a supervisora, contribuíram significativamente para desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica e conseqüentemente para o seu crescimento profissional. De acordo com Chaves & Amaral (2000) as narrativas individuais funcionam com uma promoção da investigação-ação, ligadas ao movimento do professor investigador, assumindo-se como uma forma de formalizar e partilhar a reflexão sobre a nossa ação.

Assim, após a apresentação de um quadro teórico que sustenta este relatório, apresenta-se uma breve caracterização da instituição onde se realizou a prática pedagógica da mestranda.



## **2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

No presente capítulo, a mestranda realizará a caracterização da instituição de estágio, salientando, para o efeito, as especificidades e elementos relevantes a ele inerentes.

A creche, jardim-de-infância de pedrouços tem como órgão de gestão a Santa Casa da Misericórdia da Maia (SCMM) e encontra-se situada no complexo municipal da Casa do Alto. Esta possui o estatuto jurídico de Instituição Particular de Solidariedade (IPSS), a funcionar em regime de autonomia pedagógica, conforme o decreto de lei 119/83 de fevereiro de 1983. Este decreto rege as instituições de solidariedade social, com vista a dar expressão organizada ao dever moral de solidariedade e de justiça entre os indivíduos. De referir que a Misericórdia da Maia foi fundada a 27 de novembro de 1954, assumindo-se como uma instituição com relevo no concelho da Maia, pois tem estabelecidos protocolos de cooperação com a Segurança Social, a Câmara Municipal da Maia e a comunidade europeia e no qual resultou o centro escolar Creche e Jardim de Pedrouços, que iniciou a sua atividade em março de 1998, desde quando recebe aproximadamente 100 crianças por ano. A SCMM contempla, além da educação, o apoio comunitário e a terceira idade, funcionando na Casa do Alto o Centro de dia.

A instituição está localizada na freguesia de Pedrouços (com 12 187 residentes, conforme censos 2011), que pertence ao concelho da Maia e integra o distrito do Porto. Ao nível do património histórico destaca-se a existência na região de edificações castrejas e pré-romanas, que assinalam as marcas dos povos que por ali passaram, designadamente suevos, visigodos e árabes. Na freguesia verifica-se um forte espírito associativo, destacando-se a Associação Humanitária dos Bombeiros de Pedrouços e ainda associações dramáticas, recreativas e desportivas.

O meio social envolvente é muito importante na educação das crianças, uma vez que este influencia o desenvolvimento humano através do processo dinâmico de relações entre o meio e a criança, no qual o indivíduo sofre e exerce influências, tal como refere a teoria ecológica e sistémica presente nas orientações curriculares para o pré-escolar. Assim, tendo por base a adequação às características e recursos de cada instituição, bem como os apoios da comunidade em que estas se inserem, o Decreto de lei nº43/89 visa a autonomia de gestão escolar com a concretização do projeto educativo (PE) próprio. Com vista a cumprir estes pressupostos, a instituição de estágio da mestranda concebeu o seu projeto educativo, de modo a apresentar a toda a comunidade escolar as linhas de orientação e de atuação, bem como os valores e interesses que a norteiam.

De acordo com o referido no próprio PE da instituição, este foi elaborado em articulação com outros documentos, designadamente o regulamento interno, o plano anual de atividades e o projeto pedagógico e curricular (PC) de sala. Relativamente ao regulamento interno, este é elaborado pelos serviços centrais da Misericórdia da Maia e nele são estabelecidas as normas que regulam o funcionamento de todas instituições ligadas à mesma que prestam apoio à infância. O plano anual de atividades menciona todas as atividades que refletem os objetivos definidos no PE, sendo elaborado pela equipa educativa e integrado nos valores e perspetivas pedagógicas assumidas no PE. No plano anual, efetua-se a calendarização de atividades e através dele procede-se à divulgação junto da comunidade, sendo este colocado à disposição dos pais e colaboradores. O projeto pedagógico estabelece a ligação entre o PE e o PC, pois mobiliza as opções pedagógicas e didáticas definidas no PE e adequa-as aos projetos curriculares de sala.

O PE da creche e pré-escolar de Pedrouços baseia-se em quatro pilares fundamentais: aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos. Assim, constitui-se como tema do projeto “Educar para a Cidadania”. Nele preconiza-se o desenvolvimento das crianças de um modo equilibrado e harmonioso. Nesta linha, a instituição advoga uma pedagogia na qual a criança está no centro da ação, considerando-a como um ser com agência, com direitos, interesses e opiniões que devem ser respeitados (imagem de criança fundamentada na perspetiva da associação criança), afirmando que a ação da equipa educativa é orientada pelas teorias construtivista e socio construtivista de Piaget, Vigotsky e Bruner.

Ao nível das perspetivas pedagógicas não é assumido um modelo único, mas um conjunto de ideias de vários modelos curriculares. Neste sentido, o projeto refere maioritariamente uma influência de High Scope e também dos modelos Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna. Considera-se, assim, a junção de ideias dos vários modelos, combinadas de um modo particular. Saliente-se a perspetiva de escola que é assumida neste projeto, vista como um lugar onde, de uma forma democrática, participativa e aberta, todos os agentes educativos desempenham um papel ativo na co construção do conhecimento.

Ao nível dos recursos humanos existe uma equipa pedagógica composta por 5 educadoras, 2 na creche (1 na sala dos bebés e outra na sala dos 2 anos) e 3 no Jardim de Infância, sendo uma delas diretora da instituição. Possui ainda 4 estagiárias, a desenvolver prática pedagógica no âmbito do mestrado, estando uma díade na sala dos 2 anos e outra na sala dos 3 anos. No que respeita ao pessoal não docente, possu7 ajudantes de ação educativa, sendo que nas salas de creche se encontram 2 em cada sala e 1 ajudante em cada uma das 3 salas de pré-escolar. Ainda relativamente ao pessoal não docente, possui 2 ajudantes para os serviços gerais (limpeza), 1 cozinheira e 1 ajudante para apoio das salas e serviços administrativos.

No presente ano letivo frequentam a instituição 102 crianças, divididas entre as 6 salas de atividades. No contexto de creche encontram-se em funcionamento 3 salas: o berçário com 9 crianças; a sala de 1 ano com 12 crianças; e a sala dos 2 anos com 16 crianças. No que concerne à componente de pré-escolar, esta está dividida em 3 salas de atividades, das quais apenas numa delas existe homogeneidade de idades (3 anos).

Ao nível do espaço físico, para além das salas de atividades, possui uma secretaria, um polivalente e um refeitório, todos localizados no rés-do-chão (cf. anexo BIII, imagem 111-112). Importa referir que todas as salas de atividades têm luz natural, bastante luminosidade, acesso direto ao exterior e dispõem de instalações sanitárias (cf. anexo BIII, imagem 105). Na cave existe uma mediateca e um espaço de arrecadação. Dispõe, ainda, de um pequeno auditório e uma sala de exposições no espaço contíguo ao Jardim, no mesmo edifício, que pode ser utilizado quer pelo Centro de dia (existente no mesmo edifício), quer pelo Jardim/Creche. As salas de pré-escolar podem usufruir de um espaço de recreio junto das mesmas, sendo este de pavimento em granito (cf. anexo BIII, imagem 114). Existe também o espaço da “árvore da montanha”, que se trata de uma zona relvada com algumas árvores, situada a 50 m das salas de atividades.

A sala de atividades dos 2 anos permite o acesso direto ao exterior, através de uma porta de correr envidraçada. Trata-se de uma sala ampla, que apresenta bastante luminosidade, possibilitando o contacto visual com o exterior através das portas envidraçadas. Relativamente à organização e acessibilidade dos diversos materiais, estes encontram-se organizados em estantes, podendo alguns ser usados livremente pelas crianças. A sala de atividades encontra-se organizada por diversas áreas de interesse, denominadas como: área da casinha, área dos jogos, biblioteca, acolhimento (cf. anexo B III, imagem 101-104).

Ao nível da rotina diária, além do acolhimento, verificam-se momentos de atividade orientada, de exploração livre de materiais, de jogo espontâneo e rotinas de almoço, higiene e lanche. Ao longo da rotina existem momentos em grande e pequeno grupo e também individuais.

O grupo da sala dos 2 anos é composto por 16 crianças, sendo 8 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. O plano de ação presente no projeto curricular baseia-se, essencialmente, nas OCEPE, no tema do PE “educar para a cidadania”, referindo que nas faixas etárias de Creche o projeto se desenvolve tendo como base a educação dos sentidos e a forma como crianças e adultos se deixam influenciar mutuamente, quer pelo ambiente envolvente, quer pelas interações criadas.

A mestrandia pode constatar que se trata de um grupo muito curioso, ativo e muito recetivo a tudo o que concerne a novas situações de aprendizagens. Verificam-se alguns comportamentos de agressividade, intrinsecamente ligados à partilha de objetos, o que torna perceptível a fase

egocêntrica em que se encontram. Assim, as principais necessidades de aprendizagem registam-se ao nível dos comportamentos em grande grupo, da partilha de materiais, do cumprimento de regras e do desenvolvimento da capacidade de expressão oral.

Na sala dos 3 anos, o grupo é constituído por 13 crianças do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A sala está dividida em áreas, embora as mesmas não estejam identificadas, sendo estas: a área da casinha, a biblioteca, a garagem e construções, jogos, expressão plástica e acolhimento (cf. anexo B III, imagem 106-110). Os materiais existentes na sala encontram-se ao dispor das crianças.

A rotina diária divide-se no momento de acolhimento, a que seguem geralmente momentos de atividade orientada, atividade livre ou semi-orientada de exploração de materiais, momentos de recreio, almoço/lanche e higiene. Assim, a rotina diária contempla momentos em grande e pequeno grupo, bem como individuais.

Maioritariamente, as crianças já conseguem manifestar as suas opiniões e gostos, existindo, contudo alguns casos que dificilmente o fazem (T; F;L;R). O grupo manifesta-se curioso por compreender o que o rodeia e demonstra, também, uma forte motivação pelo jogo simbólico, assim como pela dramatização e por escutar canções, histórias e atividades de movimento. As crianças revelam-se capazes de reconhecer regras e de as negociar, mas manifestam dificuldades em cumpri-las e em aceitar o ponto de vista do outro. Neste sentido, o projeto curricular de grupo estabelece como objetivos, em relação às crianças, a organização de um ambiente acolhedor, bem como o desenvolvimento da responsabilidade social das crianças, através da estrutura da sala, de atividades e de regras negociadas.

Define-se também, relativamente aos pais e a comunidade, o envolvimento destes na vida quotidiana do contexto do jardim-de-infância, assim como o trabalho cooperativo. Com vista a corresponder ao princípio de promoção de bem-estar das crianças e das famílias, a instituição estabelece parcerias com alguns organismos, designadamente: com a Escola Superior de Educação, no âmbito dos estágios profissionais; com o Gabinete de Acompanhamento Psicológico e Pedagógico, relativamente à transição das crianças para o 1º ciclo; com a Câmara Municipal, através dos projetos de saúde escolar (educação alimentar, higiene oral, prevenção e segurança alimentar) e do projeto da biblioteca itinerante. Existem ainda as atividades extra curriculares que têm uma forte adesão, designadamente a ciência divertida (em exclusivo para o pré-escolar, em horário complementar); a música e a educação física, a funcionar para os dois contextos em horário pedagógico.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO**

No presente capítulo, apresentar-se-á, por um lado a descrição e análise das atividades desenvolvidas, em articulação com concepções teóricas referidas no primeiro capítulo e, por outro lado, far-se-á uma reflexão acerca do percurso formativo da mestranda tendo em conta o desenvolvimento das competências profissionais.

Neste seguimento, a mestranda considera a observação, a planificação, ação, a reflexão e a avaliação como suportes no processo de desenvolvimento e estruturação da sua prática que, de acordo com o preconizado nas OCEPE (ME,1997), se constituem como etapas interligadas da intervenção do educador, caracterizada pela intencionalidade do processo educativo.

Importa, antes de mais, esclarecer que a referência à intervenção pedagógica e atividades descritas neste capítulo respeitará a ordem cronológica em que decorreu a ação da mestranda, iniciando-se na creche e depois no pré-escolar.

No contexto de creche, a mestranda sentiu uma necessidade acrescida de pesquisa e consulta de suporte e orientação pedagógica, no sentido de realizar atividades adequadas a crianças daquela faixa etária. Salienta-se a este nível o contributo de High Scope para creche e, igualmente, de Goldschmied & Jackson, referenciais já mencionados no primeiro capítulo deste relatório. Assim, ao longo da prática pedagógica da mestranda, a observação assumiu-se como basilar neste processo, sendo esta, de acordo com as definições de Estrela (1994), participada, participante, armada desarmada, naturalista e direta, sustentada na metodologia de investigação ação com vista a edificar o perfil do educador definido no Decreto-lei nº241/2001.

Com efeito, tal como refere o mesmo decreto, a mestranda observou cada criança individualmente, em pequeno e grande grupo, nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças e adultos, de modo a obter informações acerca do desenvolvimento das capacidades e competências das crianças, nomeadamente ao nível da linguagem, motor, cognitivo e emocional. Recolheu ainda informação acerca das rotinas, da organização do grupo e do ambiente educativo (já descritos no segundo capítulo) e do contexto socioeconómico e familiar, complementando com entrevista e conversas informais com as educadoras, bem como, com a consulta dos projetos educativo e curriculares de grupo.

Os dados recolhidos através da observação foram registados nos diários de formação e serviram de suporte para as narrativas individuais, enquanto estratégia de formação. Por outro

lado, a referida observação e a informação recolhida e analisada permitiram sustentar as planificações, de modo a desenvolver atividades congruentes com o projeto curricular de sala e com os interesses e necessidades do grupo, bem como avaliar as experiências e necessidades das crianças. Possibilitaram ainda, planificar atividades com diferentes estratégias e recursos, com vista a articular os objetivos e avaliar, numa perspetiva de desenvolvimento de atividades integradas e integradoras, promotoras da diferenciação pedagógica.

Salienta-se, a este respeito, na circular nº4 da DGIGC (2011), a importância da avaliação formativa, que envolve o desenvolvimento de estratégias de intervenção, na medida em que o ato de avaliar se baseia na observação dos progressos das crianças, de forma a obter informação capaz de suportar a planificação e a adequação da ação, com vista a desenvolver novas aprendizagens.

A planificação conjunta com a educadora cooperante foi fulcral, essencialmente nas primeiras semanas, uma vez que ainda não conhecia o grupo de crianças, as informações facultadas complementaram as observações recolhidas, facilitando o ato de delinear o plano de ação. Foram então avaliadas as necessidades, estabelecidas as prioridades e definidos os objetivos, tal como refere Diogo (2010). Assim, a planificação exigiu que, sistematicamente, a mestranda definisse objetivos e estratégias, avaliasse as suas ações, as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, as necessidades e interesses manifestados pelo grupo.

Sublinhe-se que a observação esteve presente ao longo de toda a prática, pois só esta permite a identificação dos interesses e necessidades do grupo de crianças, ponto-chave das planificações semanais. De acordo com Shöon (1992), é igualmente através da observação que se realiza a “reflexão na ação”, “sobre a ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação” práticas fundamentais para o desenvolvimento profissional da mestranda. Neste sentido, as reuniões de planificação com a educadora cooperante, bem como os momentos de supervisão constituíram importantes oportunidades de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação, permitindo uma melhor preparação e reflexão para a ação.

O educador de infância “(...) concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação” (Decreto-lei nº 241/2001). Por conseguinte, importa antes de mais, analisar o desenvolvimento da mestranda ao nível desses procedimentos. Ao longo do percurso formativo, a mestranda desenvolveu uma progressiva autonomia e maturidade no que respeita aos processos de observação, já mencionados, planificação, organização e avaliação.

Assim, esse percurso iniciou-se em contexto de creche, no qual através de uma reunião com a educadora cooperante, se realizou um brainstorming dos objetivos, das necessidades evidenciadas e das atividades a propor. Como resultado, consideraram-se como principais

necessidades contribuir para o desenvolvimento linguístico das crianças, de forma a permitir uma maior autonomia individual e grupal, bem como desenvolver situações que propiciem momentos de cooperação e interação entre pares de crianças. Ao nível do espaço, com base na ideia de que a criança é parte ativa e capaz de aprender por si mesma, o par pedagógico com o apoio da educadora cooperante, considerou ajustado criar uma área sensorial (cf. anexo BIII, imagem 1-2), um espaço para o cesto dos tesouros e para jogo heurístico - que “consiste em oferecer a um grupo de crianças, durante um período de tempo determinado e num ambiente controlado, uma grande quantidade de objetos e de recipientes de diversos tipos para que joguem livremente com eles, sem que intervenham adultos” (Goldschmied & Jackson, 2006 p.19). Relativamente aos interesses evidenciados, o grupo manifestava motivação por atividades relacionadas com as expressões dramática, plástica e musical.

Na planificação realizada com a educadora cooperante procurou-se integrar os interesses e necessidades das crianças, assim como definir os objetivos com base nas OCEPE (ME,1997), nas metas de aprendizagem para a educação pré-escolar e nas experiências-chave de High Scope para creche. De referir que estas últimas não eram tidas em conta pela educadora, sendo uma integração que passou a existir após a passagem da díade pela sala de atividades.

No que respeita à sala dos 3 anos, com base nas observações desenvolvidas e na reunião com a educadora cooperante, considerou-se como necessidade mais eminente a aprendizagem de regras, bem como o desenvolvimento de atividades de cooperação, sendo notória a dificuldade de partilha e de respeito de regras existentes no grupo. De um modo geral, existia um forte interesse pela área de expressão dramática e pelo jogo de faz de conta, tal como pela audição, leitura ou dramatização de histórias.

O processo formativo desenvolvido ao longo desta prática pedagógica pautou-se pela metodologia de investigação ação, sendo que, de acordo com Sá-Chaves (1997), esta envolve o futuro educador num permanente questionamento da sua prática, constituindo-se como uma estratégia de formação reflexiva. Esta metodologia implica a ocorrência de fases sucessivas de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão, referidas por Coutinho (2009). Este processo reflete-se na intervenção da mestranda ao nível da organização do ambiente educativo (espaço, materiais, tempo) da organização do grupo de crianças, da gestão das interações pedagógicas, bem como das atividades e projetos realizados pela díade.

Ao nível da organização do espaço pedagógico, as salas de atividades, quer de creche quer de pré-escolar, já se encontravam organizadas por áreas, contudo, a díade observou que deveriam ser realizados algumas adaptações. Oliveira-Formosinho (2007) refere, a propósito, a perspetiva High Scope, na qual a sala de atividades não tem necessariamente que obedecer a uma

organização fixa, sendo o “desenrolar do jogo educativo cotidiano que vai requerer a sua a organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2007 p.67). Deste modo, ao nível da creche, realizou-se uma “feirinha” dirigida aos pais, com materiais construídos com a colaboração das crianças, destinada a angariar fundos para aquisição de almofadas para a área de acolhimento (cf. anexo BIII imagem 34) tornando-a mais apelativa e confortável. Uma outra alteração, já referida anteriormente, foi a criação de uma área sensorial, justificada pela forte exploração dos sentidos nas atividades desenvolvidas e pela notória necessidade de exploração sensorial manifestada pelo grupo. Deste modo, realizou-se uma organização do espaço concebendo-o como um recurso para o desenvolvimento curricular (adaptado do Decreto-lei nº 241/2001).

Ainda no contexto de creche, as atividades desenvolvidas foram diversificadas e decorreram em diferentes áreas (livre, jogo espontâneo, plástica, jogos e acolhimento), existindo a preocupação de gerir adequadamente os espaços de modo flexível e intencional (exemplo atividade descrita mais adiante / anexo cesto dos tesouros e anexo dramatização (cf. anexo BIII imagem 3-4) de modo a ir de encontro aos interesses e necessidades de aprendizagem.

Relativamente à sala dos 3 anos, a díade não realizou alterações significativas na organização do espaço, a não ser a criação do painel de divulgação do trabalho de projeto (cf. anexo BIII imagem 25), na medida em que “a documentação pedagógica é o processo para registar a aprendizagem das crianças mas também a aprendizagem dos profissionais e a dos pais (...) documentar permite descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e (re)significá-la”(Azevedo, 2009, citado por Formosinho e Oliveira-Formosinho,2011, p.35). Contudo, tendo em conta o espaço reduzido da sala de atividades, resolveu tirar proveito dos vários espaços disponíveis na instituição, designadamente o polivalente (onde decorreram atividades de movimento e experimentais- cf. anexo BIII, imagem 18), a mediateca (onde realizaram pesquisas do trabalho de projeto e construção de acessórios da dramatização-cf. anexo B III, imagem 5-7), o auditório (para a dramatização), o espaço exterior (pintura de uma tela ao som de música-cf. anexo B III, imagem 8-9) e o auditório para a dramatização da “Floresta de água”. Tal como definido pelo Decreto-lei 241/2001, o educador deve organizar o espaço e os materiais “concebendo-os como recurso para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas”.

Também ao nível da organização e promoção de materiais pedagógicos existiu na sua conceção uma preocupação estética de durabilidade e diversidade. Assim aconteceu, por exemplo, com os fantoches construídos na creche (cf. anexo BIII, imagem 26-28) e com os materiais do cesto dos tesouros (cf. anexo B III, imagem 29) e do jogo heurístico (cf. anexo B

III, imagem 31). Tendo, por isso, presente que a utilização de materiais variados possibilita a “ação independente e estimulante com o mundo físico proporcionando à criança (segundo Piaget) a construção do seu próprio conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.66). No que respeita ao pré-escolar essa condição verificou-se, por exemplo, no quadro de regras (placar de cortiça e fotos), no jogo de regras (com um dado e sacos com perguntas, cf. anexo BIII, imagem 15-17), no quadro de presenças (com fotos plastificadas), no jogo de encaixes com contas de várias cores, nos fantoches e nos diferentes materiais e técnicas de expressão plástica colocados ao dispor das crianças. Também a este respeito o Decreto-lei nº 241/2001 refere o papel do professor na disponibilização e utilização de materiais estimulantes e diversificados. Esta ideia está de igual modo patente no modelo pedagógico High Scope, sendo referida a importância da seleção de materiais para uma ambiente de aprendizagem ativa, na medida em que “dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões.” (Hohmann, & Weikart, 2009, p.7)

No que concerne à organização do tempo existiu o respeito pelos tempos pedagógicos (atividades orientadas pela educadora e estagiárias), bem como a participação ativa nos momentos de rotina das crianças (acolhimento, lanche, higiene, almoço e descanso). De referir que as rotinas, de acordo com Hohmann & Weikart (2009), permitem às crianças antecipar o que vem a seguir, concedendo-lhes controlo sobre o que fazem em cada momento do dia, contribuindo para minimizar a sua ansiedade. Com vista a minimizar esta ansiedade foi construído um quadro de rotinas acrescentar (cf. anexo B III, imagem 97). A mestranda teve a preocupação de respeitar os ritmos e motivações das crianças e de ajustar a planificação, alongando ou antecipando o final das atividades, como por exemplo o cesto dos tesouros ou a confeção de bolachas (na creche, cf. anexo B III, imagem 32-33). Ao longo do dia, existiu uma atenção especial aos sinais de bem-estar manifestados pelas crianças através do envolvimento (um indicador de aprendizagem). Deste modo, a organização do dia poderia ser alterada em função desses sinais de bem-estar, por exemplo, quando estavam muito excitadas, propondo-se uma nova atividade de movimento ou de música ou, noutros casos, uma atividade de relaxamento ou uma história. Assumiu-se, assim, como significativa a escala de Leavers (1994), referida no manual DQP, que permitiu a observação do envolvimento da criança, sendo este um reflexo da importância e interesse que a atividade assume para a criança. Deste modo, realizou-se uma apreciação do envolvimento, através dos sinais de: concentração, energia, complexidade da atividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, linguagem e satisfação.

Relativamente à organização do grupo, as atividades desenvolvidas contemplaram, em ambos os contextos: momentos de grande grupo - como o caso do acolhimento, negociação de regras, escolha de tema para o projeto momentos individuais - nas atividades de desenho, pintura e manifestação de gostos; momentos de pequeno grupo - como nos jogos cooperativos, pesquisas e trabalho de projeto (cf. anexo B III, imagem 10). Na sala do pré-escolar, foram construídos alguns instrumentos reguladores, como o quadro de regras (cf. anexo B III, imagem 12) foi alterado o quadro de presenças e definido, em conjunto com as crianças, o número máximo de crianças por área. De acordo com as OCEPE (ME,1997), “o quadro de presenças, quadro de tarefas e outros podem facilitar a organização, a tomada de consciência de pertença a um grupo e a (...) atenção e respeito pelo outro” (p.36)

Ainda no que respeita às interações pedagógicas, a mestranda considera que de um modo geral desenvolveu uma intervenção correspondente aos interesses e capacidades das crianças. Assim, no que respeita à autonomia, manteve a intenção de permitir que as crianças realizassem as suas escolhas, bem como de as encorajar a resolver conflitos. Além disso, procurou na sua abordagem, sempre que possível, atuar na (ZDP), sendo que “o adulto desempenha um papel fundamental ao ajudar a criança no nível máximo das suas capacidades, isto é, (...), ajudar a criança a desenvolver capacidades que sozinha não seria capaz” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.100). Deste modo, procurou manter-se atenta às evidências de cada uma a esse nível, socorrendo-se, quando possível, do processo de scaffolding. À luz da perspetiva High Scope, a mestranda adotou uma atitude de proximidade física e calorosa com as crianças, procurando estabelecer uma relação de cooperação de forma a criar um clima de confiança. Refira-se ainda a mobilização em contexto, da escala de Leavers (1994), relativamente ao empenhamento do adulto, através da qual a díade observou mutuamente a sua ação, designadamente nos parâmetros: sensibilidade, estimulação e autonomia. Após esta observação existiu um momento de diálogo, partilha de impressões e sugestões, que se revelou extremamente enriquecedor do ponto de vista cooperativo e da melhoria da qualidade das interações. Por conseguinte, a díade de formação privilegiou na planificação o jogo espontâneo, mantendo-se próxima das crianças de forma a problematizar o jogo sempre que oportuno.

A díade realizou atividades em cooperação com as crianças, como o caso do projeto da maquete da quinta no contexto de creche (cf. anexo B III, imagem 13-14) da qual elas construíram a base -, que envolveu também a participação das famílias (trazendo animais para a maquete). No contexto de pré-escolar, desenvolveu o projeto da floresta e pesquisa do arco-íris em colaboração com as crianças e famílias, a visita de estudo e dos bombeiros com a colaboração da comunidade (cf. anexo BIII, imagem 35-38). O Decreto-lei nº 241/2001

preconiza precisamente a planificação, de forma integrada, com base nos dados recolhidos pela observação e nas propostas das crianças, tal como a envolvência da criança, das famílias e da comunidade nos projetos.

De referir ainda que as estratégias adotadas foram diversificadas (pintura com música, culinária, atividades experimentais, exploração e pesquisa, dramatização), de forma a respeitar a heterogeneidade e os diferentes interesses e formas de estar das crianças, procurando corresponder ao princípio de diferenciação pedagógica. Esta última é referida no perfil geral do professor e do educador, que deverá, de acordo com o definido no Decreto lei-240/2001, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, com vista ao sucesso e realização de cada aluno/criança, com respeito pelo meio sociocultural e pela heterogeneidade dos mesmos. Para além disso, as atividades visaram contemplar atividades que proporcionassem aprendizagens diversificadas com objetivos abrangentes, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares, conforme Decreto-lei nº241/2001.

Após a ação, as reuniões de supervisão, enquanto estratégia de formação, e de avaliação constituíram importantes momentos de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação, permitindo uma melhor preparação e reflexão para a ação.

Importa ainda salientar a importância da observação e das narrativas individuais enquanto instrumentos de avaliação reguladora. A mestranda considera que a observação é fundamental no processo formativo e as narrativas reflexivas permitem que, através do processo de reflexão pós ação, se avaliem as práticas para que se possam melhorar e ajustar. Neste seguimento, a planificação assume-se como essencial porque obriga a definir permanentemente objetivos e estratégias, assim como a avaliar as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, as necessidades e interesses e, ainda, a avaliar as próprias ações e atividades desenvolvidas. Assim, refere também que a reflexão, a partir dos efeitos que são observados, permite determinar o progresso das aprendizagens a desenvolver em cada criança e no grupo. Homman & Weikart (2009) salientam a utilização, por parte da equipa, das observações, da interação e das notas e registos, apoiando-se naquilo que ouvem e observam.

Deste modo, nas reflexões realizadas, a mestranda identificou os pontos críticos e definiu aspetos positivos, negativos e imprevistos, mobilizando estas informações para melhorar a sua prática e torná-la mais eficaz. Saliente-se a este nível as reuniões de reflexão conjunta com a educadora e supervisora, uma vez que, sendo estas profissionais mais experientes e capacitadas, as referidas reuniões constituíram momentos de desenvolvimento nos quais “os mais experientes apoiam os menos experientes” (Oliveira-Formosinho, 2007,p.117).

Ao longo da sua prática, a mestranda mobilizou conhecimentos científicos que nortearam a sua ação, tanto no contexto de creche como de pré-escolar, designadamente os que envolvem o processo de investigação ação e ainda os referenciais pedagógicos. Realizou, igualmente, auto e hétero observação, sendo estas fulcrais para o aperfeiçoamento e crescente eficácia da sua intervenção, na medida em que o processo de observação crítica e reflexiva permite a procura do aperfeiçoamento das práticas. Deste modo, a mestranda corrobora a ideia de Isabel Alarcão, de que “os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real” (Alarcão, 1996, citado por Gonçalves, 2006, p.72), salientando a mesma autora que só será autónomo aquele que sentir vontade de mudar e inovar.

Como forma de sustentar todo o percurso anteriormente referido, a estagiária passará a descrever as atividades e projetos mais relevantes desenvolvidos em ambos contextos. Atividades e projetos desenvolvidos em creche

### **3.1. ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS EM CRECHE**

Como já referido no primeiro capítulo deste relatório, o plano de ação da estagiária, no contexto de creche, teve como linha condutora o modelo High Scope para creche. Norteando-se assim, pela perspetiva de criança interativa e co construtora do conhecimento presente neste modelo e pelas experiências chave nele definidas. Paralelamente, as autoras Goldschmied & Jackson foram um suporte fundamental ao nível das atividades desenvolvidas.

Assim, numa primeira fase, desenvolveu-se uma pequena atividade que consistiu na elaboração dos “cartões de gostos”, a ser preenchido pelos pais. Esta iniciativa, além de permitir a aproximação às preferências das crianças, constituiu uma forma de promover a participação das famílias. A relação com os pais, que se pretende próxima e cúmplice, é um dos aspetos salientado pelas autoras, devendo a educadora aproximar-se dos pais ao mesmo tempo que se aproxima das crianças.

Ao nível das interações com a família, a mestranda considera de uma importância fundamental esta proximidade. Tal como referem as OCEPE (ME, 1997), a “educação pré-escolar é complementar da ação educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias” (p.22). Reconhecendo, porém, que as interações desenvolvidas com as famílias foram ainda muito incipientes, apesar de alguns contactos

estabelecidos através de questionários e pedidos de colaboração. Passou a ser um objetivo o desenvolvimento de atividades e ou projetos que se seguiram (já no contexto de pré-escolar), a participação das famílias, tendo em consideração que, quando se fala nos vários modelos em “escuta ativa”, é realçada a importância da escuta da criança e também da família, de modo a incrementar uma prática mais adequada aos interesses e contexto de cada criança.

Considerando os referenciais anteriormente expostos, destaca-se a atividade “cesto dos tesouros”, que consiste na exploração livre por parte a criança de um conjunto de materiais previamente selecionados pelo educador. Nesta atividade, existem requisitos essenciais para o seu funcionamento, como a diversidade e qualidade dos materiais e a atitude do educador. Assim, tal como já referido a este propósito no presente relatório, o educador deverá manter uma atitude apoiante e atenta, mas sem intervir, limitando-se a observar. Os objetos explorados, de acordo com a autora, são um apelo aos sentidos, através dos quais a criança explora as diferentes propriedades utilizando o tato, o olfato, a visão e audição e paladar. Assim, “o cesto dos tesouros reúne e oferece um foco para uma rica variedade de objetos quotidianos escolhidos para oferecer estímulos a esses diferentes sentidos” (Goldschmied & Jackson, 2006, p.114 citado no capítulo I p.5). Através desta exploração livre dos objetos a criança realiza uma apreensão das suas que lhe características e desenvolve, ainda, a capacidade de realizar escolhas (cf. anexo B III, imagem 39), que corresponde ao “sentido de si próprio” nas experiências-chave de High Scope.

Assim, para a realização desta atividade, a mestranda operou uma alteração no espaço da sala, ocultando com um biombo as áreas da casinha, jogos e biblioteca, de forma a que as crianças se centrassem nos cestos (cf. anexo BIII, imagem 52). Encarando-se o ambiente físico de modo flexível, tal como refere High Scope.

Após o acolhimento - momento importante para o grupo, entendido pela Pedagogia-em-Participação como um “espaço-tempo de reencontro, feito de bem estar interior, de calma, serenidade, de comunicação e empatia”( Júlia Oliveira-Formosinho, 2011, p.74) -, a mestranda iniciou um diálogo com as crianças, satisfazendo a curiosidade acerca das questões levantadas por elas: “quem pôs isto aqui?”; “para que é isto?”.

Começou por dizer que o espaço da sala estava diferente porque tinha trazido algo para poderem explorar à vontade. Esta adaptação teve por base as ideias do modelo e pedagogia acima referidos, no que respeita à criação de um espaço de prazer, flexível e em que o adulto observa e apoia a criança.

Um dos cestos apresentados continha os seguintes objetos: pinhas de diferentes tamanhos; ramos de pinheiro; fitas e bolas de Natal; argolas de cortina; molas da roupa; rolhas; um cavalinho de ráfia; caixinhas de vários tamanhos; novelo de lã; pom-pom (cf. anexo BIII,

imagem 41). O outro incluía: frutos cristalizados; nozes; amêndoas; limão; pau de canela; passas (cf. anexo B III, imagem 40). Recorde-se que, de acordo com Goldschmied (2006), o adulto tem um papel importante na escolha dos materiais que “deve procurar constantemente, usando a sua imaginação por objetos diferentes” (p.159).

Tal como referido no artigo de Araújo & Costa (2010), dedicado à pedagogia-em-participação em creche, esta atividade permite constatar a competência participativa de todas as crianças, bem como o reconhecimento da forte capacidade da criança para explorar, descobrir, comunicar, criar e produzir significados. As mesmas autoras fazem alusão à ação do educador em creche e à necessidade de um olhar atento e interrogador: “Como é que a criança se sente?”; “A criança está a aprender?”; “O que a criança está a aprender?”. Foi com estas questões que a mestrande se deparou ao longo desta atividade.

Assume-se, então, o desafio de complementar a descrição da atividade com a resposta às três questões supracitadas - até porque nelas estão também implícitas as experiências chave de High Scope. As crianças mostraram-se fascinadas e “mergulharam” no cesto de imediato (cf. anexo BIII, imagem 42-43). Tendo surgido aqui, desde logo, as questões referenciadas no artigo supracitado de Araújo & Costa (2010): “Como é que a criança se sente?”. A resposta terá necessariamente de partir do conceito de bem-estar, que se centra no conforto emocional da criança e na forma como o ambiente a faz sentir. A este nível, mobilizando a escala de Leavers (1994) enquanto instrumento observacional, as crianças evidenciavam um nível muito elevado de bem-estar, patente em indicadores como satisfação, relaxamento, vitalidade e autoconfiança. A título de exemplo, distingam-se a criança (F) e (B) que, sendo duas crianças muito tímidas, se mostraram completamente imbuídas. A (B) com as argolas (cf. anexo B III, imagem 44); a (F) estabeleceu comunicação com a mestrande, oferecendo-lhe um presente (representação criativa). De referir ainda a criança (A), que chegou quando atividade já decorria e que, ao contrário do habitual (quando chega faz questão de que todos reparem na sua presença), se integrou de imediato e tomou posse do cestinho de amêndoas (cf. anexo B III, imagem 46), começando a apregoar “quem quer amêndoas?”.

Quanto à questão “a criança está a aprender?” Leavers (1994) salienta o envolvimento como sinal de aprendizagem: “uma criança envolvida está a ter uma experiência de aprendizagem a um nível profundo, motivada, intensa e duradoura” (citado por Bertram & Pascal, 2009, p.128). De facto, as crianças indicavam um nível muito elevado de envolvimento, notório em indicadores como concentração, energia, persistência, postura corporal e comentários verbais. Destaque-se, ao nível do envolvimento, a criança (MT) (cf. anexo B III, imagem 45) que entrou num fantástico jogo de faz de conta (representação criativa) e (B) que ficou completamente extasiada

com as argolas, fazendo um quantidade infindável de conjugações (noção precoce de quantidade e de número). Todas as crianças se revelaram muito envolvidas, o que se tornou evidente no momento em que chegaram duas crianças atrasadas e as restantes permaneceram completamente concentradas no processo de exploração.

Relativamente ao ponto “O que é que a criança está a aprender?”, impõe-se a mobilização das experiências chave de High Scope, que refletem o que as crianças fazem e o conhecimento que advém das suas ações. Destas experiências - organizadas em nove áreas de aprendizagem (sentido de si próprio; relações sociais; representação criativa; comunicação e linguagem; movimento e música; exploração de objetos; quantidade e número; espaço; tempo) - a mestranda pode interpretar e observar que as crianças indiciavam o sentido de si próprias, sendo capazes de expressar iniciativas, fazer escolhas e organizar a ação de forma a concretizar intenções que elas próprias delineavam. Evidenciem-se algumas situações: a criança (F) comunicou, oferecendo um presente à mestranda (comunicação não verbal); a (MT), que realizou um jogo de faz de conta: limpou o vidro com um ramo de pinheiro que ia mergulhando num imaginário detergente; saltou à corda com as fitas de Natal (representação criativa); decorou a porta com as fitas e bolas tal como fazia a mãe e reconheceu as molas como objeto que a mãe utilizava para estender roupa.

As crianças exploraram as características dos objetos, desenvolvendo capacidade de aprender sobre o mundo físico. Algumas, no caso (S), (MI) e (L), manifestaram os seus gostos relativamente aos frutos, demonstrando o sentido de si próprias (cf. anexo B III, imagem 50-51). A criança (MT) também revelou o sentido de si própria ao manifestar-se muito chateada quando um amigo mexeu no seu “balde de detergente”. As crianças (F), (B), (L) e (MI) desenvolveram capacidades ao nível das experiências chave no que concerne à noção precoce de quantidade e número: a (F), ao retirar e acrescentar quantidades - primeiro colocou três rolhas na caixa (presente) e depois duas; a (MI) retirou e acrescentou bolas na caixa (cf. imagem B III, anexo 47); a (B) e a (L) com as argolas, acrescentando e retirando (cf. anexo BIII, imagem 44,48-49). A (B) experienciou também noções básicas de tempo: repetindo uma ação para que algo volte a acontecer. Todo o grupo desenvolveu a compreensão do espaço (por exemplo ao esvaziar/encher) e a capacidade de explorar objetos.

Por tudo isto, o balanço da atividade foi muito positivo. Tratou-se de um momento extremamente enriquecedor, foi fascinante o prazer e interesse que as crianças manifestaram. De acordo com Araújo e Costa, este tipo de atividade permite “criar oportunidades para que a criança participe e se sinta competente” (Araújo & Costa, 2010, p.10) e foi exatamente isso que aconteceu. De resto, existiu por parte da mestranda a preocupação de se aproximar ao máximo daquilo que Goldschmied & Jackson (2006) referem como o papel do educador enquanto

organizador, “(...) responsável pelo uso do espaço...”, e facilitador, que “depende dessa organização planeada de tempo, espaço e materiais”( p.39 ). Esta gestão do espaço, tempo e materiais, por parte do educador, reflete-se como uma competência igualmente patente no decreto-lei nº 241/2001, no âmbito da organização do ambiente educativo.

Destaque-se ainda a ajustada seleção dos materiais realizada para esta atividade, dado que os mesmos se revelaram estimulantes para as crianças que nestas idades demonstram um forte apelo pelos sentidos, um “desejo natural pela exploração sensorial” (Post & Homann, 2007, p.114). Contudo, deveria ter realizado alterações ao nível do espaço no final da atividade, tendo presente a noção de que o espaço não é fixo “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho, 2011, p.12). Para esse efeito, deveria ter criado um novo ambiente, por exemplo usando o biombo, que possibilitaria que o diálogo desenvolvido resultasse mais produtivo.

Foram ainda motivo de reflexão as dificuldades sentidas ao nível da gestão do tempo, nomeadamente na transição da exploração em grande grupo para o momento de “recordar” de High Scope ou de reflexão - “dizer o fazer” da pedagogia em participação. A mestranda tentou respeitar a ideia de que deveria ser a criança a determinar o final desse tempo, tal como refere High Scope. Porém, tornou-se difícil devido ao envolvimento manifestado pelas crianças.

A mestranda salienta, por fim, que esta atividade demonstrou como a dicotomia tempo e espaço se revela crucial para o sucesso de uma ação pedagógica, despertando também a sua atenção para o papel que o educador deve assumir na gestão dos mesmos. Esta dimensão remete para alínea 2a) do Decreto-lei nº241/2001, relativamente ao papel do educador no âmbito da organização do ambiente educativo, mais especificamente, à organização do espaço e do tempo, concebendo-o como um recurso e na organização do tempo de modo flexível e diversificado.

Assim, após esta primeira abordagem com este tipo de atividades, a mestranda e o seu par de formação, juntamente com a educadora cooperante, consideraram que as atividades de exploração mereciam o apreço das crianças e que através delas seria possível corresponder aos seus interesses e desenvolver novas aprendizagens.

Assim, servindo-se da base concetual de Goldschmied & Jackson (2006), relativamente ao “cesto dos tesouros” e ao “jogo heurístico”, a díade introduziu algumas adaptações a estas atividades e integrou-as nas suas planificações. Aqui se edifica o perfil do educador patente no Decreto-lei nº 241/2001, segundo o qual o educador utiliza materiais estimulantes e diversificados.

Destaque-se as planificações presentes no anexo (B II) designadamente a que refere a história “sonho de neve”. Nesta atividade, após a história “sonho de neve”, foram colocados elementos

referidos na história à disposição das crianças. No caso, um recipiente com uma bola gigante de gelo para que as crianças explorassem e, posteriormente, saborearam o chá hortelã e as tostas com mel (cf. anexo BIII, imagem 98-100). Aqui estiveram presentes os sentidos do paladar, tato e olfato.

O outro exemplo referido, a atividade de jogo heurístico consistia na existência de vários sacos de materiais com características diversas (tecido, seda, esfregão, molas, cones de plástico, bocados de madeira). Foi realizada uma adaptação ao jogo heurístico definido por Goldschmied (2006), respeitando-se a finalidade de agrupamento dos mesmos por parte da criança. Contudo, assumiu uma exploração mais orientada com o objetivo de explorar, através do jogo, o sentido do tato na ausência da visão e também a visão.

Para realizar o jogo, as crianças estavam de olhos vendados. Cada criança tinha de retirar um material de cada saco (4 sacos). Assim, enquanto tinham a venda, sentiam as características através do tato. Depois de retirar a venda, identificavam a cor do material e colocavam-no junto da cartolina com a cor correspondente a cada um dos materiais. Maioritariamente, as crianças conseguiram identificar a cor, sendo sugerida pela mestranda a colaboração de duas das crianças, que pediam para voltar a jogar, para ajudar os colegas que não acertaram na identificação da cor. Como exemplo da cooperação entre as crianças, refira-se um momento que envolveu (F), (MT), (M) e (S), em que (S), perguntou: “estás a ver? Este não é igual...É igual a este! Vês?!” (cf. anexo B III, imagem 55).

Contrariamente ao sucesso das atividades anteriormente referidas, a atividade de complemento da exploração dos sentidos, consistiu na audição de diversos sons para que as crianças identificassem. Nela foi distribuída uma imagem a cada criança, correspondente a cada som, sendo solicitado às crianças que escutassem os sons sem intervir (o que não se verificou) e, ainda, que se manifestasse (levantando a imagem) quando escutasse o som correspondente. A mestranda considera que as estratégias adotadas não foram adequadas. Refira-se, como exemplo, relativamente à escuta dos sons, que estes deveriam ser escutados mais pausadamente, concedendo mais tempo para que as crianças se manifestassem à medida que fossem ouvindo. Outra alternativa seria ter optado por exibir 3 a 4 imagens e pedir que identificassem qual a imagem correta, em vez de entregar uma imagem a cada criança. Durante a identificação das imagens, duas das crianças não associaram o som à imagem que tinham na mão: (B-vento a avião) e (A- martelo a pica-pau). Relativamente a estas duas situações, a mestranda optou por valorizar o ponto de vista da criança, afirmando que o som escutado também se poderia associar ao que tinham mencionado. De referir que esta atividade foi interrompida várias vezes, tendo criado dificuldades ao nível das interações. A mestranda considera que a sua ansiedade

transpareceu para as crianças, deixando-as mais agitadas. Neste sentido, deveria ter adotado uma “postura de “calma” e “tom de voz sereno” (Post & Hohmann, 2007, p. 71). Esta atitude poderia contribuir para um melhor desempenho ao nível da estimulação definida na escala de empenhamento de Leavers (1994), relativamente à forma como o adulto intervém. A apreensão da mestranda justifica-se, em parte, por se tratar de uma atividade mais diretiva, com a qual não se sentia tão identificada, para além de ser um pouco complexa para a faixa etária. De acordo com os dados recolhidos pela observação do grupo, poderia ser mais bem-sucedida uma abordagem dos sons através da escuta e reprodução do som e uma posterior identificação ou uma reprodução com movimentos corporais. Em Reggio, é salientada a importância da observação do grupo de modo a que o “educador identifique necessidades, capacidades e interesses, o que os torna capazes de providenciar o apoio necessário, agindo ao nível da zona de desenvolvimento próximo ZDP. Mas tudo o que a criança faz deverá ser registado (escrito, fotográfico, vídeo – material da documentação pedagógica que é base da análise e interpretação das experiências e ações.” (Oliveira-Formosinho, 2007, pp. 110,111),

Neste tipo de atividades, foi possível observar e ouvir as crianças, acompanhar e perceber os seus interesses, deixar a criança escolher e apoiar as suas intenções, respeitando também as respetivas preferências e interesses. Tal como referido nas OCEPE (ME,1997) através da realização das suas escolhas a criança vai desenvolvendo a sua autonomia. Assim aconteceu, por exemplo, nas atividades do cesto dos tesouros, da construção de lagartas e da construção do painel dos sentidos (cf. anexo BIII, imagem 56-59). De salientar que, ao nível das interações, esta “tarefa” se revelou de modo geral mais facilitada nas atividades de exploração e manipulação de objetos, sendo para evidente para a mestranda que nesta faixa etária se torna menos estimulante uma atividade diretiva.

### **3.2. ATIVIDADES E PROJETOS DESENVOLVIDOS EM PRÉ-ESCOLAR**

No que respeita ao contexto de pré-escolar, de acordo com o primeiro capítulo do presente relatório, assumiram-se como principais influências na prática da mestranda os modelos High Scope e MEM, bem como a perspetiva da pedagogia em participação, a imagem de criança presente em Reggio e, ainda, a metodologia de trabalho de projeto. De acordo com as diretrizes iniciais, resultantes da reunião com a educadora, relativamente à necessidade de o grupo assumir regras, surgiu a primeira atividade, denominada “tudo ao contrário”. Nela se refletem as

convicções teóricas dos referenciais acima citados. A atividade desenvolvida pelo par pedagógico decorreu em fases distintas: leitura do poema “Tudo ao contrário” e diálogo orientado sobre o mesmo; audição e exploração de música do poema; realização de jogo e diálogo/debate sobre “o que podemos fazer na sala”; construção de quadro de regras. Deste modo, esta atividade integrou situações de jogo cooperativo, participação, partilha de opiniões, negociação, trabalho em equipa, de reflexão e debate de ideias. Assim, tal como definido nas OCEPE (ME,1997), a promoção da “aprendizagem da vida democrática implica que o educador proporcione condições de formação do grupo, criando situações diversificadas de conhecimento e respeito pelo outro” (p.36).

Na referida atividade, a leitura e exploração da música do poema “Tudo ao contrário” pretendia fazer uma alusão às regras de um modo lúdico e divertido. As crianças reagiram positivamente ao poema, mostrando-se participativas, conseguindo apreender facilmente que no texto que se subentendia a ideia de que existem formas corretas para fazer as coisas.

Seguiu-se o momento do jogo, para o qual foram explicadas as regras. As crianças tinham de formar equipas de dois elementos, sendo que cada elemento tinha uma função: um lançava o dado, outro identificava o saco correspondente ao número de pintas e cor que tinha saído no dado e registava no quadro, a verde ou vermelho (conforme estivesse certa ou errada, respetivamente), a resposta à questão dada pelo par. As questões ou imagens de comportamentos das crianças da sala estavam, como é evidente, relacionadas com regras. Neste sentido, entende-se que “as regras indispensáveis à vida em comum, adquirem maior força e sentido se todo o grupo participar na sua elaboração, bem como na distribuição de tarefas necessária à vida coletiva” (ME,1997, p.36).

De referir que a negociação de “quem fazia o quê” tinha de ser realizada entre as crianças, o que não foi pacífico em alguns casos, como por exemplo o caso (J), que queria realizar as duas tarefas. Para a formação das equipas, as crianças iam escolhendo a cor de um cartão à medida que eram apresentados e, após essa escolha, a criança convidava um colega para ser o seu par. A este propósito, Formosinho (2005) refere as potencialidades do currículo High Scope para o desenvolvimento socio moral da criança, salientando o papel do educador na partilha do poder, na partilha de objetos, de problemas e soluções, conforme referido no capítulo I deste relatório. Também nas OCEPE (ME,1997) se salienta ao nível da resolução de conflitos, a participação no grupo que “permite à criança confrontar-se com opiniões e posições diferentes das suas, experimentar situações de conflito. O educador apoiará as tentativas de negociação e resolução de conflitos” (p.37). Na sequência da escolha dos pares, a criança (C) recusou-se a participar no jogo, porque o par que ela desejava (MI) foi escolhido por outra criança. Essa criança (C) acabou por ficar sem par, mesmo tendo sido convidada por outra colega, porque só queria jogar com a

(MI). No entanto, antes de terminar o jogo a educadora perguntou “se não queria jogar com ela, porque estava com vontade de jogar” e ela aceitou. A propósito, será importante recordar as palavras de Oliveira-Formosinho (2005), segundo o qual

“É necessário criar situações, atividades que envolvam a partilha. Criar um clima positivo é central, mas não suficiente, porque o egocentrismo da criança leva-a a só ver o seu desejo, a não querer perder as suas motivações. É preciso muito tempo, muitas experiências para as crianças compreenderem os interesses dos outros e para coordenarem os seus interesses com os dos outros”(p.69).

Outra situação a evidenciar é o caso da criança (J) que começou a ficar muito agitada, mais ou menos ao meio do jogo, manifestando-se ansiosa pelo facto de ter de aguardar pela vez de jogar. Apesar de a mestranda ter optado por ficar junto desta criança, dando-lhe algum conforto, de modo diminuir a sua ansiedade, esta atitude não foi suficiente para a manter calma até chegar a sua vez. Como se trata de uma criança muito ativa, deveria ter optado por sentá-la, juntamente com o seu par, no início da roda, para minimizar o tempo de espera.

Na generalidade, as crianças conseguiram responder a todas as questões que saíram no jogo e à identificação das imagens (como comportamentos corretos), com exceção do par (R/P), que insistia em afirmar que “podíamos falar todos ao mesmo tempo”. Mesmo após a experimentação de falarem todos juntos para exemplificar, um deles insistia que era possível, tendo acabado por reconhecer que assim não nos conseguíamos ouvir corretamente.

Maioritariamente, as crianças respeitaram as regras do jogo e reagiram positivamente, verificando-se, contudo, uma diminuição do entusiasmo inicial devido ao tempo de espera. Trata-se de um grupo grande e tornou-se moroso o período de espera pela sua vez de jogar. Deste modo, este jogo resultaria melhor formando grupos menores. Aqui, tal como refere o Decreto-Lei nº 241/2001 a mestranda avaliou “numa perspetiva formativa a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados”.

De salientar o entusiasmo revelado pelas crianças pela responsabilização de tarefas, reagindo muito positivamente à competência que lhes era atribuída. Contribuindo assim para o desenvolvimento da sua autonomia, sendo que, “a construção da autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir progressivamente assumindo responsabilidades” (ME,1997, p.53). Esta atitude foi igualmente notória no momento de debate, que acabou por surgir de modo natural, quando algumas crianças quiseram jogar novamente e a primeira questão que saiu foi “o que podemos fazer na sala?”. Nesse momento, todas as crianças começaram a querer responder e a situação foi aproveitada para o lançamento do debate, no qual a mestranda foi registando as respostas das crianças. A este propósito, justifica-se a referência às OCEPE (ME, 1997) relativamente à construção de uma autonomia coletiva, que “passa pela organização social

participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo” (p.53).

No dia seguinte, leram-se as respostas que tinham dado, perguntou-se se concordavam e as crianças foram reforçando as ideias que já tinham exposto. Prosseguiu-se, questionando quem queria representar através de desenho as ideias que tinham referido e foram vários os voluntários (C,CT,M,P,L,G,I,F). As crianças escolhiam a afirmação e depois faziam o desenho (por exemplo, não deitar papéis para o chão, não empurrar, não trazer objetos para o acolhimento... ). No final, afixaram-se os desenhos na parte vermelha do painel correspondente ao que “não podemos fazer” e colocaram-se as fotos escolhidas pelas crianças (de diferentes momentos da rotina diária) relativas ao “que podemos fazer na sala”.

Esta atividade revelou-se muito gratificante, na medida em que as crianças mostraram um grande interesse em manifestar as suas opiniões, participando ativamente. De acordo com Hohmann & Weikart (2007), “fazer e expressar escolhas, planos e decisões é fundamental para que a criança desenvolva um sentido de competência e de igualdade” (p.580). Impõe-se ainda salientar o facto de as crianças se revelarem também capazes de referir as regras de convivência dos diferentes espaços, embora, na prática, as esqueçam muitas vezes.

Após esta primeira planificação, a díade considerou relevante continuar a desenvolver atividades cooperativas e de participação democrática das crianças, apoiando e incentivando o desenvolvimento da capacidade de cooperação e de interiorização das regras, de modo a seguir o pensamento preconizado por Oliveira-Formosinho (2005):

“Aceitar sugestões, hipóteses ideias e discuti-las e votar como uma experiência de carácter regular. (...) O educador cria uma “zona de contacto de duas culturas: a da infância (...) e a do adulto (...) (...) permite ao educador pôr em curso projetos desejados pelo grupo e apoiar a construção de conhecimentos gerados nesse projeto, permitindo também o jogo educativo ao nível (...) do mecanismo de voto.” (p. 63).

Com vista a dar seguimento à participação democrática, à promoção da autonomia e responsabilização e à divisão de tarefas as planificações seguintes integraram atividades em grande e pequeno grupo através do envolvimento em atividades e projetos tal como referido no Decreto-Lei nº241/2001

Neste sentido, foram integradas atividades que proporcionassem o desenvolvimento da metodologia de trabalho de projeto (cujo apreço e enquadramento teórico é manifestado pela mestranda na quinta e sexta narrativas). Começando-se por um a apuramento dos gostos e interesses das crianças. Assim, surge a atividade o que quero saber; o que gosto de fazer (anexo ...), que deu início à introdução do trabalho de pesquisa e cooperação dos pais, com as pesquisas já referidas neste capítulo acerca do arco-íris, dos gelados, dos pássaros. Esta primeira

abordagem foi uma forma de díade conhecer os interesses das crianças, sendo que estes também estão na base da referida metodologia. O objetivo passava por respeitar as premissas de partir dos interesses das crianças e de uma questão problema, referenciadas no capítulo I deste relatório e, igualmente, o enquadramento teórico e as fases do trabalho de projeto definidas por Vasconcelos: formulação do problema; planificação; execução e divulgação.

Assim, tal como descrito na narrativa em epígrafe, “o Carlinhos” entrou na sala de surpresa, com o Peixoto pelo braço, muito aflito porque o Peixoto andava a cortar árvores na floresta (cf. anexo B III, imagem 60). Pediu então a opinião da educadora e das crianças acerca do assunto: “o Peixoto pode cortar as árvores? As crianças responderam de imediato que não: “se cortares as árvores os passarinhos morrem” (MF); “não há frutos e nós precisamos deles” (MF); “há incêndios”(G). Por sua vez, o Sr. Peixoto alegava que tinha de cortar árvores porque precisava da madeira para fazer móveis. As crianças mostraram-se muito empenhadas em ajudar o “Carlinhos” e, apesar de terem reconhecido as mestrandas, entraram no “jogo de faz de conta”. Na sequência da história que apresentava um problema, surgiram questões levantadas pelas crianças: Como é a floresta? Que animais existem na floresta? Como aparece o fogo na floresta? (G) Porque é que não se podem cortar as árvores? A criação de um ambiente educativo onde seja possível a colocação de questões por parte das crianças, corporiza-se no Decreto-Lei nº241/2001, no que respeita ao envolvimento das crianças em projetos da sua iniciativa ou de iniciativa conjunta. Com base no interesse generalizado das crianças pela floresta, iniciou-se a primeira fase do projeto, definida por Vasconcelos, que corresponde à formulação do problema e das questões a investigar. Seguiu-se um levantamento do que já sabemos a respeito destas questões. Por exemplo, em relação ao que “já sabemos acerca das florestas”, surgiram respostas como: “é límpida” (RP); “tem árvores de muitos tamanhos, flores, pedras e luz” (CT); “tem relva” (MG); “folhas no chão” (MR). A questão “como é que o fogo aparece na floresta?” emergiu a partir da afirmação da criança (CT), que assegurava que se cortassem as árvores aparecia fogo. Em oposição, (G) afirmava: ”o fogo faz-se com fósforos e são os bombeiros que põem e apagam o fogo”. Relativamente à questão “que animais vivem na floresta”, surgiram respostas como: “lobos, tigres, lagartas” (MF); “joaninhas, cães, gatos, esquilos” (MG); “macacos” (RP); “girafas” (E); “tigres” (MF); “pássaros” (CT); “serpentes” (D). As respostas “acerca do que já sabemos” foram registadas no mapa, tal como as questões sobre “o que queremos saber” (cf. anexo B III, imagem 61-64). Nesta altura, tiveram-se em consideração as conceções das crianças, valorizando-se os conhecimentos de que as crianças são portadoras, tal como referido no Decreto-Lei nº241/2001.

Sucedeu-se a segunda fase, da planificação, na qual foram definidas tarefas: “quem faz o quê?”. Nesta etapa, nem todas as crianças aderiram de imediato, ficando estruturados os seguintes grupos: floresta (L; E;MF); animais (D;PA;IV;RP;MG) (cf. anexo B III, imagem 70); porque não se podem cortar as árvores (CT;F; R); fogo (G;MF;M). De acordo com o definido por Vasconcelos, realizou-se a enumeração dos recursos, no caso: livros; imagens; pesquisas na internet e colaboração dos pais. Foi então, elaborado por escrito um pedido de colaboração aos pais, no qual se referia a metodologia que estava a ser desenvolvida e a questão pela qual aquela criança tinha manifestado interesse: animais, floresta, fogo, corte das árvores. No mesmo pedido, solicitava-se que recolhessem a informação em conjunto com a criança para que esta posteriormente a partilhasse com os colegas. Assim, tal como refere o Decreto-Lei nº241/2001 relativamente ao envolvimento das famílias nos projetos a desenvolver. Gambôa salienta o prazer resultante da pesquisa e da responsabilidade de escolha que “desloca o eixo da função educativa de uma ética de autoridade... para uma ética da responsabilidade onde a autonomia está no centro” (Gambôa, R. 2011, p.62). De referir que foram várias as crianças a trazer informação, embora não tenha existido a colaboração de todos os pais. Algumas crianças trouxeram informação num curto espaço de tempo, designadamente (D; F; MI, cf. anexo BIII, imagem113).

Avançou-se para a terceira fase, a “execução” Vasconcelos (2012). Cada criança apresentou ao grupo o que tinha trazido de casa: documentos e imagens recolhidos na Internet e em livros, ou do trabalho que fizeram com os pais sobre o tema, como o caso das crianças (MI e D), que apresentaram imagens de animais (D) e de uma ilustração de uma floresta com colagem (MI). Paralelamente, cada grupo de pesquisa investigou sobre a sua questão em livros, na Internet, através de imagens e em Power Points relacionados com a respetiva questão. De referir que cada grupo, de modo rotativo, realizava estas pesquisas no espaço da mediateca, o que se revelou muito mais positivo, na medida em que se sentiam notoriamente satisfeitos por irem para um espaço diferente e se mantinham mais envolvidos. Ao longo das pesquisas, as crianças manifestaram-se surpreendidas, por exemplo, em relação à trovoadas e fogo-de-artifício como causadoras do fogo, bem como as queimadas de lixo. Durante esse período, partilharam opiniões acerca dos bombeiros: a criança (MF) explicava à (G) (cf. anexo B III, imagem 65) que eles não pegavam fogo e até apagavam com os pés e com aviões. Assim, as “crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar na resolução de problemas (ME, 1997, p.35). Era muito gratificante a forma entusiástica com que a criança (G) ia realizando as suas descobertas ao longo das pesquisas e partilha com os colegas, até ter percebido a forma como aparecia o fogo e chegado à conclusão que os bombeiros só apagavam fogo então o “acendiam”, como ele pensava inicialmente. Verifica-se a eminência de uma atuação na ZDP, através de uma

processo de scaffolding, no qual o educador pode “amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência” ( Vigotsky, 1956, citado por Roggoffe Wertsh-1984, p.3 in Vasconcelos, 1997, p.37).

De referir que a díade adotou uma atitude de apoio e valorização do trabalho das crianças, procurando, de acordo com Katz & Chard (1997), ajudar as crianças a valorizar o trabalho umas das outras. A título de exemplo, pode mencionar-se o facto de pedir que apresentassem as pesquisas de casa, a partilha que as crianças faziam das descobertas nas consultas realizadas e o que cada uma delas tinha considerado mais relevante nas pesquisas que tinham feito. Corroborando, as mesmas autoras, a mestranda considera que o papel do educador “é mais de um conselheiro, orientador do que de instrutor. (...) Dirige o desenvolvimento, reunindo e expondo os produtos de trabalho” (Katz & Chard,1997, p.171).

A discussão entre as crianças contribui para que elas desenvolvam a capacidade de expressão e gosto pela descoberta, além de facilitar a troca de informações. Sobre este tema, referem Katz & Chard (1997) que, o desenvolvimento de projetos e a troca de informações contribui para o bom funcionamento da aula. “Aqui as informações emanam não só do professor mas também dos relatos das crianças sobre a sua própria compreensão e dos progressos que estão a fazer (...) as crianças podem ajudar-se umas às outras como consultoras e colaboradoras” (Katz & Chard,1997, p.170).

Após o momento de pesquisa, evidencia-se a necessidade de registo da informação recolhida, referida por Vasconcelos (2012) e destacada igualmente por Katz & Chard (2009). De acordo com as autoras, a documentação dos projetos é fundamental, dado que permite recolher as evidências do processo de desenvolvimento do mesmo e, além disso, reflete as aprendizagens realizadas pelas crianças. Neste sentido, solicitou-se às crianças de cada grupo que registassem através de desenho o que tinham encontrado de mais importante na pesquisa. Contudo, nem todas as crianças quiseram registar. Em sequência disto, a mestranda considera que poderia ter sido colocado um maior leque de possibilidades de escolha quanto à representação. Por exemplo, a criança (MF) disse não sabia “desenhar o que tinha encontrado”, poderia ser interessante a criança fotografar o que encontrava de significativo, na medida em que a mestranda considera importante que existam as imagens reais das descobertas realizadas no momento de partilha com os colegas.

Vasconcelos (2012) salienta aspetos interessantes proporcionados pelo aprofundar da informação, sendo que, o grupo de pesquisa discute a informação obtida, apresenta essa informação e vai representando e contrastando com as ideias iniciais: “o que sabíamos antes”; “o que sabemos agora”; “o que não era verdade”. De acordo com a mesma autora esta forma de

trabalhar implica uma sala de atividades não organizada em “cantinhos” estáticos, estereotipados e redutores, mas em “oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2007, 2009), promovendo uma análise crítica e rigorosa dos espaços, do equipamento e dos materiais que introduzimos, tornando-se a sala de atividades e o próprio jardim-de-infância num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Rinaldi, 2005; Vasconcelos, 2009). No seguimento desta ideia, a díade criou um espaço na sala onde foi colocado e apresentado o mapa ou rede do projeto, no qual constam: as questões levantadas; a identificação dos grupos (com as fotos dos seus elementos); as respostas dadas ao “que já sabemos?”; “o que sabemos agora?” (com as imagens das descobertas e representações das crianças); o que não era verdade.

Importa salientar, relativamente à participação dos pais, além da adesão na recolha de informação juntamente com as crianças, obteve-se a disponibilidade de um dos pais da sala que é bombeiro de profissão e que estabeleceu um primeiro contacto com a corporação de bombeiros locais para irem à escola realizar uma demonstração da sua atividade. Sendo posteriormente o pedido de colaboração formalizado pelas mestrandas e pela instituição de estágio. De acordo com as OCEPE (1997), é muito importante a colaboração dos pais e de outros membros da comunidade com o contributo dos seus saberes.

A visita dos bombeiros foi um momento muito estimulante, que decorreu no parque contíguo à Casa do Alto. Os bombeiros fizeram uma breve explicação da sua atividade e dos cuidados a ter na floresta para que não existam fogos. As crianças entraram no carro dos bombeiros e experimentaram os capacetes, assistiram à demonstração de como usam as mangueiras e os fatos de alta proteção (cf. anexo B III, imagem 66-69).

À medida que o projeto evolui, foram surgindo curiosidades e novas necessidades se impuseram, designadamente a visita a uma fábrica de móveis e a um parque florestal, de modo a aprofundar os conhecimentos das crianças através de um contacto com a realidade. Deste modo, ao longo do projeto, “formulam-se novas hipóteses de trabalho e, eventualmente, nascem novos projetos e ideias que serão posteriormente explorados” (Vasconcelos, 2012, p.17).

Nesta sequência, e valorizando o interesse pela história “Floresta de água”, organizou-se a dramatização da referida história, tendo as crianças como protagonistas, assim como a sua participação na construção de acessórios e cenários (cf. anexo B III, imagem 71-74). Cada criança decidiu a personagem que queria interpretar, criando-se novos grupos de trabalho: bombeiros, homens maus, gotinhas de água, semente e crianças. Concedendo-se a possibilidade de fazer escolhas referida nas OCEPE (ME,1997).

Após as pesquisas, surgiu a necessidade de representarem a árvore preferida. Nessa sequência, como algumas crianças diziam não conseguir realizar a representação através de desenho, a

díade decidiu socorrer-se dos materiais disponíveis na área científica de matemática da Escola Superior de Educação, polidrons e tangrans para que as crianças realizassem as suas representações. Num quadro com fotos (ver anexo), foram coladas fotos de construções, juntamente com fotos da visita e as crianças votaram na árvore preferida (cf. anexo B III, imagem 75-78).

Na visita realizada à floresta e à fábrica de móveis as crianças mostraram-se muito curiosas e entusiasmadas. Na fábrica, observaram atentamente todo o processo de construção dos móveis e recolheram pequenos pedaços de madeira que trouxeram para a sala para realizar construções. Na floresta, contactaram com alguns animais e ficaram fascinadas com a diversidade de árvores existente (cf. anexo B III, imagem 79-82). Após o almoço, foi-lhes proposto que se sentassem na floresta olhassem para a árvore que mais gostassem.

Depois da visita, foram colocadas fotos das construções com polidrons, juntamente com fotos da visita e as crianças votaram na árvore iria ser construída em 3D, sendo este tipo de representação referido nas OCEPE (ME,1997) como fundamental durante a educação pré-escolar(cf. anexo BIII, imagem 83-84).

Seguiu-se o momento de escolha dos materiais a utilizar, de entre os materiais recolhidos pela díade: papel, pacotes leite, canos de papel, jornais, CDs, esponjas. As crianças iam integrando os trabalhos de construção (pintura e colagem), de modo voluntário e rotativo (cf. anexo BIII, imagem 85-88).

No final, a árvore foi colocada no átrio de entrada da instituição, sendo afixadas na árvore e num placard anexo todas as questões da pesquisa e todas as fotos do projeto “A Floresta”, como resposta às questões levantadas (cf. anexo BIII, imagem 89). Entrou-se na fase da divulgação, sendo que esta divulgação, em local bem visível, do trabalho que vai sendo realizado é importante para as crianças, que percecionam a valorização do seu trabalho, assim como para os pais, que se sentem mais envolvidos na dinâmica desenvolvida pelo projeto. A este respeito, Vasconcelos expõe que ao mesmo tempo que o educador está a avaliar o seu próprio trabalho de modo reflexivo, através da documentação, “está a tornar o seu trabalho transparente” (Hoyuelos, 2004, citado por Vasconcelos, 2009), sujeitando-o à análise dos seus pares, das famílias e da comunidade.

De referir que a apresentação da dramatização da história “A Floresta de água”, como estratégia de divulgação do projeto vivenciado, tendo sido apresentada no auditório existente no edifício, para todas as outras salas (cf. anexo B III, imagem 91-96). Antes de dar início à dramatização, as personagens “Carlinhos” e “Peixoto”, representadas pela díade, apareceram novamente, juntamente com uma das crianças (RP). Assim, explicaram às crianças presentes, a

questão que tinha dado origem ao projeto, então, a pedido do Carlinhos, (RP) começou por explicar que tudo se tinha iniciado porque o Peixoto cortava árvores e o Carlinhos foi à escola pedir a ajuda das crianças, que lhe contaram a história da Floresta de água e que a partir dela foram pesquisar sobre a Floresta (cf. anexo B III, imagem 90). (RP) concluiu, muito satisfeito, que todos aprenderam muitas coisas: que temos de proteger a Floresta; que não se podem cortar todas as árvores, mas que é necessário cortar algumas, pois precisamos da madeira; que existem muitos animais na floresta e que o trabalho dos bombeiros é muito importante e quando cortarmos uma árvore devemos plantar duas. Pela resposta da criança (RP) pode afirmar-se que, através do trabalho de projeto, foi estimulada a curiosidade das crianças e desenvolvida a sua capacidade de realizar tarefas e disposições para aprender e resolver problemas, tal como preconizado no Decreto-lei nº 241/2001.

Em suma, o desenvolvimento deste projeto permitiu que as crianças realizassem aprendizagens nas mais variadas áreas, designadamente: formação pessoal e social, conhecimento do mundo, expressão e comunicação (linguagem oral, dramática, plástica, música, motora e matemática).

A mestrandia considera que as atividades corresponderam de um modo geral à perspetiva referida pela díade ao nível da valorização da competência e agência da criança, do desenvolvimento da participação democrática e da capacidade cooperativa e de negociação. Para além disso, integraram a participação das famílias e da comunidade. Sublinhe-se que a este nível a metodologia de trabalho de projeto contribuiu significativamente para a concretização desses objetivos e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional da mestrandia.

Na sequência das atividades desenvolvidas neste processo formativo, revelou-se também importante a interação entre adultos, no caso da equipa educativa. Esta cooperação é referida em todos os modelos, sendo considerada por Post & Hohmann (2007) fundamental, nomeadamente no que respeita às reuniões diárias da equipa educativa, de modo a tonar a prática mais eficaz e adequada às necessidades e interesses das crianças. De igual modo, as OCEPE (ME,1997) referem o trabalho de equipa educativa, designadamente as reuniões como “um meio de importante de formação profissional com efeitos na educação das crianças.” (p.41)

Por fim, é impreterível concluir reiterando que a experiência prática, os seus diversos ensaios, sucessos e insucessos são cruciais para a formação de um docente pautado pelos parâmetros que se impõe a um profissional reflexivo e catalisador dos melhores processos de aprendizagem.



## REFLEXÃO FINAL

O processo formativo desenvolvido ao longo da prática pedagógica supervisionada foi orientado pela metodologia de investigação-ação, sendo esta, de acordo com Alarcão (1997), uma estratégia de formação inicial de professores que lhes permite desenvolver uma atitude de questionamento contínuo da sua prática e do contexto onde esta se desenvolve. É nesta perspetiva que se apresenta esta reflexão final que tem como intenção a realização de uma síntese sobre as potencialidades e constrangimentos sentidos durante todo o processo de formação.

De acordo com as OCEPE (ME,1997), a intencionalidade do processo educativo pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Neste sentido, é necessário o educador, observar e problematizar para intervir e avaliar, desenvolvendo uma atitude experimental concedida através da investigação, que lhe permite integrar os resultados da mesma, tal como refere Estrela (1994).

Sendo que o momento da planificação é a ação a construir, a ação é fundamentada na planificação e a observação documenta os efeitos da ação, fornecendo dados para reflexão crítica. Neste sentido, a investigação-ação contribui para melhorar a prática através da compreensão da ação e de uma estratégia de ação mais informada. (adaptado de Moreira & Alarcão, 1997, p.126)

Assim, com vista a planificar atividades correspondentes aos interesses e necessidades do grupo e ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, definiram-se objetivos e estratégias, sendo necessária a avaliação das necessidades e prioridades, realizada através da observação, a qual permitiu a recolha de dados, cuja análise sustentou as opções tomadas. Assim, a avaliação desses dados era realizada através dos instrumentos de registo, com base nos quais se refletia, investigando-se as próprias práticas.

No contexto da formação inicial, a investigação-ação, envolve o educador “num processo de questionamento sistemático da sua prática (...) [que] pode constituir uma estratégia de formação reflexiva adequada ao contexto de estágio pedagógico” (Alarcão, 1997, p.122).Essa reflexão resulta da problematização da prática, na busca de soluções para os problemas, tal como referem Lalanda & Abrantes (1996).

De sublinhar, neste sentido, a importância das reuniões de supervisão e avaliação, enquanto estratégia de formação com efeitos significativos ao nível da reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, o que contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de reflexão na ação.

De igual modo, as narrativas reflexivas individuais, enquanto instrumento de avaliação reguladora, fortaleceram a dinâmica reflexiva.

Assim, o processo de reflexão permite que se avaliem as práticas, para que as mesmas possam ser aperfeiçoadas. A propósito, salienta-se, ainda, a reflexão com a educadora cooperante acerca dos aspetos positivos e negativos da ação desenvolvida, que se assumiu como preponderante para a mestranda no sentido de melhorar a sua prática. Refira-se, como exemplo, a dificuldade manifestada pela mestranda relativamente à identificação dos interesses de algumas das crianças, sendo sugerido pela supervisora a necessidade de ficar mais atenta às propostas implícitas das crianças. Deste modo, nas atividades planificadas verificaram-se algumas melhorias ao nível do processo de scaffolding das crianças (como exemplo a atividade de pintura).

Ao nível da creche, importa referir o facto de não se ter aprofundado a ligação com as famílias, devido, em parte, à transição de contexto que limitou temporalmente a nossa ação.

Apesar de esta transição de contexto ter igualmente implicado uma nova adaptação a um novo grupo, a verdade é que essa adaptação foi facilitada pelo facto de ter ocorrido na mesma instituição, existindo já um conhecimento dos intervenientes do contexto educativo. No que respeita ao conhecimento do grupo de crianças, foi importante a informação partilhada pelas dadas (que permutaram de sala), que permitiu um conhecimento mais alargado do que seria possível numa fase inicial.

Deste modo, as informações obtidas complementaram os resultados da observação da mestranda, sendo evidenciada pelo grupo uma necessidade generalizada de cumprimento de regras. Esta necessidade integrou as primeiras planificações, tendo-se verificado uma evolução após as atividades desenvolvidas. Contudo, esta melhoria não foi unânime, residindo aqui uma das dificuldades encontradas. A mestranda pôde verificar que o desenvolvimento profissional ocorre em conexão com a prática, pelo que a reflexão sistemática da ação ao longo da prática pedagógica permite o aperfeiçoamento, que conduz ao desenvolvimento profissional. Neste sentido, “a práxis é a alma da pedagogia, o coração que irriga e fertiliza todo o corpo de saberes e fazeres que ação educativa constitui” (Gambôa, 2011, p.76).

De referir ainda como limitação a adesão inicial à metodologia de trabalho de projeto, à qual as crianças não estavam habituadas, facto que levou a que não se verificasse a participação de todas as crianças. Curiosamente, esta metodologia foi propulsora de um desenvolvimento significativo para as crianças e para as mestrandas. Por conseguinte, após as dificuldades iniciais de implicação no projeto, à medida que se começaram a dinamizar as pesquisas, foi surpreendente a integração voluntária das restantes crianças nos grupos e nas questões que lhes

interessavam, verificando-se a participação de todos os elementos. Assim, o trabalho de projeto “é um meio, um caminho para autonomia, para a participação” (Gambôa, 2011, p.50).

A mestrandanda também se sentiu mais confiante e interventiva, pois a dinâmica do projeto assim o exigia, em resposta às questões das crianças e às suas solicitações. Por exemplo: a visita de estudo, a parceria com os pais, a colaboração dos bombeiros. Nesta medida, contribuiu para que se alargassem os laços e se ampliassem as interações com todos os intervenientes do contexto educativo, tendo-se estabelecido com a equipa pedagógica um agradável clima de cooperação e partilha de experiências e saberes. Sublinhe-se que as interações pedagógicas relativamente ao grupo de crianças foram alargadas à medida que o conhecimento do grupo se aprofundava. “O grau de envolvimento e implicação dos diversos protagonistas determina a eficácia da condução feliz do projeto, do seu sucesso como tarefa e grau de vínculos afetivos que constroem” (Gambôa, 2011, p. 74). De referir, igualmente, o desenvolvimento ao nível de estratégias de organização do grupo e do espaço, como por exemplo a opção de trabalho de pesquisa em pequenos grupos na mediateca e a pintura no exterior. Esta solicitação constante, decorrente da dinâmica de trabalho de projeto, contribuiu para uma reflexão sistemática e cooperada. Neste sentido, esta metodologia contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandanda. “A pedagogia é, assim, um caminho de autonomia e participação dos professores. Um espaço para uma voz feita da escuta de muitas vozes” (Gambôa, 2011, p.76).

Por último, importa referir que a um educador estão subjacentes as competências científica, pedagógica, pessoal, referidas por Tavares (1997): “saber, saber fazer, saber ser e estar” que este tem de desenvolver, não só na sua formação, mas ao longo da vida.

No desenvolvimento da sua prática, a mestrandanda sentiu o quão primordial se assume a necessidade referida no Decreto-lei nº 240/2001 referente à formação ao longo da vida, bem como à reflexão e o recurso à investigação, aliada à cooperação com outros profissionais. São estas as competências e práticas que pretende manter e aprofundar na construção da sua profissionalidade, corroborando a ideia de que “O profissional enquanto pessoa evolui como um sistema em interação com outros sistemas que o modificam e sobre os quais exerce reciprocamente sua influência” (Simões & Ralha Simões, 1997, p.52).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (org.) et al. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Araújo, S. & Costa, H. (2010). *Pedagogia-em-participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança*. Cadernos da Educação de Infância, nº 91.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspetiva sócio construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola, in *Psicologia em Estudo*, Maringá.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: artes médicas.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular, Planificação*. Porto: Plural Editores
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia em Participação: Trabalho de Projeto*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.), Gambôa, R. (org.), Formosinho, J., Costa, H. (2011). *O trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2000). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata Ediciones.
- Goldschmied, E. & Jackson, S. (2006). *Educação dos 0 aos 3 anos: O atendimento em creche*. Tradução: Xavier, M. (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S., 1997, *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & McClellan, D. (2005). O papel do Professor no desenvolvimento social das crianças. In Oliveira-Formosinho, J., McClellan, D.; Lino, D., Katz, L. (2005). *Educação Pré-Escolar: - A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores.

- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O Conceito de Reflexão em J. Dewey in Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão*, Porto: Porto Editora
- Máximo-Esteves, L., 2008, *Visão Panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto editora.
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-Ação como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos. In Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J.; McClellan, D.; Lino, D.; Katz, L., 2005. *Educação Pré-Escolar -A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores
- Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), (2009). *DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação
- Oliveira-Formosinho, J. (org.), Gambôa, R. (org.), Formosinho, J. & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora..
- Oliveira-Formosinho (org.), 2012, *Trabalho por Projetos na Educação de Infância, ME DGIDC*
- Oliveira-Formosinho, J., McClellan, D., Lino, D., Katz, L. (2005). *Educação Pré-Escolar -A construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editores.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebês em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. 3ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editores
- Simões, C. & Ralha Simões, H. (1997). Maturidade pessoal: Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – Para uma abordagem de transformação de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

## **LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Circular N.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de Abril (2011). *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*.

Decreto-lei n.º 119/83, de 25 de fevereiro (1983). *Estatuto das instituições particulares de solidariedade social*. Ministério dos assuntos sociais, secretaria de estado da segurança social.

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro (2007). *Habilitação profissional para a docência*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação – DGE (2012). “Trabalhos por projeto na Educação Pré-Escolar”. Lisboa.

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2010). Ministério da Educação.

Ribeiro, D., Araújo, S. (2011). *Ficha Curricular*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.



## **ANEXOS DO TIPO A- SUPORTE DE PAPEL**



# ANEXO A I- Reflexão individual

## 5ª Narrativa Reflexiva Individual - Prática Pedagógica Supervisionada

*Muito interessante*

Orientando a minha prática segundo uma imagem de criança ativa, competente e (co) construtora do conhecimento, esta 5ª narrativa irá ter como base de reflexão a pedagogia em participação e o trabalho de projeto, bem como a imagem de criança aí subjacente. Apresentarei as considerações de autores defensores desta pedagogia e da metodologia de trabalho de projeto com a qual me identifico, estabelecendo paralelo com as atividades desenvolvidas na minha prática, no sentido de corresponder aos princípios por elas preconizados.

A recriação da imagem de criança como aprendiz participante tem sido, de acordo com Formosinho, um desafio constante no último século. Recorde-se, a propósito, a imagem de criança ativa e com iniciativa, presente em Dewey; interativa e construtora do conhecimento, patente em Piaget e no modelo High Scope; cooperativa, em Freinet e no Movimento Escola Moderna (MEM), e criativa e investigadora, em Mallaguzzi. Existe, pois, uma crença nos direitos da criança e na sua competência, sendo esta considerada como “possuidora de voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a num diálogo democrático e na tomada de decisão” (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 16). Ainda segundo a mesma autora, este princípio refere-se ao direito da criança de ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida. Direito esse que está também patente na Declaração Universal dos Direitos da criança da ONU (1959), na qual a criança passa precisamente a ser “sujeito de direitos”, e é reforçado na Convenção Internacional de 1989, que esclarece e reconhece uma maior autonomia da criança no exercício dos seus direitos. Neste último, são contemplados ainda os direitos à provisão e proteção, sendo de salientar os relativos à participação, nomeadamente à participação nos processos educativos

De entre os direitos à participação destacam-se os seguintes: “respeito pelos interesses e preferências da criança”; “participação através da valorização das competências individuais”; “direito à participação através da expressão e iniciativa”; “direito à participação na partilha de experiências”; “direito à participação através da conquista da autoestima”. (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004,2006, citado por Oliveira- Formosinho, J., 2008, p.108/109) — *A que utilizar a frase “Cada ser deve contar”* —

O direito da criança ser vista como competente é reconhecido na pedagogia em participação, que “credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada” (Oliveira-Formosinho,2007citado por Oliveira- Formosinho, J., 2008, p.99). Neste seguimento, a pedagogia em participação encara a criança como um ser com competência e atividade, cuja motivação para a aprendizagem se “sustenta no interesse intrínseco (...) e nas motivações intrínsecas da criança. (...)o processo de ensino aprendizagem é concebido em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto”( Oliveira- Formosinho, J. & Gambôa, R. 2011, p.15). Neste sentido, esta pedagogia fomenta “a

criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho & Oliveira- Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. 2011, p.28). Refere ainda Formosinho que a análise das interações adulto-criança permite determinar se estamos perante uma pedagogia participativa. *De que forma?*

De resto, no âmbito da pedagogia em participação, impõe-se igualmente sublinhar a preconização de uma planificação pedagógica no seguimento da conceptualização da criança com agência, orientando-se por processos vitais para promover a participação, sendo estes: “a observação, a escuta e a negociação”. Nesta dinâmica interativa, as crianças desenvolvem “em companhia” atividades e projetos que “implicam um envolvimento mais persistente e duradouro baseado na pesquisa apoiada de um grupo de crianças para resolver um problema” (Oliveira – Formosinho, 2002 citado por Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. 2011, p.33). A criança descobre as suas motivações e interesses, conferindo intencionalidade às suas ações. Deste modo, pretende-se que, no contexto educativo, que “promove a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos, nasçam da mesma dinâmica motivacional e ganhem uma intencionalidade para e na ação” (Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. 2011, p.35).

O trabalho de projeto desenvolvido pelas crianças inicia-se sempre com um problema e com o seu posterior reconhecimento e formulação, sendo em função da resposta a esse mesmo problema que a investigação se estrutura. Neste sentido, “o modo pelo qual o problema é concebido decide ~~quais~~ as sugestões que serão tomadas em consideração e as que serão deixadas de lado”. (Dewey l.w., 12 p.112 citado por Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. 2011, p.57). De referir, a este propósito, que a metodologia de trabalho de projeto assume que “a unidade de base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. 2011, p.55). Neste sentido, o conteúdo é a experiência da criança e o seu desenvolvimento qualitativo, quando o orientado educativamente.

Segundo Kilpatrick, a pesquisa deve orientar-se desta forma: “começar por onde estão os interesses dos alunos; o problema deve ser analisado, clarificando-se objetivos e hipóteses; surgem um ou mais planos de ação-pesquisa; desenvolvimento da pesquisa e testagem (...) em caso de sucesso conduzem a uma solução; conclusão” (Kilpatrick, 1936, p.81, citado por (Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. 2011, p.55).

Corroborando a ideia referida por Formosinho e Gambôa, o “trabalho de projeto garante o direito de a criança ter voz e a ser escutada.(...) Partir do interesse da criança da sua voz, fundamenta-se em teorias (...) que reconhecem a estrutura psicológica da criança como própria e a sua capacidade como construtora do conhecimento capaz de co participar na aprendizagem” (Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. 2011, p.72).

Assim, apoiadas na imagem de criança competente, ativa, com direitos de participação, as atividades planificadas tiveram por objetivo corresponder a estas premissas. Uma dessas atividades foi a alteração do quadro de presenças, partindo do interesse das crianças relativamente ao reconhecimento dos dias da semana. Na construção do mesmo quadro contamos com a participação e colaboração de todas as crianças.

No início da atividade, começamos por referir que iríamos construir um novo quadro de presenças, que incluiria os dias da semana, representados pelas cores da “lagarta”, onde os mesmos estão identificados na sala. Para construir o quadro, cada criança teria uma tarefa: pintar um cartão para cada dia da semana, pintar o painel, colar as fotos. Nesta fase, ao realizar a explicação, deveria ter “materializado”, exibindo todos os materiais a utilizar. Considero ainda que, em primeiro lugar, ainda antes de apresentar o caminho possível, deveria ter questionado as crianças sobre como achavam que poderíamos fazer. Contudo, esta atividade constituiu um momento de planificação conjunta, que permitiu uma participação democrática das crianças através do voto para escolher a cor do quadro, bem como da tarefa a realizar. Conferiu-se, então, o direito à participação, através do “respeito pelos interesses e preferências da criança” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004,2006, Oliveira- Formosinho, J., 2008, p.108/109), encarando-a, de acordo com Formosinho, como portadora de voz própria e envolvendo-a no diálogo e na tomada de decisão. Na escolha da cor do quadro, as crianças referiram maioritariamente cor-de-rosa, pedindo-se que levantassem o dedo e perguntando se alguém era capaz de contar. Para esse efeito, sugeriu-se que os que escolheram rosa passassem todos para um lado, de modo a facilitar a contagem. A criança (C) contou os colegas, tendo já percebido antes da contagem, através do “subtizing”, que existiam mais crianças desse lado. Apesar de só uma ter manifestado a preferência por amarelo (IV) e as outras não se terem manifestado, essa criança aceitou que, se maioritariamente queriam rosa, ficaria essa opção como válida. Este foi um momento que contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de negociação, referida por Formosinho.

De seguida, questionamos quem queria pintar a base do quadro. Manifestaram-se cinco crianças, às quais pedimos que se levantassem. Nesse momento, começou a criar-se alguma agitação, sendo que a tarefa seguinte era a escolha do dia da semana que queriam pintar, por exemplo, azul para segunda-feira, etc. Por sugestão da supervisora, passamos a colocar as fotos das crianças que iam pintar cada um dos dias na lagarta dos dias da semana, tendo esta opção contribuído para acalmar a agitação. Esta situação permitiu perceber as importâncias que têm para as crianças alguns instrumentos de registo, sendo que este instrumento concreto conferiu “organização à vida na sala de atividades (...) e sentido de tempo e da continuidade” (Vasconcelos, T. 1997, p. 111) e ainda “o sentido de compromisso perante uma responsabilidade que se escolhe” (idem, p.114). As crianças manifestaram-se entusiasmadas por realizar a tarefa num outro espaço da instituição, no caso a sala onde habitualmente têm “ciência divertida”, e em simultâneo pelo reconhecimento da sua competência para a realização desta tarefa. De destacar o caso da criança (J) habitualmente irrequieta e que

Assim, apoiadas na imagem de criança competente, ativa, com direitos de participação, as atividades planificadas tiveram por objetivo corresponder a estas premissas. Uma dessas atividades foi a alteração do quadro de presenças, partindo do interesse das crianças relativamente ao reconhecimento dos dias da semana. Na construção do mesmo quadro contamos com a participação e colaboração de todas as crianças.

No início da atividade, começamos por referir que iríamos construir um novo quadro de presenças, que incluiria os dias da semana, representados pelas cores da “lagarta”, onde os mesmos estão identificados na sala. Para construir o quadro, cada criança teria uma tarefa: pintar um cartão para cada dia da semana, pintar o painel, colar as fotos. Nesta fase, ao realizar a explicação, deveria ter “materializado”, exibindo todos os materiais a utilizar. Considero ainda que, em primeiro lugar, ainda antes de apresentar o caminho possível, deveria ter questionado as crianças sobre como achavam que poderíamos fazer. Contudo, esta atividade constituiu um momento de planificação conjunta, que permitiu uma participação democrática das crianças através do voto para escolher a cor do quadro, bem como da tarefa a realizar. Conferiu-se, então, o direito à participação, através do “respeito pelos interesses e preferências da criança” (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004,2006, Oliveira- Formosinho, J., 2008, p.108/109), encarando-a, de acordo com Formosinho, como portadora de voz própria e envolvendo-a no diálogo e na tomada de decisão. Na escolha da cor do quadro, as crianças referiram maioritariamente cor-de-rosa, pedindo-se que levantassem o dedo e perguntando se alguém era capaz de contar. Para esse efeito, sugeriu-se que os que escolheram rosa passassem todos para um lado, de modo a facilitar a contagem. A criança (C) contou os colegas, tendo já percebido antes da contagem, através do “subtizing”, que existiam mais crianças desse lado. Apesar de só uma ter manifestado a preferência por amarelo (IV) e as outras não se terem manifestado, essa criança aceitou que, se maioritariamente queriam rosa, ficaria essa opção como válida. Este foi um momento que contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de negociação, referida por Formosinho.

De seguida, questionamos quem queria pintar a base do quadro. Manifestaram-se cinco crianças, às quais pedimos que se levantassem. Nesse momento, começou a criar-se alguma agitação, sendo que a tarefa seguinte era a escolha do dia da semana que queriam pintar, por exemplo, azul para segunda-feira, etc. Por sugestão da supervisora, passamos a colocar as fotos das crianças que iam pintar cada um dos dias na lagarta dos dias da semana, tendo esta opção contribuído para acalmar a agitação. Esta situação permitiu perceber as importâncias que têm para as crianças alguns instrumentos de registo, sendo que este instrumento concreto conferiu “organização à vida na sala de atividades (...) e sentido de tempo e da continuidade” (Vasconcelos, T. 1997, p. 111) e ainda “o sentido de compromisso perante uma responsabilidade que se escolhe” (idem, p.114). As crianças manifestaram-se entusiasmadas por realizar a tarefa num outro espaço da instituição, no caso a sala onde habitualmente têm “ciência divertida”, e em simultâneo pelo reconhecimento da sua competência para a realização desta tarefa. De destacar o caso da criança (J) habitualmente irrequieta e que

se comportou exemplarmente, mantendo-se empenhada e visivelmente satisfeita. Um único caso a registar foi a criança (MR), que tinha de pintar o sábado, e, por ficar para último, estava muito ansiosa e chorosa tendo sido sugerido pela educadora que a levássemos para a sala antes da sua vez, de modo a diminuir a ansiedade e angústia.

Como contratempo desta atividade, destaco o facto de a placa se ter revelado um pouco pequena, o que implicou que cortássemos as fotos para caberem e, por conseguinte, fôssemos forçadas a adiar a conclusão do quadro.

Para a consolidação do quadro e associação aos dias da semana, dinamizamos uma atividade de “pulseiras com contas”, que consistia num jogo de contas de encaixe com as cores dos dias da semana. Cada criança poderia construir a sua pulseira, na mesa de atividades. Para o efeito, solicitamos que seguissem a sequência dos dias que estava no quadro e na lagarta. Nesta atividade, surgiam dificuldades de algumas crianças ao nível da motricidade fina (RP, F,C, D,L). De salientar, também na sequência desta atividade, a constatação da criança (M) que descobriu serem sete os dias da semana, depois de, no momento de atividade em grupo (na mesa de trabalho), ter questionado se poderia contar os dias. Ficou muito satisfeita por ter conseguido esta conclusão e quis partilhar com os colegas, verificando-se um momento de prática do direito de participação “na partilha de experiências” (Oliveira-Formosinho, J. 2008 p.109). De referir ainda que, no momento de consolidação do novo quadro, altura em que se pediu um voluntário para colocar a sua presença, a mesma criança (M) se ofereceu e começou espontaneamente por apresentar os dias da semana, dizendo as cores e contando “1, 2, 3 ...”. No final, concluiu: “são sete dias, mas nestes verdes [sábado e domingo] não vimos”. “Se são sete e há dois que não vimos, quantos são os dias que vimos à escola?”, questionou a educadora. A criança reiniciou a contagem, até ao chegar ao número 5 e disse: “são 5”. Verificou-se, assim, um novo momento de partilha com o grupo.

Um outro momento da nossa atividade consistiu em conhecer os gostos das crianças, tendo por objetivo uma aproximação e conhecimento das suas motivações e interesses. Sobre este tema, Formosinho e Araújo, salientam a importância do processo de escuta das “vozes das crianças como forma de melhor as conhecer e melhor identificar e responder as suas necessidades e interesse, competências e direitos”. (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2004,2006, Oliveira- Formosinho, J., 2008, p.108). Todas as crianças manifestaram o que gostavam de fazer e registamos num cartaz para afixar na sala. Considero que deveríamos ter solicitado o registo individual, para que a criança conseguisse fazer a sua própria leitura do que tinha manifestado (o que não é possível pela observação do cartaz).

Complementarmente, e tendo em vista a iniciação do trabalho de projeto, pedimos que nos falassem de coisas que gostassem de saber. Surgiram várias ideias, designadamente: “como se fazem gelados?”; “porque fica noite?”; “quero saber mais sobre pássaros”; “queria saber andar de bicicleta” e “queria saber porque

aparece o arco iris”. Aqui se percebe a competência da criança, enquanto ser com agência, capaz de levantar questões.

Como o estágio vai ter uma pausa, começamos por satisfazer a curiosidade da criança (L) e contamos uma história sobre pássaros, a qual se iniciava com uma questão problema: “Como eleger a rainha das aves”. Começamos por questionar “como achavam que poderiam escolher”. Surgiram algumas respostas: “a maior”; “a mais pequena”. Aqui, tal como na metodologia de trabalho de projeto, existia uma questão problema para a qual formulavam hipóteses. Esta história envolvia, implicitamente, a diversidade das aves, bem como questões relativas às alturas e classificação, pelo que realizamos um “jogo de tamanhos”.

Dando ainda resposta à questão levantada por outra criança (IV) sobre como se fazem os gelados, confecionamos um gelado, contando para o efeito com a participação de todos. A tarefa, realizada no polivalente, decorreu satisfatoriamente, mas deveríamos ter aproveitado melhor esta situação, realizando antes um questionamento e percebendo as “conceções prévias da criança”, isto é, como achavam que se faziam os gelados. Devido à falta de tempo, não foi realizado o registo da receita em grande grupo, como tínhamos planeado, tendo sido feito em pequeno grupo.

Estas atividades corresponderam a uma primeira abordagem a uma questão/interesse manifestado, que no reinício do estágio iremos retomar, sendo que, nessa altura, relembremos as questões que colocaram para verificar se mantêm os mesmos interesses ou se aparecem novos interesses e novas questões. Após esse diálogo/questionamento, o grupo irá decidir qual o projeto que terá início. Tudo isto numa lógica de valorização dos processos de escuta das crianças, os quais “são indissociáveis de respostas respeitadoras e enquadradoras das suas vozes, tal indissociação é garantia do seu direito à participação, não meramente convencionalizada, mas efetivada”. (Oliveira- Formosinho, J., 2008, p.114).

Sinto-me expectante de que o grupo adira a esta metodologia com entusiasmo, pois considero válida a ideia de que o “ trabalho de projeto, no quotidiano de uma prática construtivista, é um espaço de liberdade invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação.” (Oliveira Formosinho, J. & Gambôa, R. 2011, p.76)

#### BIBLIOGRAFIA

- Formosinho, Oliveira J. 2008, *A Escola Vista pelas Crianças*, Porto: Porto Editora
- Formosinho, J & Gambôa, R. (Orgs), 2011, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia em Participação*, Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T., 1997, *Ao Redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*, Porto: Porto Editora

Sónia Neto

18 de março de 2013

5

29/03/2013

Muito bem!  
Continuar de 5m1 história  
10.

Susana E. Kds

# ANEXO AII-Planificação



PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 7 de janeiro – 11 de janeiro 2013					
<p><b>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</b></p> <p>Necessidade de conhecimento das tradições e hábitos culturais (história tradicional dos reis). As crianças questionam frequentemente sobre o que irão fazer a seguir, revelando uma necessidade evidente de orientação espaciotemporal, correspondendo a esta necessidade será introduzido o quadro de rotinas diárias.</p> <p>Necessidade de realizar as suas próprias escolhas.</p>	<p>Instituição: Creche e Pré-Escolar de Pedrouços - Casa do Alto-Santa Casa da Misericórdia da Maia Sala:2 anos</p> <p>Equipa educativa: Educatora: Alexandra Costa Rodrigues Assistente técnica: Elsa Pereira</p>				
	<p><b>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</b></p> <p>Contribuir para o desenvolvimento do sentido de si próprio.</p> <p>Promover o desenvolvimento da comunicação e linguagem.</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento de relações intergeracionais.</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento de noções espaço-temporais.</p> <p>Promover o desenvolvimento da capacidade de explorar objetos e apreender as suas propriedades.</p> <p>Promover o desenvolvimento da capacidade de explorar sons e tons vocais.</p>				
	<p><b>Segunda-feira</b></p> <p><sup>1</sup> Acolhimento (AC)</p> <p><sup>2</sup> Atividade Física e relaxamento (AC)</p> <p><sup>3</sup> Atividade de expressão dramática-dramatização da "História dos reis magos" (SN/TP)</p> <p><sup>4</sup> Diálogo e registo acerca da dramatização (SN/TP)</p>	<p><b>Terça-feira</b></p> <p><sup>1</sup> Acolhimento (SN)</p> <p><sup>6</sup> Introdução do quadro de rotinas diárias (SN)</p> <p><sup>7</sup> Atividade de expressão musical - "canção dos reis" (SN)</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p><b>Quarta-feira</b></p> <p><sup>1</sup> Acolhimento (TP)</p> <p><sup>9</sup> Exploração do quadro de rotinas diárias (TP)</p> <p><sup>10</sup> Construção de coroas de rei (TP)</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>	<p><b>Quinta-feira</b></p> <p><sup>1</sup> Acolhimento (AC)</p> <p><sup>12</sup> Início da construção da área sensorial-exploração do paladar (experimentação de vários alimentos) (AC)</p> <p><sup>13</sup> Elaboração de registo(AC)</p> <p><sup>5</sup> Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas da</p>	<p><b>Sexta-feira</b></p> <p><sup>1</sup> Acolhimento (AC)</p> <p><sup>15</sup> Introdução da arca do tato. (AC)</p> <p>Tempo de arrumação</p> <p>Higiene pessoal</p>

**Comentário [WU1]:** Como é que se formulá um objetivo? Vamos desenvolver o quê?

**Comentário [WU2]:** Contribui r para o desenvolvimento da capacidade da criança se relacionar com o outro.

Necessidade de desenvolver a expressão verbal e alargamento do léxico B/F (timidez) /M/L/ML/S/R)  <b>Interesses evidenciados:</b> Interesse manifestado pela exploração sensorial. Forte motivação pela área de expressão musical e expressão plástica.  <b>Aprendizagens evidenciadas:</b> As crianças revelaram-se capazes de identificar as diferentes propriedades do gelo, revelando noções como quente / frio. Apraz-nos salientat	Tempo de arrumação						
	Higiene pessoal						
	<b>Tarde</b>						
	<b>Almoço</b>						
	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal
	Tempo de descanso (sesta)	Tempo de descanso (sesta)	Tempo de descanso (sesta)	Tempo de descanso (sesta)	Tempo de descanso (sesta)	Tempo de descanso (sesta)	Tempo de descanso (sesta)
	<sup>5</sup> Atividade de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala	<sup>8</sup> Atividade livre - cada criança escolherá entre diversos jogos de exploração o que pretende realizar (SN)	<sup>11</sup> Visita ao centro de dia para cantar os reis (TP)	<sup>14</sup> Exploração de jogo de mimica (AC)	<sup>16</sup> Atividade de expressão musical		
	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação	Tempo de arrumação
	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal
	<b>Lanche</b>						

<p>em relação a exploração da canção "O relógio do pai natal" que as crianças foram capazes de identificar os elementos presentes nas imagens. Revelando, ainda sensibilidade rítmica na exploração dos instrumentos musicais.</p>	
<p><b>Decisões pedagógicas:</b></p> <p><b>Enquadramento nas áreas das experiências chave High Scope:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido de si próprio – 1;4;5;6;8;9;10;12;13;14;15</li> <li>• Relações sociais – 1;2;3;4;5;6;8;9;11;12;14;15;16</li> <li>• Representação criativa – 4;5;8;10;13;14</li> <li>• Comunicação e linguagem – 1;3;4;5;8;6;9;11;12;14;15;16</li> <li>• Movimento – 2;10;13</li> <li>• Música – 7;11;16</li> <li>• Exploração de objetos – 5;8;6;9;10;12;15</li> <li>• Quantidade e número – 5;8;15</li> <li>• Espaço – 5;8;6;9</li> <li>• Tempo – 6;9</li> </ul> <p><b>Organização do espaço:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de acolhimento: 1;3;4;6;9;12;15</li> </ul>	

**Comentário [WU3]:** Os jogos propostos relacionam-se todos com o desenvolvimento desta capacidade?

Reparei que a atividade nº 8 encontra-se em muitas das experiências-chave. No meu entender devem apenas selecionar aquelas que pretendem mesmo desenvolver. Numa perspetiva globalizadora as atividades servem diferentes conteúdos. No entanto, aquando da planificação devemos nos centrar mais naqueles que pretendemos desenvolver.



ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE BRAGA

- Mesas de trabalho:13
  - Centro de dia: 11
  - Todas as áreas: 5;8;10;16
  - Polivalente:2
  - Área livre: 7;14
- Organização dos materiais:**
- 3** – Roupa para as personagens.
  - 4** - Papel de cenário; lápis de cera; lápis de cor e marcadores.
  - 6** - Quadro de rotinas diárias.
  - 7** - CD; Leitor de CD's.
  - 8** - Jogos de exploração.
  - 9** - Quadro de rotinas diárias.
  - 10** - Tintas e cartão.
  - 12** – Vários alimentos.
  - 13** – Papel; lápis de cera; lápis de cor e marcadores.
  - 15** – Arca de madeira; diversos materiais com texturas diferentes.

**Organização do grupo:**

- Grande grupo: 1;2;3;4;6;7;9;11;12;14;15;16
- Pequeno grupo: 5;8;10;13

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s: Educadora Alexandra Costa; Estagiária Sónia Neto e Tânia Pereira

**Proposta: analisar com o par de formação a atividade nº 6 – quadro de rotinas – relativamente à experiência-chave que se pretende desenvolver.**

# ANEXO A III - Grelha de avaliação reguladora

30/11/13



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
2012-2013

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

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

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

Competências	Dimensões	Observações	DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO				
			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. <i>Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação. Revela conhecimentos teóricos e de enquadramento legal que fundamentam a observação.</i>	- Continuação do trabalho desenvolvido: aprofundar conceitos teóricos.			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.	Investir na observação participante e na apreciação dos resultados.			X		
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	Não possui manual sobre este item.			X		
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	Realiza o diário que tem em casa na família.			X		
Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.		Complexifica o processo de auto-observação.			X		

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
<p>Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.</p> <p>Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares</p>	<p>Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.</p> <p><i>o saber a quem? domínio que? em que contexto? trabalho?</i></p>	- Adequar as competências técnicas que serão, necessárias nos planos, conteúdos da planificação	X				
	<p>Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.</p>	- Adequar os objetivos do P.E. à ação planificada	X				
	<p>Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.</p>	- Confirmação do trabalho desenvolvido	X				
	<p>Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.</p>	- Melhorar a competência de avaliação dos resultados dos procedimentos de planeamento	X				
	<p>Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.</p>	- Melhorar o processo de planificação considerando a flexibilidade do ato educativo	X				
<p>Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.</p>	<p>Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.</p> <p><i>o que faz a diferenciação pedagógica na ação</i></p>	- Investir numa planificação diferenciada dos níveis e níveis de aprendizagem - diferenciação pedagógica	X				

*o que faz a diferenciação pedagógica na ação*

*ação pedagógica*

| | | | |

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

10/10/13

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. <i>Intencionalmente incite os alunos a fazerem</i>		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 seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.					X

Porto, 11 de Setembro de 2013

Formando/a: Sónia Neto Supervisor/a da ESE: Sónia Neto

Educador/a cooperante: Sónia Neto Equipa de estagiários/as: Tânia Pereira

1

1

4

# Anexo A IV- Grelha de Avaliação Final

Sónia



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR  
2012-2013

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

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

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

Competências	Dimensões	Observações	DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO				
			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.	utiliza consciente/ os recursos necessários na prática pedagógica	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.	Mostra na Apreciação os resultados	X				
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.		X				
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	utiliza uma postura aberta e flexível e de constante diálogo com as famílias	X				
Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.		Continua o Trabalho desenvolvido.	X				

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO						
Competências	Dimensões	Observações				
		A	B	C	D	E
<p>Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças.</p> <p>Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares</p>	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.	NOTA: - se que houve dificuldades quanto à unidade da metodologia de trabalho proposta	X			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.	Melhorar a competência da avaliação	X			
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.	tee ⊕ atenção à diferenciação de projetos no planeamento e na app	X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.	ter mais atenção às propostas imprevistas das crianças	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.	Para continuar o trabalho desenvolvido	X	X	
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	Deu continuidade ao trabalho desenvolvido (na especial atenção aos momentos de acolhida)	X	X	
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, <u>estimulação</u> e autonomia).	Atou na 2ª? (estímulo)	X		
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	Hellenig significativa com a histeria H. I. Beyer	X	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	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	Continuar do trabalho desenvolvido	X		
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	Continuar do Trabalho desenvolvido	X	X	
	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.	Continuar do Trabalho desenvolvido	X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.		X		
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.		X	X	

Competências	DOMÍNIO DA REFLEXÃO					
	Dimensões	Observações				
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.	Prática sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação, identificando os pontos críticos do seu trabalho.					
	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 seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.					X +
						X

Isolou e destacou no desenvolvimento profissional.

Carh. trabalho de excelência

"

"

Atuar de (papel reflexivo) papel do Ed. na Socie/.

Porto, \_\_\_\_\_ de 2013

Sónia Neto

Formando/a

Franco Fernandes

Educador/a cooperante

[Assinatura]

Supervisor/a da ESE

Sónia Neto  
Tânia Pereira

Equipa de estagiários/as

## **ANEXOS DO TIPO B**