

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Deolinda Ribeiro pelos ensinamentos que partilhou ao longo deste processo de formação.

Ao Professor Manuel Neiva pelo incansável acompanhamento ao longo do processo formativo, pelas reflexões partilhada, pelo seu apoio constante e pelas aprendizagens construídas.

À Glória Monteiro, o meu par pedagógico, pela paciência e pelo caminho que percorremos e construímos em conjunto.

Ao Fábio Justo, pela disponibilidade, pela paciência e pelo apoio constante e contínuo nesta fase final do meu percurso formativo.

À Sofia Carvalho, pela paciência, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo, pelo apoio na tradução do resumo e, acima de tudo, pela amizade. A ti, “I cannot tell you how thankful i am for our little infinity” (John Green).

À Telma Coelho e à Sara Rocha, pela amizade, pelo apoio e pelo incentivo. Por me terem ajudado a construir a pessoa que sou hoje e por comprovarem que a amizade é sentir-se perto mesmo quando estamos longe. A vocês, eu ofereço “A Gigantesca Pequena Coisa” (Beatrice Alemagna).

A todos os meus amigos, em especial à Andreia Oliveira, que me apoiaram e me encorajaram a alcançar mais uma nova etapa da minha vida.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, pela paciência, pela compreensão, pelas palavras de incentivo e por terem acreditado sempre em mim.

Aos meus novos amigos, o grupo de crianças com o qual tive o privilégio de estagiar. Sem vocês este percurso não tinha sido o mesmo. Sem dúvida que me deram força para continuar e não desistir. É graças a vocês que hoje posso afirmar que sou uma pessoa melhor. A vocês um profundo e sincero obrigada.

RESUMO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Prática Pedagógica Supervisionada, realizada em contexto de Creche, foi desenvolvido o presente relatório de estágio de qualificação profissional na Educação Pré-Escolar.

A prática educativa sustentou-se num quadro teórico-concetual de referência, com vista à construção de saberes para a Educação de Infância, pelo compromisso e responsabilização progressiva da ação docente, tendo sido encarado como um momento de singular importância. Desta forma, este documento procura ilustrar o processo de desenvolvimento de competências profissionais pela estudante para este nível de educação.

Nesta linha de pensamento, importa referenciar a metodologia de investigação-ação, que fundamentou a prática pedagógica da estudante ao longo das várias etapas do processo educativo: Observação, Planificação, Ação, Avaliação, Comunicação e Articulação. Assim, apoiada em estratégias e atitudes investigativas e reflexivas, esta metodologia potenciou a transformação, melhoria e adequação das suas práticas. O contexto de formação assumiu-se, portanto, como um lugar privilegiado de articulação entre teoria e prática, onde o processo de ensino e aprendizagem ficou pautado por intencionalidades educativas com vista ao desenvolvimento integral de cada criança, bem como pela construção de saberes e competências profissionais pela estagiária, elencadas nos Decretos-Lei n.º 240 e 241 de 2001.

Tomando em consideração o processo desenvolvido, importa realçar a importância de uma formação profissional ao longo da vida, de modo a potenciar o desenvolvimento de uma atitude perante a Educação cada vez mais crítica, problematizadora, indagadora, reflexiva e investigativa, em prol do desenvolvimento holístico de cada criança.

Palavras-chave: Criança; Investigação-Ação; Educação de Infância; Competência Profissionais.

ABSTRACT

This qualification report was developed Under the scope of the Masters in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education and the period of Supervised Teaching Practice internship in Preschool Education, held in the context of Nursery.

Educational practice was based on a conceptual and theoretical framework of reference, with the objective of construction of knowledge about early childhood education, the commitment and progressive accountability of the teaching action, having been seen as a moment of singular importance. Thus, this paper seeks to illustrate the process of development of professional skills by the student for this level of education.

In this line of thought, it's important to make reference to the methodology of action research, which oriented the teaching practice of the student throughout the various stages of the educational process: Observation, Planning, Action, Evaluation, Communication and Articulation. Thus, based on investigative and reflective strategies and attitudes, this methodology potentiated the transformation, improvement and adjustment of their practices. The training context assumed itself, therefore, as a privileged place of articulation between theory and practice, where the process of teaching and learning was guided by educational intentions of integral develop of each child as well as the construction of knowledge and professionals skills by the student, as listed in Decree-Law n. ° 240 and 241 of 2001.

Taking into account the process developed, it is important to emphasize the importance of vocational training throughout life, in order to promote the development of an increasingly critical, problematizing, inquiring, reflective and investigative attitude toward education, towards the holistic development of each child.

Keywords: Child, Research-Action; Childhood Education, Professional Competence.

ÍNDICE

Lista de Figuras	VI
Lista de Abreviaturas	VII
Lista de Anexos	VIII
Introdução	1
Capítulo 1.enquadramento teórico-concetual	5
Capítulo 2. Caracterização da Instituição de Estágio	23
Capítulo 3. Descrição e Análise da Prática Educativa - Um Percurso de Desenvolvimento	29
Reflexão final: A Construção de um Perfil Profissional	53
Referências Bibliográficas	57
Referências Webgráficas	59
Documentação Legal	59
Outros Documentos	60

LISTA DE FIGURAS

Organização do Espaço Educativo

- Figura 1 – Visão geral da sala de atividades 2B
- Figura 2 – Área da Leitura
- Figura 3 – Área da Expressão Plástica
- Figura 4 – Área das Construções
- Figura 5 – Área do Faz de Conta
- Figura 6 – Área do Fraldário
- Figura 7 – Área dos Cabides
- Figura 8 – Área dos Jogos
- Figura 9 – Instalações sanitárias
- Figura 10 – Espaço Exterior Particular da sala 2B
- Figura 11 – Exposição de trabalhos das crianças

Projeto de Leitura “Vem Comigo Ler e Ajuda-me a Crescer!”

- Figura 12 – Pintura do saco para a partilha dos livros
- Figura 13 – Etiquetas para os livros da biblioteca
- Figura 14 – Pintura da estante para os livros de casa
- Figura 15 – Estante da Leitura
- Figura 16 – Quadro de registo da partilha de livros
- Figura 17 – Hora do Conto dinamizada pela mãe do D
- Figura 18 – Hora do Conto dinamizada pela mãe da MI
- Figura 19 - Registo da Hora do Conto proposto pela mãe da MI

Ações desenvolvidas pela díade de formação

- Figura 20 – Quadro do Tempo
- Figura 21 – Exploração da experiência “Mistura ou Não Mistura”
- Figura 22 – Exploração da experiência “Balão Voador”
- Figura 23 – Exploração do jogo “Dominó das Cores”
- Figura 24 – Visita dos bombeiros à sala 2B
- Figura 25 – Tartaruga levada para a sala
- Figura 26 – Quadro de registo “Quem leva a tartaruga para casa?”

LISTA DE ABREVIATURAS

UC - Unidade Curricular

CNM - Colégio Novo da Maia

ME - Ministério da Educação

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I - Exemplos de planificações semanais

ANEXO Ia – Planificação Semanal de 25 de fevereiro a 1 de março de 2013

ANEXO Ib – Planificação Semanal de 27 a 31 de maio de 2013

ANEXO II - Exemplo de uma Grelha de Verificação de Atividade Desenvolvida

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

ANEXO IV - Exemplo de uma reflexão do diário formativo

ANEXO V - Exemplo de uma narrativa colaborativa

ANEXO VI – Grelha de Avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica

ANEXOS TIPO B

ANEXO I – Projeto de Observação

ANEXO Ia – Grelha de Observação

ANEXO II – Diário Formativo

ANEXO III – Planificações Semanais

ANEXO IV – Grelhas de Verificação das Atividades Desenvolvidas

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

ANEXO VI – Narrativas Colaborativas

ANEXO VII – Projeto “Vem Comigo Ler e Ajuda-me a Crescer!”

ANEXO VIII – Projeto “Manhãs Culturais”

ANEXO IX - Registo Fotográfico do Contexto Educativo e das Ações Desenvolvidas

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar, que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, emerge o presente Relatório de Estágio, com vista a ilustrar as competências profissionais desenvolvidas pela mestrandia ao longo da sua prática educativa.

Este período de formação teve como intenção formativa a promoção da “construção dos saberes profissionais (...), pelo compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente” (Ribeiro, 2012, p.1), intenção esta que vai ao encontro do estipulado no Decreto-Lei n.º 240/2001 no qual o educador de infância se assume “como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Capítulo II, Ponto 2, alínea a). Mais pormenorizadamente, a Prática Pedagógica Supervisionada promove o desenvolvimento da capacidade de: 1) Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção, desenvolvimento e avaliação de Projetos Educativos e Curriculares de Grupo, à luz de modelos conceituais adequados; 2) Saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas numa visão inclusiva e equitativa da educação; 3) Construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; 4) Coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação (Ribeiro, 2012).

É o desenvolvimento e consolidação destas competências inerentes à ação docente que permite à mestrandia conceber e desenvolver o currículo, projetos e atividades pedagógicas que visualizem a construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001). Assim, a Prática Pedagógica Supervisionada é um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagens da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências

e atitudes (...) na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas”, sendo que o desenvolvimento da mestranda depende então de uma atitude reflexiva, investigativa e crítica que a direcione para a transformação das práticas educativas (Decreto-Lei n.º 43/2007).

Neste sentido, foi realizado um estágio em contexto real, de modo a proporcionar o desenvolvimento das competências preconizadas na Ficha Curricular da UC, referenciadas no parágrafo anterior. Desta forma, através da criação de diversas oportunidades de reflexão colaborativa e considerando que a “escola caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 2000, p.79), o estágio decorreu em diáde de formação, numa instituição de Ensino Particular, o Colégio Novo da Maia. Com efeito, a diáde desenvolveu o seu estágio numa sala de Creche, com um grupo de crianças de dois anos, tendo sido iniciado no dia 20 de fevereiro de 2013 e finalizado no dia 14 de junho do mesmo ano, num total de 210 horas, repartidas por três dias da semana, num total de cinco horas por dia.

Ao longo do período de estágio procurou-se adotar uma metodologia de investigação-ação, o que permitiu analisar e compreender a ação educativa da discente, transformar as práticas menos adequadas ao contexto e ambiente educativo, bem como reconstruir o conhecimento formativo inerente à profissão docente. Foi a mobilização desta espiral investigativa que favoreceu o desenvolvimento das competências elencadas no perfil específico de desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 240/2001), sobre as quais se pretende refletir ao longo deste documento, em articulação com a prática desenvolvida pela estudante.

O presente relatório de estágio encontra-se organizado em três capítulos, sendo que o primeiro engloba um enquadramento teórico-concetual, no qual são analisados os fundamentos teóricos que alicerçam a prática educativa na Educação de Infância, bem como a prática pedagógica desenvolvida pela estagiária no contexto de Creche. No que concerne ao segundo capítulo, este apresenta uma caracterização da instituição de estágio, iniciando-se com uma abordagem geral da mesma e finalizando com uma caracterização do ambiente educativo da sala de Creche na qual a prática da estagiária se desenvolveu. Por fim, o terceiro capítulo explana uma análise descritiva e reflexiva das atividades desenvolvidas no contexto de estágio e que, simultaneamente, proporcionaram oportunidades de desenvolvimento às crianças e a

(re)construção de novos saberes profissionais pela estagiária. Tendo como base os capítulos apresentados, segue-se uma metarreflexão acerca do contributo da Prática Pedagógica Supervisionada para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da estagiária.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas que fundamentam a prática pedagógica do profissional de educação, evidenciando-se o trabalho de pesquisa que orientou a prática educativa da estagiária e justificou as suas opções pedagógicas. É ainda de salientar que se encontram em anexos os documentos elaborados no decorrer do estágio e que influenciaram o processo de formação da estagiária enquanto futura Educadora de Infância, como são exemplos: as planificações semanais, os guiões de pré-observação e o diário de formação. Estes anexos encontram-se organizados em dois grupos: 1) anexos de tipo A, os quais correspondem a um exemplar dos documentos expressos na lista de anexos, disponíveis em formato de papel; 2) anexos de tipo B, os quais são disponibilizados apenas em suporte digital, uma vez que correspondem à totalidade dos documentos construídos pela estagiária.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

A criança tem direito à educação (...) [devendo esta] destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades. E deve preparar a criança para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus.” (Unicef, 1989, pp.20-21).

A Educação deve ser encarada como um processo ao longo da vida. Independentemente da idade em que acontece “os objectivos da educação devem apontar, em primeiro lugar (...), para questões de identidade e modos de pertença e, somente em segundo lugar, para questões de capacidades e informação” (Wenger, 1998, citado por Maia, 2008, p.10). Desta forma, a educação pré-escolar, destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, surge como a

(...) primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei n.º 4/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, Artigo 2.º).

A Educação Pré-Escolar surge, assim, como a base da educação, uma vez que estimula o desenvolvimento holístico de cada criança, tornando-se fundamental criar “as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Silva, 1997, p.17).

A crescente preocupação com a infância é cada vez mais acentuada na sociedade atual, pois esta tem vindo a ganhar uma importância cada vez mais notória, contribuindo para o sucesso educativo, pessoal e social de cada criança. Tal facto é acompanhado pela evolução dos ideais pedagógicos, uma vez que se têm vindo a permutar de uma pedagogia transmissiva, em que a

educação é encarada como um ato de transmissão de conhecimentos e valores, valorizando-se mais o ensino do que a aprendizagem, para uma pedagogia participativa, na qual a educação se centra nas necessidades e interesses das crianças, valorizando-se o processo de aprendizagem, em que as próprias têm um papel ativo na construção dos seus conhecimentos, intervindo constantemente em tudo que a rodeia (Oliveira-Formosinho, 2013). Deste modo, parafraseando Vasconcelos (2012), a criança é vista

(...) como um ser competente e capaz, um/a pequeno/a investigador/a que quer descobrir o mundo, que sabe que pode e deve resolver problemas (...) [demonstrando] ser capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto (p.18),

aprendendo a gostar de aprender. Tendo em conta o exposto e pensando a criança como ser ativo que gosta de aprender e que aprende fazendo desde o seu nascimento, as primeiras aprendizagens revelam-se essenciais visto que têm influência no seu desenvolvimento futuro, tornando-se importante criar condições para o desenvolvimento das crianças desde idades precoces. Tendo como base esta premissa e considerando que na sociedade atual a família tem vindo a denotar uma maior dificuldade em sozinha concretizar a tarefa de educar uma criança, devido ao cariz cada vez mais ativo da profissionalidade de ambos os encarregados de educação é necessário que, se proporcione um apoio às famílias, pelo que o educador de infância é encarado como um profissional de educação capacitado para desempenhar funções educativas “no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1, I, Ponto 2). Desta forma, denota-se uma preocupação cada vez maior com os primeiros anos de vida da criança, bem como a qualidade dos serviços e dos contextos que lhe são oferecidas, pelo que a Creche, enquanto “equipamento de natureza socioeducativo, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade”, assume um papel importante na “conciliação entre a vida familiar e profissional das famílias, proporcionando à criança um espaço de socialização e de desenvolvimento integral”, favorecendo, consequentemente, o desenvolvimento holístico da mesma (Portaria n.º 262/2011). Com efeito, e confrontando com a prática realizada no período de estágio decorrido num

contexto de Creche, é possível constatar que esta surge como uma das primeiras experiências da criança num sistema organizado, onde será integrada e no qual se pretende que desenvolva diversas capacidades e competências, desenvolvendo esse que será maximizado na educação pré-escolar e nos restantes níveis de educação.

Nesta linha de pensamento, o educador de infância, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, deve sustentar a sua prática numa pedagogia de infância construtivista, pelo que deve construir “contextos educativos complexos que permitam a emergência de possibilidades múltiplas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21). Assim sendo, o seu grande desafio consiste em tornar as suas práticas educativas estimulantes, devendo criar oportunidades de a criança desempenhar um papel cada vez mais ativo no seu processo educativo, encarando-a como sujeito do mesmo, pois é vista “como ser [o que] implica o desenvolvimento autónomo da criança como indivíduo com seus próprios impulsos para aprender e crescer, necessitando dos adultos como apoiadores, e não como instrutores” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.23). Com efeito, o educador deve valorizar a experiência como fonte de aprendizagem, encarando quer a Creche quer o Jardim-de-Infância como um espaço de interação que promove aprendizagens significativas e “onde se gosta de estar porque se aprende com o inerente entusiasmo e prazer de quem parte à descoberta” do Mundo (Alarcão, 1996, p.175). Tendo como base este pressuposto, é possível caracterizar o educador como “empreiteiro” na construção do conhecimento das crianças, ou seja, tal como um empreiteiro que no processo de construção de uma casa necessita de sustentar a construção com bases que suportem as paredes e o telhado da mesma, o educador necessita criar oportunidades que promovam o desenvolvimento de competências e capacidades que permitam à criança uma plena inserção na sociedade. Nesta linha de ideias, o educador deve perspetivar “a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática”, devendo por isso proporcionar momentos de colaboração entre “todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo”, promovendo interações com a família e a comunidade (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo IV, Ponto 2, alínea a e d).

Tendo em conta o exposto, o educador deve então olhar para o processo educativo na perspectiva da pedagogia participativa, a qual defende que as crianças são coconstrutoras da sua educação, sendo influenciadas pelo mundo que a rodeia. Assim, este profissional deve conhecer os diferentes modelos pedagógicos que dela emergem, encarando-os como um sistema educacional que caracteriza as finalidades educativas desse processo, culminando numa teoria e prática fundamentada. Para além disso, deve compreender que, num âmbito mais restrito, ao nível do processo de ensino e de aprendizagem, surgem os modelos curriculares, os quais se apresentam como orientações para a prática educativa, isto é, os fundamentos teóricos e os valores que regem a ação diária do educador (Oliveira-Formosinho, 2013). Desta forma, encarando os modelos curriculares como um “andaime” que apoia o educador na procura de um quotidiano educativo com intencionalidade, no qual as crianças se envolvem, aprendem e desenvolvem, e considerando que a prática educativa é fundamentada pela integração de diferentes teorias, valores e crenças, o educador deve também integrar as características de cada modelo de forma coerente, de modo a orientar a sua prática pedagógica e, consequentemente, enriquecer o contexto educativo no qual está inserido, tornando-o mais estimulante e desafiante (Zabalza, 2000). Deste modo, torna-se fundamental compreender as orientações dos modelos curriculares que surgem da pedagogia participativa, nomeadamente, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna e o Modelo Curricular High-Scope, os quais veem a criança como protagonista da sua própria aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2013).

O modelo curricular High-Scope fundamenta-se essencialmente no paradigma desenvolvimentista proposto por Piaget, que defende o desenvolvimento do conhecimento por estádios, cada um deles com características específicas. Ao encontro desta teoria piagetiana, Kohlberg e Mayer afirmam que a finalidade da educação é o desenvolvimento, logo a criança deve tornar-se no centro do processo educativo, sendo fundamental criar “oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo o conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.79). Desta forma, a análise deste modelo curricular permite afirmar que toda a sua estrutura e organização encaram a autonomia da criança como uma preocupação central

no desenvolvimento do currículo. Direcionando este pensamento para a Creche, Post e Hohmann (2011) apresentam a “Roda da Aprendizagem” que, alicerçando as principais ideias que orientam a abordagem High-Scope para crianças entre os zero e os três anos de idade, é constituída por quatro princípios: 1) o ambiente físico; 2) o tempo pedagógico, mais concretamente as rotinas diárias; 3) as interações entre o adulto e a criança; 4) observação da criança, em torno de um quinto, sendo a aprendizagem ativa encarada como o centro da roda, ou seja, a criança encontra-se no centro do processo de ensino e de aprendizagem.

As interações surgem como a base da construção do conhecimento, pelo que o educador tem o papel de criar situações desafiantes que promovam o desenvolvimento integral das crianças, considerando todos os momentos do dia importantes fontes de interação e de diálogo com as mesmas, incentivando-as e estimulando-as a desenvolverem as suas competências e capacidades autonomamente. O encorajamento surge como palavra-chave em todo o processo, no qual o educador tem a função de apoiar positivamente e de forma consistente a exploração ativa das crianças e, consequentemente, na compreensão do mundo que a rodeia (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, é possível concluir que

(...) o papel do adulto é (...) criar situações que desafiem o pensamento atual da criança e, assim, provoquem o conflito cognitivo. (...) É este empenhamento ativo e individual da criança que constitui verdadeiramente o motor da construção do conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89).

No que concerne ao tempo no currículo High-Scope, este modelo defende que a organização do tempo deve nascer não só do educador mas também das crianças, pelo que este profissional necessita de procurar uma forma de promover diferentes momentos de experimentação diversificada, criando oportunidades para que a criança possa interagir com os pares, em pequeno grupo ou grande grupo, com o adulto, com os materiais ou mesmo consigo própria. Desta forma, essa organização deve ser previsível mas flexível, sendo adaptada às necessidades e interesses que as crianças evidenciam. (Oliveira-Formosinho, 2013; Post & Hohmann, 2011). A função do educador requer então a criação de uma rotina diária, sendo que “criar uma rotina diária é

basicamente isto: fazer com que o tempo seja tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87). Assim, o educador deve gerir o tempo de cada dia, tendo sempre em mente o desenvolvimento integral da criança, pelo que é importante criar um fluir do tempo diário previsível, permitindo que as próprias crianças se apercebam desse mesmo fluir e comecem a conhecer e a compreender a sequência dos momentos do dia, que consequentemente contribuirá para o desenvolvimento da sua autonomia (Oliveira-Formosinho, 2013).

No que respeita ao ambiente físico, o modelo High-Scope defende a organização do espaço por áreas diferenciadas, organização essa que não deve ser definida no início do ano mas, pelo contrário, deve ser modificada conforme evolui o jogo educativo das crianças, isto é, a organização das áreas deve ser alterada de acordo com as necessidades e os interesses que as crianças apresentam ao longo do ano letivo, promovendo o seu desenvolvimento nos diferentes domínios. Assim, esta organização evidencia as intencionalidades educativas do educador, sendo que deve apoiar a criança a “experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula)” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85). Aquando desta organização, o educador deve ainda ter em consideração os materiais que coloca à disposição em cada uma das áreas, reconhecendo que essa seleção é também um meio de transmitir mensagens pedagógicas implícitas às crianças, uma vez que a relação que as mesmas estabelecem com o espaço e com os materiais nele existente, para além de promoverem o desenvolvimento da autonomia das crianças, revelam-se um recurso fundamental à vida em grupo, apoiando o desenvolvimento da capacidade de partilha e de interajuda. Desta forma, é fulcral que esses materiais estejam visíveis, acessíveis e etiquetados, criando-se assim um ambiente físico acolhedor, seguro e convidativo (Oliveira-Formosinho, 2013; Post & Hohmann, 2011).

O Movimento da Escola Moderna é uma outra abordagem curricular da pedagogia participativa, pelo que é possível constatar inúmeros aspetos semelhantes ao modelo High-Scope, pois a criança surge no centro do processo de ensino e de aprendizagem, enquanto sujeito ativo na construção do seu conhecimento. Desta forma, o papel do educador emerge como criador e, simultaneamente, intermediário nas situações de aprendizagens que são

proporcionadas às crianças. No entanto, é possível realçar duas características que distinguem este modelo do High-Scope, nomeadamente, ao nível da organização do tempo, em que propõe um momento específico na rotina, no período da manhã, para o acolhimento em grande grupo; e os pressupostos que alicerçam o processo educativo, sendo eles, a livre expressão das crianças, em que as mesmas têm liberdade para se expressarem, sendo valorizadas as “suas experiências de vida (...) opiniões e ideias [devendo o educador] estimular a sua fala”; e os momentos de atividade lúdica nos quais as crianças têm oportunidade de explorar as suas ideias e os materiais, de modo a “ocorrer a interrogação (...) que suscite projetos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.149).

Tendo como base nos pressupostos apresentados, a organização do espaço educativo é valorizada ao nível da exposição permanente e rotativa dos trabalhos realizados pelas crianças, sendo que as paredes são assim utilizadas como meio de comunicação entre todos os intervenientes do processo educativo (crianças, educador, pais e comunidade), até porque tal como defende Cardona (200/), as paredes da sala de atividades devem espelhar o desenvolvimento das crianças, as paredes da sala, em jeito metafórico, também falam. Para além destas exposições, este modelo defende a exposição do

(...) Plano de Atividades, a Lista Semanal de Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o Mapa de Presenças (...) se a sua utilização puder ser participada pelos educadores e pelas crianças (Oliveira-Formosinho, 2013, p.151).

Ao nível da organização do espaço propriamente dito, tal como o modelo High-Scope, defende a sua divisão em áreas, propondo um conjunto de seis áreas básicas em torno de uma área central polivalente, destinada aos momentos em grande grupo, sendo um acréscimo que este modelo propõe comparativamente à divisão proposta pelo modelo High-Scope. Esta organização do espaço deve resultar num ambiente agradável e estimulante, devendo proporcionar oportunidades distintas de exploração e, consequentemente, de construção do conhecimento.

Por fim, o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, concetualizando a imagem da criança de igual modo que os modelos explorados anteriormente e defendendo que o papel do educador consiste em apoiar intencional e sistematicamente a criança, atuando na zona de desenvolvimento próximo da mesma, conceção apresentada por Vygotsky, valoriza as formas de expressão simbólica, dando ênfase às cem linguagens. É ainda observável a valorização das interações entre os protagonistas do processo educativo e a comunidade, pelo que este modelo se rege por uma “pedagogia das relações”, enfatizando que “o conhecimento (...) se constrói nas interações” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.118). Nesta linha de ideias, as crianças são encorajadas a dialogar, a comparar, a criticar, negociar e a propor hipóteses, ao mesmo tempo que a organização do espaço é pensada para promover essas mesmas interações. Desta forma, o espaço é visto como um terceiro educador, no qual as crianças, após a passagem pela “piazza” central, têm a liberdade de escolher que atelier ou oficina pretendem explorar. Nesses espaços, as crianças são apoiadas não só pelo educador mas também por técnicos especializados em diversas áreas, como música, drama, entre outras. Para além da “piazza” central, este modelo defende que devem coexistir ainda dois espaços comuns para todas as crianças, a biblioteca e o espaço exterior, sendo este último, “cuidadosamente, planeado e organizado” de forma a possibilitar a continuidade das atividades realizadas no espaço interior (Oliveira-Formosinho, 2013, p.121).

Por fim, é de realçar um outro aspeto característico deste modelo, a escuta ativa, uma vez que privilegia “o ouvir e o falar, dando primazia à escuta atenta da criança em detrimento do professor que fala e expõe” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.127). Por outras palavras, o educador deve valorizar a criança, observando-a e escutando-a de modo a identificar as suas capacidades, necessidades e interesses para providenciar o apoio que a mesma necessita, atuando na zona de desenvolvimento próximo. Assim, escutar significa “observar-documentar-escutar” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.128).

As conceções apresentadas não surgem no vazio mas, pelo contrário, emergem como o resultado de um longo processo de investigação sobre a prática educativa, pelo que, ao longo dos anos, a educação tem alicerçado os seus procedimentos em fundamentos cada vez mais sustentados. Deste modo, o educador de infância deve também encontrar-se num constante processo de investigação, baseando a sua prática educativa numa metodologia de

investigação-ação, direcionando-a para a transformação das práticas. Por outras palavras, a investigação tem como principal objetivo a prática educativa, sendo que os resultados que se obtém dessa investigação sobre a ação são reinvestidos na prática. Assim sendo, a investigação-ação tem como finalidade primeira modificar, de forma adequada, o processo de ensino e de aprendizagem, em benefício das crianças, pois de acordo com Estrela (1994)

(...) as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o professor [neste caso, educador] desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação (p.27).

Tendo em conta o exposto e prosseguindo com a conceção de educador como investigador, que valoriza a prática, é facilmente observável que o conceito de reflexão está intimamente implícito na investigação-ação, tornando-se fundamental compreender esta relação simbiótica. Com efeito, a prática e a reflexão vivem numa constante relação de interdependência, uma vez que a prática educativa guia o educador a diversas questões acerca da mesma, criando assim inúmeros momentos significativos e ricos de reflexão, sendo que “o que faz o carácter racional do que se diz ou faz não é apenas o saber, mas antes o uso ou aplicação desse saber” (Abreu, 1992, citado por Alarcão, 1996, p.178). Tendo como base este diálogo entre a prática e a reflexão, surge a importância do educador ser capaz de refletir, devendo encarar essa reflexão como uma atividade do pensamento, em que se procede a uma procura consciente de compreender a complexidade da prática educativa, bem como dos fundamentos que sustentam essa mesma prática e a sua consequência no processo formativo das crianças. Assim, surge a necessidade de desenvolver esta capacidade reflexiva, de modo a que o educador seja capaz de refletir sobre uma ação, um fenómeno ou uma atitude, procurando compreendê-los e, posteriormente, (re)estruturar o seu pensamento, com o objetivo de transformar as ações futuras. Portanto, é possível afirmar que o processo reflexivo caracteriza-se por um permanente vaivém entre a ação e a compreensão na procura de atribuir significado às experiências que vão sendo vivenciadas, contribuindo para o desenvolvimento

do educador enquanto profissional de educação competente e consciente da sua profissionalidade.

É através do reconhecimento do papel da reflexão no processo educativo que surge o pensamento reflexivo defendido por Dewey (s.d.), em que “não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer” (citado por Alarcão, 1996, p.179), associado à prática reflexiva apresentada por Schön, a qual é necessária olhar sob diferentes perspectivas, tendo-se em consideração o momento e a situação em que a mesma ocorre. Deste modo, Schön considera que o processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação se assumem essenciais na atividade do profissional de educação. A reflexão na ação está presente durante a prática sempre que o educador reflete no decurso da ação, reformulando o que se encontra a fazer enquanto a mesma decorre. Por outro lado, a reflexão sobre a ação ocorre após a prática, em que o educador reconstrói mentalmente a ação, procurando analisá-la retrospectivamente, tentando encontrar crenças erróneas, reformulando o seu pensamento. Ambas as reflexões têm valor epistémico para o educador, sendo que esse valor é maximizado com a reflexão sobre a reflexão na ação visto que possibilita a atribuição de significado à ação desenvolvida e, por isso, é uma reflexão orientada para a prática, isto é, para ações futuras, possibilitando a perspetivação de soluções para eventuais problemas. Assim, constata-se que é esta reflexão que contribui para o desenvolvimento do profissional de educação, quer a nível profissional quer a nível pessoal, enquanto investigador das suas próprias práticas educativas (Alarcão, 1996; Oliveira & Serrazina, 2002).

Indo ao encontro da literatura, o Decreto-Lei n.º 240/2001 que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, remete para a necessidade do educador ser visto como investigador reflexivo, defendendo que, ao nível da dimensão profissional, social e ética, “um profissional de educação (...) recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Capítulo II, Ponto 2, alínea a). Esta importância atribuída à investigação reflexiva é ainda reforçada na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, pois o educador deve transformar a sua prática profissional “mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e [com] o recurso à investigação” (Capítulo V, Ponto

1). Assim, é possível constatar que a investigação-ação vai alternando entre a ação e a reflexão crítica, sendo que o educador deve utilizá-la para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, tendo sempre em mente uma pedagogia de infância construtivista. Nesta linha, aquando da investigação há sempre uma ação que visa uma transformação, logo todos os intervenientes do processo educativo (crianças, educador, comunidade) influenciam essa investigação, pois a investigação não ocorre meramente no campo teórico, mas também no campo prático, através da transformação constante e consciente da prática, originando um permanente enlace entre a teoria e a prática. Recorrendo às palavras de Oliveira-Formosinho (2013), procura-se então

(...) uma prática que incorpore o espírito da teoria. (...) Deseja-se sim que os práticos conheçam bem a teoria para poderem construir uma prática e refletir sobre ela. (...) De facto, o que se deseja é que a teoria inspire as práticas e não que dite as práticas. Deseja-se uma prática sustentada na teoria e não uma prática derivada diretamente da teoria (pp.80-81).

Retomando a relação dialética entre a prática e a reflexão, que emergem da investigação-ação, é de realçar que o educador surge no centro dessa relação, possuindo a capacidade de observar, planejar, agir e avaliar, de forma a promover “aprendizagens significativas no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 1). Seguindo esta premissa, constata-se que a investigação-ação desenvolve-se segundo um processo cíclico, processo esse que teve a sua génese em Kurt Lewin (1946), o qual, segundo muitos autores, é considerado o criador da metodologia investigação-ação. Este, defendendo que era necessário recorrer à pesquisa para causar uma mudança, acreditava que uma investigação parte sempre de uma ideia inicial que emerge de um problema relevante, sobre a qual deve ser traçado um plano de ação e, posteriormente proceder-se a uma análise desse mesmo plano, avaliando as suas potencialidades e limitações. Numa segunda fase, tendo como base os dados recolhidos acerca do plano inicial, deve-se proceder a uma reformulação do mesmo e, assim continuamente, sempre com o objetivo de instigar uma mudança. Indo ao encontro desta proposta, mas direcionando mais a investigação-ação para um contexto educacional, Kemmis (1989) apresenta

um modelo em torno de quatro momentos, sendo eles a planificação, a ação, a observação e a reflexão, defendendo que todos estes fatores interagem constantemente entre si e que, por isso, contribuem para uma maior compreensão das práticas educativas. Esta conceção é também defendida por Elliot (1993) essa também visível em Elliot (1993), que defende que a investigação de determinada situação ou problema deve ter como principal objetivo a melhoria da qualidade da ação (Coutinho, 2008).

Assim, tendo como base todos estes pressupostos, articulando-os entre si, o educador de infância, para poder intervir no contexto de modo fundamentado e com uma intencionalidade educativa, tem de saber observar e problematizar, ou seja, tem de ser capaz de questionar o que observa, de modo a procurar e construir hipóteses explicativas do observado. A planificação, intervenção e a avaliação surgem após essa problematização, surgindo como consequência das etapas referenciadas anteriormente (Estrela, 1994). Desta forma, constata-se que o educador investigador se encontra num constante processo cíclico entre a observação, a planificação, a ação, a reflexão (presente em todas as fases) e a avaliação.

A observação surge então como a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29), uma vez que só este processo permite ao educador caracterizar o contexto educativo no qual terá de intervir e de criar oportunidades para as crianças se desenvolverem de forma integrada e integradora. A observação emerge, assim, enquanto suporte da ação pedagógica, na qual o educador surge como observador participante, recorrendo a diferentes estratégias de observação, que deve ser apoiada por um projeto de observação que foque o olhar do Educador para os parâmetros que o mesmo considera mais influentes para a transformação da sua ação educativa. Na linha deste raciocínio, as grelhas de observação surgem como um recurso complementar desse projeto, permitindo registar as observações que são realizadas acerca das crianças, mais especificamente, as necessidades que demonstram, os interesses evidenciados, os resultados alcançados, bem como as relações que as mesmas estabelecem com os pares e com os adultos. É através deste processo de observação, consagrado no perfil específico do educador de infância, que se “observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e

projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1, II, Ponto 3, alínea a). Este conhecimento da criança permite ao educador compreender o que a criança sabe e é capaz de fazer, para daí criar situações em que promova o alargamento dos seus interesses e o desenvolvimento das suas potencialidades (Silva, 1997).

Com efeito, constata-se que a observação é a base que suporta a planificação do educador, uma vez que integra as evidências observadas e o conhecimento que tem acerca da criança, enquanto sujeito individual, e do grupo, sendo uma forma de prever as ações futuras, orientando-as de forma a proporcionar momentos ricos, significativos e diversificados de aprendizagem, pelo que é um instrumento imprescindível na criação de um ambiente educativo estimulante de desenvolvimento. Por outras palavras, “prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é agir” (Fayol, 1916, citado por Diogo, 2010, p.64). Assim, um processo de planificação coerente, significativo e intencional, base de uma ação pedagógico-didática, engloba diversas fases, pelo que, após a observação, o educador deve analisar os dados recolhidos de modo a estabelecer prioridades, ou seja, o educador deve refletir sobre algumas questões essenciais para o sucesso educativo de cada criança, nomeadamente, as necessidades expressas pelas crianças, as condições e recursos que tem disponíveis para criar oportunidades das mesmas desenvolverem as suas competências e capacidades de forma integrada e integradora, as dificuldades e obstáculos que podem surgir e, por último, as atitudes, valores e saberes que se pretende que a criança desenvolva. Tal conceção deve estar presente na prática educativa, na qual as planificações elaboradas se devem reger por esses mesmos princípios, ou seja, deve existir a preocupação de em primeira instância observar e registar, ao longo do tempo, as necessidades que o grupo de crianças evidencia, bem como os interesses e os resultados alcançados, de modo a que seja possível planificar experiências de aprendizagem cada vez mais desafiantes e estimulantes. Complementando, os guiões de pré-observação surgem também como um estratégia que vai ao encontro desse pensamento, pois permitem ao futuro profissional de educação refletir acerca das evidências observadas que orientaram a planificação de determinada atividade pedagógica, prevendo as dificuldades e constrangimentos que possam emergir

aquando da ação e que estratégias podem ser dinamizadas para as ultrapassar. Simultaneamente, promove uma reflexão sobre os objetivos dessa atividade, ou seja, as oportunidades de desenvolvimento que a mesma cria, os recursos que irão ser necessários e as condições existentes para que a sua concretização seja coerente, intencional e significativa para cada criança.

Nesta linha de ideias, o educador deve confrontar reflexivamente todos esses aspetos, pois planificar implica uma reflexão para a ação, mais precisamente

(...) sobre as intenções educativas e as formas de adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem (...) que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (Silva, 1997 p.26).

Clark e Peterson (s.d.) demonstram um pensamento semelhante, afirmando que é através da planificação que “a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” (citado por Zabalza, 2000, p.48), constatando-se assim a importância da planificação numa prática educativa com uma intencionalidade intrínseca. Esta importância é reforçada no perfil geral de desempenho do educador de infância, o qual define que o educador deve “promove[r] aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 1). Desta forma, o currículo surge como um conjunto de conhecimentos, atitudes, valores e crenças que a criança deve desenvolver, pelo que se revela essencial o papel do educador enquanto gestor do currículo, devendo criar oportunidades que promovam o desenvolvimento integral das crianças, refletindo sobre o modo como pode proporcionar essas oportunidades, para que a aprendizagem seja significativa e faça sentido para as crianças (Roldão, 1999).

Seguindo este pensamento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) apresentam-se como um apoio à prática pedagógica do educador de infância, constituindo, por isso, um conjunto de princípios que orientam o educador nas suas decisões sobre o processo educativo a desenvolver com as crianças. Assim sendo, as Orientações Curriculares devem

ser encaradas não como um documento rígido mas sim como um quadro de referência educativa, contribuindo para uma melhoria da qualidade da Educação de Infância. Estas orientações, que têm como base a promoção do desenvolvimento global das crianças, sustentadas no pressuposto de que a criança aprende pela ação, pela exploração do mundo que a envolve, ou seja, encarando a criança como sujeito ativo no processo educativo, propõe uma organização curricular em torno de três áreas de conteúdo. Deste modo, importa referenciar a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo, todas elas vistas como “âmbitos do saber, com uma estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” pelo que o educador não deve encará-las como compartimentos estanques mas, pelo contrário, como compartimentos que se articulam e se completam, uma vez que a construção do conhecimento se processa de modo integrado (Silva, 1997, p.47). Por outras palavras, é de extrema importância que o educador de infância encare estas áreas de forma globalizante, pois só dessa forma é possível olhar o processo educativo de forma transversal e interdisciplinar. Tal conceção é explicitada nos Decretos-Lei que regulam o perfil geral e específico do educador de infância, pois este deve organizar e promover “as aprendizagens [das crianças] no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas de conteúdo e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo III, Ponto 2, alínea c), planificando “a intervenção educativa de forma integrada e flexível (...) [recorrendo a] actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1, II, Ponto 3, alínea c).

Relembrando que o educador de infância também pode desempenhar funções educativas ao nível da Creche (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1, I, Ponto 2), é importante realçar que as Orientações Curriculares podem não ser pensadas exclusivamente para crianças do Pré-Escolar, pelo que o educador, tendo em consideração a promoção de um processo educativo mais integrado e integrador, deve procurar articular essas orientações com as experiências-chave, apresentadas como

(...) linhas orientadoras (...) que enquadram o conteúdo das primeiras aprendizagens e do desenvolvimento precoce (...) [representando] um retrato vivo do que as crianças (...) fazem, e do conhecimento e das competências que emergem das suas acções (Post & Hohmann, 2011, p.36).

Assim, aquando do desenvolvimento da prática pedagógica em contexto de Creche, a articulação destes dois documentos orientadores implica um processo reflexivo por parte do educador, permitindo que este observe, interprete e compreenda as ações das crianças de forma mais complexa, sendo capaz de orientar de forma mais significativa e consciente as suas planificações, criando por isso oportunidades mais ricas e significativas para todas as crianças. Com efeito, no que se refere à Área de Formação Pessoal e Social, área considerada transversal, uma vez que todas as experiências que as crianças vivenciam, quer na Creche quer na educação pré-escolar, devem contribuir para a promoção de valores e atitudes que permitam uma plena inserção na sociedade, enquanto cidadãos conscientes e solidários, considerando que o Homem se constrói através das interações sociais. Deste modo, é possível relacionar esta área com duas experiências-chave, definidas no modelo High-Scope para crianças dos zero aos três anos de idade, por Post e Hohmann (2011), mais especificamente, o Sentido de Si Próprio e Relações Sociais, visto que, desde que nasce, a criança vai construindo uma imagem de si própria, através das relações que estabelece, com os pares, com os objetos e com o mundo. Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, pretende-se que a criança seja capaz de desenvolver a sua capacidade de compreender diversas formas de linguagem, pelo que engloba diferentes meios de expressão e comunicação. Tal facto permite uma relação com diversas experiências-chave, nomeadamente a Representação Criativa e o Movimento e a Música com o Domínio das Expressões; a Comunicação e Linguagem com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, a Noção Precoce da Quantidade e de Número com o Domínio da Matemática. É através de todas estas formas de expressão e comunicação que a criança começa a compreender que a comunicação consiste num processo de dar-e-receber e que não é necessário um diálogo verbal para se compreender essa comunicação. Por fim, a Área de Conhecimento do Mundo fomenta e alarga a curiosidade natural das crianças, pelo que proporciona inúmeras oportunidades de contactar com novas

experiências, que possibilitam a exploração e a descoberta do mundo envolvente. Deste modo, é possível estabelecer uma relação com as experiências-chave relativas ao espaço, tempo e explorar objetos, pois no contexto de Creche a exploração sensorial é considerada fundamental no desenvolvimento da criança (Post & Hohmann, 2011; Silva, 1997).

É devido ao conhecimento sobre as áreas de conteúdo e sobre as experiências-chave que o educador define os conteúdos que permitem alcançar os objetivos traçados na planificação, após o estabelecimento das prioridades de desenvolvimento. Estes objetivos são encarados como a finalidade educativa do educador, uma vez que descrevem as intenções relativas ao processo de ensino e de aprendizagem e do desenvolvimento global das crianças. Desta forma, os objetivos surgem com uma dupla função, por um lado correspondem às intenções educativas do educador e, por outro, são uma orientação para as suas ações, guiando a escolha das estratégias e dos métodos e, posteriormente, na seleção dos materiais e recursos didáticos necessários para o desenvolvimento das atividades planificadas. A seleção das estratégias, para além de ter em consideração as capacidades e competências que se pretende que as crianças desenvolvam, deve ainda considerar as suas características, os seus conhecimentos prévios e os seus interesses, sendo vista como a linha orientadora da ação. Assim, os métodos apresentam-se como o caminho que o educador utiliza para concretizar a ação planeada, de acordo com os recursos disponíveis (Diogo, 2010).

Neste processo cíclico, no momento da ação o educador mobiliza na prática as suas intenções educativas, devendo continuar a observar reflexivamente, para ser capaz de adaptar a sua planificação aos feedbacks das crianças e, ainda, aproveitar as situações e oportunidades imprevistas. Tal conceção vai ao encontro do estipulado no perfil específico de desempenho do educador de infância, visto que o educador deve “relaciona[r]-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia [ao mesmo tempo que] promove o envolvimento da criança em atividades e em projetos”, com vista à construção de aprendizagens integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1, II, Ponto 4, alínea a). Assim, o educador, de forma a compreender se os objetivos estipulados na planificação foram alcançados e se as suas estratégias revelaram-se significativos e enriquecedores para o processo educativo das crianças, necessita de refletir acerca dessas questões,

de forma a tomar decisões fundamentadas que possibilitem a transformação das suas ações educativas.

Nesta linha de ideias, ao realizar esta reflexão sobre o processo educativo, a partir da observação de cada criança e do grupo, o educador de infância encontra-se na fase de avaliação, fase essa em que toma consciência dos efeitos da sua ação educativa de forma a planear novas ações que permitam a progressão das aprendizagens das crianças (Cardona, 2007, Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011). Esta conceção é comprovada no perfil específico do educador de infância, pois este “avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º 1, II, Ponto 3, alínea e). É com base nesta preocupação que surgem as narrativas colaborativas, o diário de formação, as reuniões de planificação semanal, de supervisão e de avaliação, instrumentos que possibilitam expor, interpretar e explicar as ações profissionais, ou seja, são momentos que permitem refletir sobre ações pedagógicas, contribuindo, por isso, para o desenvolvimento profissional e pessoal do educador de infância, enquanto profissional de educação que se orienta por uma metodologia de investigação-ação. Assim, estes instrumentos devem ser encarados como

(...) um pilar da ação docente para a intencionalidade educativa/formativa, exigindo ao educador reflectir sistematicamente sobre a sua acção (...) [sendo que o diálogo, enquanto base de todo o processo formativo, permite] compreender o significado que cada um [par de estagiárias, educadora cooperante e supervisor institucional] atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida (...), favorecendo a transformação da acção profissional, assente numa epistemologia praxeológica (...) (Ribeiro, 2011, pp. 43-45).

De forma a finalizar este enquadramento teórico-concetual é de realçar a importância de compreender a complexidade desta profissão para que seja possível um desenvolvimento pessoal e profissional que vá ao encontro do perfil do educador de infância, não só numa das dimensões mas sim em todas, pois todas se articulam entre si, dependendo umas das outras.

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e caracterizar a instituição educativa onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada. Neste sentido, dar-se-á especial enfoque, num primeiro momento, às características organizacionais da instituição, bem como aos ideais pedagógicos que regulam o processo de ensino e de aprendizagem na mesma. Posteriormente, e de um modo mais específico, será realizada uma caracterização do ambiente educativo que a estagiária integrou.

O Colégio Novo da Maia, a funcionar desde setembro de 2001, é um estabelecimento de Ensino Particular Cooperativo e, por isso, rege-se pelo estatuto definido no Decreto-Lei n.º 553/80. Assim, o funcionamento de instituição de ensino particular está dependente da homologação e autorização por parte do Estado Português, tendo este ainda o dever de “velar pelo nível pedagógico e científico dos programas e planos de estudo” (Decreto-Lei n.º 553/80, Capítulo II, Artigo 4º, alínea e), de modo a garantir que todas as crianças tenham a mesma “igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/86, Capítulo I, artigo 2, Ponto 2).

Localizado na localidade de Monte Penedo, o CNM é parte integrante da freguesia de Milheirós, concelho da Maia e distrito do Porto, podendo enriquecer a sua oferta educativa através das coletividades que esta região oferece, como o Inter de Milheirós Futebol Clube, o Clube de Karaté da Maia e o Acro Clube da Maia. Assim, é observável a parceria estabelecida entre o Colégio e estas coletividades, uma vez que a própria instituição fornece uma panóplia de atividades extracurriculares dinamizadas no espaço da mesma, como por exemplo ballet e futebol, sendo responsabilidade de colaboradores especializados externos (Projeto Curricular do CNM, 2008-2011). Além disso, é notável a importância que esta instituição de ensino demonstra na integração da família no processo educativo, promovendo uma relação contínua e aberta entre ambos, quer através do incentivo a uma participação ativa dos familiares em atividades no Colégio, quer através das *newsletters* que as Educadoras elaboram mensalmente, nas quais são transmitidas algumas

das atividades em que as crianças participam, bem como os projetos que são desenvolvidos com as mesmas.

Esta instituição, que serve valências diferenciadas, desde a Creche até ao Ensino Secundário, é constituída por três polos, a saber, o polo I, inaugurado em outubro de 2001 que serve as valências de Creche e Jardim-de-Infância; o polo II que abrange o Ensino Básico e o polo III destinado ao Secundário. Direccionando o foco para a Educação de Infância, o polo afeto aos serviços dessa valência é constituído por três pisos, sendo que no piso zero é possível encontrar um espaço central, onde se localiza a entrada principal e a secretaria/receção. Este piso está ainda organizado, este está organizado em quatro salas de Jardim de Infância: duas salas para a faixa etária dos três anos, apoiadas por um espaço exterior particular individual, e duas para crianças com quatro anos de idade, as quais dispõem de um espaço exterior comum. Existem ainda sete salas destinadas à Creche, das quais duas salas acolhem crianças de dois anos, e as restantes destinam-se a crianças de 1 ano ou ao berçário, sendo estas últimas apoiadas por uma copa de apoio, uma sala própria de refeitório, um dormitório e sala de atividades. Importa também referir que existem cinco instalações sanitárias, uma sala de trabalho para as educadoras, que também serve para reuniões; um gabinete de coordenação e, ainda, um vestiário para funcionários da instituição. O piso um esta organizado em duas salas de Pré-Escolar, mais especificamente as salas de cinco anos, apoiadas por um espaço exterior particular comum a ambas as salas e uma biblioteca que serve toda a valência da Infância. Ao nível do piso menos um, este é constituído por um ginásio apoiado por balneários e sanitários; uma sala de música; uma sala destinada aos ateliers de culinária, inglês e ciências; o refeitório que serve todo o Pré-Escolar e ainda as crianças de dois anos; uma arrecadação e ainda a cozinha, sendo que esta é um espaço comum ao polo I e II. É ainda de salientar a existência de dois parques infantis. É ainda de referenciar que esta instituição de ensino particular inicia a sua atividade com as crianças por volta das oito horas da manhã, dando a oportunidade de as mesmas permanecerem no Colégio até 17 horas da tarde, dando assim um maior apoio às famílias dos seus educandos.

A nível organizacional, a comunidade educativa do CNM é representada pela direção, sendo esta constituída por dois diretores pedagógicos, cujas principais funções prendem-se com a definição das linhas orientadoras do

Colégio, assegurando a qualidade do ensino que a instituição promove, e a gestão eficaz dos restantes órgãos educativos. Ainda neste nível de gestão, importa referenciar o conselho pedagógico, constituído por representantes de todos os níveis educativos, uma vez que a sua principal função consiste na coordenação e orientação educativa dos diversos níveis de educação, pelo que uma das suas principais responsabilidades consiste na elaboração do Projeto Educativo do Colégio. Por último, o conselho administrativo que tem como responsabilidade a orientação dos serviços administrativos e os serviços de apoio ao Colégio (Regulamento Interno do CNM, 2009/2012).

No que diz respeito à estrutura de orientação pedagógica, é importante realçar o conselho de docentes da Educação de Infância, conselho esse do qual fazem parte as educadoras da Creche e do Pré-Escolar e o Coordenador Pedagógico do Pré-Escolar. Este conselho reúne, pelo menos, uma vez por mês com o intuito de discutir o processo educativo que tem vindo a ser desenvolvido, dando ênfase ao desenvolvimento do plano de atividades, em que se procede a uma avaliação do mesmo, ao desenvolvimento que as crianças têm vindo a realizar, e, ainda, são abordados os conteúdos considerados importantes para o processo educativo na Creche e no Pré-Escolar, tendo em conta os feedbacks dos níveis educativos seguintes. Desta forma, estas reuniões mostram-se essenciais para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem das crianças, pois têm como principal objetivo a melhoria das práticas e, conseqüentemente, a promoção de um sucesso educativo cada vez mais significativo. Por outro lado, a participação da professora de inglês, da professora de música e das psicólogas nestas reuniões, permite exemplificar a importância do trabalho em equipa em educação, sendo possível afirmar que esta colaboração é uma das potencialidades do CNM, que enriquece tanto o desenvolvimento das crianças como o desenvolvimento dos profissionais de educação. Esta importância atribuída ao trabalho colaborativo é ainda reforçada no Projeto Educativo do Colégio (2009/2012), pois defende a partilha de “saberes, experiências pedagógicas e [que] se implementem práticas verdadeiramente colaborativas (p.30), como no Projeto Curricular do Colégio (2008-2011), quando afirma que “valorizamos o trabalho em equipa” (p. 34).

Encarando o Projeto Educativo como uma orientação das intencionalidades educativas, o CNM estabelece como sua missão “qualificar para o sucesso que

permita, pela exploração de todas as nossas potencialidades, a construção conjunta de um mundo melhor” (Projeto Educativo do CNM, 2009/2012, p.3). Deste modo, a pedra basilar do Colégio apresenta-se “Uma Educação para Toda a Vida” e, tendo em conta a concretização dessa missão, a instituição acompanha, de forma integrada e integradora, os seus alunos e as suas famílias, disponibilizando um conjunto de serviços em três grandes áreas – Educação, Saúde e Psicologia – de forma a melhorar a qualidade de vida dos alunos e famílias através da centralização de recursos especializados no espaço educativo”, sendo outras das potencialidades desta instituição (Projeto Educativo do CNM, 2009/2012, p.14). É ainda importante referir que, tendo em conta a sua missão, o Projeto Educativo do Colégio foi elaborado segundo três princípios orientadores, sendo eles, a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade, uma vez que se pretende formar futuros cidadãos conscientes, solidários e críticos, de forma a criar-se um Mundo onde seja possível vivenciar esses mesmos valores. Assim, indo ao encontro destes princípios, surgem algumas das principais prioridades do Projeto Educativo, como: participar, empreender e praticar a cidadania democrática; adequar a formação aos interesses reais e necessidades dos agentes educativos; entre outros.

Direcionando o presente capítulo para o contexto em que a Prática Pedagógica Supervisionada decorreu, na Creche, o Projeto Educativo preconiza a importância da promoção de aprendizagens globalizantes e integradas, num clima de relação aberta entre educadores e pais, de modo a proporcionar a construção articulada do saber. Esta construção do conhecimento por parte da criança é reforçada no Projeto Curricular do Colégio (2008/2011), pois os profissionais de educação são apresentados como “orientadores/medidores do processo ensino-aprendizagem (...) [sendo reconhecida] a investigação-ação como uma prática metodológica capaz de otimizar a prática pedagógica (pp.33-34). Tendo como base os diálogos estabelecidos com a Educadora Cooperante foi possível comprovar que a mesma se orienta pelos princípios explanados no Projeto Educativo. Contudo, não foi possível constatar se tais conceções se encontravam explanadas no Projeto Curricular do Grupo, uma vez que a estagiária teve acesso limitado ao mesmo.

Tendo em conta o exposto até ao momento, comprova-se as inúmeras potencialidades que o CNM proporciona às suas crianças e alunos, baseando a sua prática em pedagogias participativas e, consequentemente, regendo-se pelas conceções teóricas que colocam a criança no centro do processo educativo enquanto sujeito ativo no mesmo, conceções essas apresentadas no capítulo anterior.

Apresentada uma breve caracterização do CNM enquanto instituição educativa, é importante caracterizar o ambiente educativo da sala de atividades na qual foi desenvolvida a prática educativa. Desta forma, aquando da integração na sala a equipa educativa passou a ser constituída por quatro adultos: uma educadora, uma assistente técnica e duas estagiárias, existindo uma relação de cooperação e colaboração entre todos os atores, de forma a proporcionar momentos mais ricos e significativos que respondessem às necessidades e interesses do grupo de crianças. Aquando da inserção no contexto foi possível de observação uma dinâmica baseada no respeito mútuo e apoio entre os dois adultos existentes na sala, constatando-se que existia um trabalho de equipa entre ambos os intervenientes, no qual a Educadora dispunha de um papel mais ativo. A relação das crianças com estes dois adultos era baseado num espírito de confiança, proximidade e abertura, tendo sido possível observar que as crianças evidenciavam bem-estar e conforto.

O grupo era constituído por onze crianças, cinco do sexo feminino e seis do masculino, das quais nove se encontravam na faixa etária dos dois anos e as restantes já se encontravam com três anos de idade, sendo de registar que apenas duas crianças residem na freguesia de localização do Colégio. Tendo em consideração que todos os pais são trabalhadores ativos com um elevado grau de formação, uma vez que a maioria apresenta uma formação ao nível do Ensino Superior, essencialmente licenciatura, é possível constatar a disponibilidade para participar ativamente no processo educativo dos seus educandos, bem como no investimento na educação dos mesmos. De forma a finalizar esta breve caracterização, é importante referir que, tendo em conta a heterogeneidade das crianças e o seu ritmo de desenvolvimento, o grupo, segundo a teoria piagetiana, encontra-se entre os estádios sensório-motor e pré-operatório, sendo de realçar a exploração do mundo que rodeia a criança através dos sentidos e da manipulação e o egocentrismo, pois algumas crianças

evidenciaram algumas dificuldades de partilha e em aceitar a opinião do outro, respetivamente (Papalia, Olds e Feldman, 2001).

No que concerne à organização do espaço educativo, é possível afirmar que integra diversas orientações dos modelos curriculares da pedagogia em participação apresentados no primeiro capítulo, sendo observável a divisão em seis áreas – área da biblioteca, área dos jogos, área de expressão plástica, área do faz-de-conta, área das construções e área de acolhimento – existindo também um espaço específico para os cabides, bem como um espaço exterior particular (cf. Anexo B-IX). Em todas as áreas as crianças têm acesso a recursos diversificados, que variam desde materiais estruturados a materiais não-estruturados. Para além disso é observável a valorização dos trabalhos realizados pelas crianças, estando estes expostos nas paredes (cf. Anexo B-IX), bem como a necessidade de dinamizar a área da biblioteca, de modo a cativar e incentivar as crianças a escolherem autonomamente esse espaço nos momentos de atividade espontânea, e de enriquecer a área dos jogos e da expressão plástica, com vista a promover uma maior diversidade de recursos que promovam um desenvolvimento da criança mais integrado e integrador, quer em de atividade orientadas como em momentos de jogo espontâneo.

Por fim, no que respeita à organização do tempo pedagógico existe uma rotina semanal que as crianças conhecem, sendo que esta é passível de sofrer alterações conforme as necessidades e interesses das crianças, tal como preconizado nos pressupostos defendidos pelos modelos curriculares explanados no primeiro capítulo. Desta forma, é observável a existência de um dia específico para a Expressão Motora, outro para a Expressão Musical e, ainda outro para a Hora do Conto, o que permite à criança desenvolver a sua capacidade de compreender a passagem do tempo.

Em suma, este conhecimento sobre a dinâmica da instituição e do ambiente educativo da sala de atividades, em conjunto com o enquadramento teórico-concetual, guiaram as opções pedagógicas tomadas durante o todo o estágio e que serão alvo de reflexão no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA - UM PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO

A Prática Pedagógica Supervisionada emerge com a intencionalidade de proporcionar um processo formativo mais enriquecedor e significativo para a estagiária, sendo encarado como

um elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação (Decreto-Lei n.º 240/2001, Capítulo V, Ponto 1).

Neste sentido, e após uma abordagem teórico-concetual dos fundamentos que sustentaram a ação educativa desenvolvida pela estagiária, bem como de uma caracterização geral da instituição de ensino e da sala de atividades na qual o período de prática educativa decorreu, torna-se essencial analisar descritiva e reflexivamente as ações desenvolvidas no contexto da Creche que influenciaram o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da mestranda enquanto futura educadora de infância, competências essas elencadas no perfil geral de desempenho do Educador de Infância e preconizadas na Ficha Curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada tal como referenciado na introdução do presente relatório.

Nesta linha de pensamento, durante o período de prática supervisionada, a estagiária, enquanto profissional de educação em formação, procurou desenvolver essas competências, tendo refletido acerca das suas ações pedagógicas, apoiada num quadro teórico específico da profissão e na investigação da prática educativa, estimulando assim o desenvolvimento das suas competências, ao mesmo tempo que promovia um enlace entre a teoria e a prática. Com efeito, esta postura vai ao encontro da metodologia de Investigação-Ação definida por Lewin (1946), Kemmis (1989) e Elliot (1993), explanada no primeiro capítulo, a qual emerge como uma “estratégia de formação reflexiva, pois (...) regula continuamente a acção, recolhendo e

analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica” (Sanches, 2005, p. 129). Desta forma, a intervenção da estagiária teve uma intencionalidade educativa intrínseca, a qual se sustentou no ciclo da Investigação-Ação, do qual surgem: a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, tal como explicitado no enquadramento teórico-concetual do presente relatório.

É com base nos objetivos preconizados anteriormente, e encarando o processo educativo sob a perspetiva da pedagogia participativa explanada no primeiro capítulo, que a mestranda assumiu o papel de um profissional de educação investigador, no qual a observação se revelou fundamental na sua prática pedagógica, visto que dela emergiu a intencionalidade educativa das ações desenvolvidas, indo ao encontro das características próprias e específicas do contexto educativo. Desta forma, segundo Estrela (1994), a observação realizada pela estagiária é considerada: 1) participante e participada, uma vez que participou ativamente na vida do grupo, sem esquecer o seu papel de observadora; 2) intencional, porque a observação foi orientada por objetivos previamente definidos (o que observar, como observar e porquê observar); 3) armada e desarmada, porque o registo das observações não foi sempre imediato, sendo que, por vezes, as informações recolhidas foram registadas posteriormente à observação; 4) contínua e naturalista, pois a observação foi realizada ao longo de quatro meses, três dias por semana em que a estagiária integrou a rotina diária das crianças na instituição educativa. Além destas características, a observação desenvolvida pode ainda ser caracterizada como individual e grupal, uma vez que se pretendeu “observar cada criança e o grupo” (Silva, 1997, p.25).

Na linha do exposto, a observação foi um processo constante e contínuo ao longo de toda a prática supervisionada, tendo contribuído, num primeiro momento, para a recolha e análise de informações relacionadas com o ambiente educativo ao nível: 1) espaços físicos e dos recursos existentes na instituição; 2) espaço físico e recursos existentes na sala de atividades; 3) interações/relações entre a equipa educativa; 4) interações/relações entre a equipa educativa e as crianças; 5) tempo pedagógico; 6) contexto familiar das crianças. Numa segunda instância, e tomando em consideração as análises já efetuadas, a observação assumiu-se como um processo essencial para conhecer o grupo em geral e as crianças em particular, proporcionando a identificação

de necessidades, interesses e dos resultados alcançados pelas mesmas, observações estas que se tornaram a base das planificações da estagiária. Além disso, a observação foi também necessária para uma leitura crítica dos documentos orientadores da ação educativa da instituição de estágio, mais particularmente o Projeto Educativo e o Projeto Curricular do Colégio, exposta no segundo capítulo, com vista a compreender a sua conceção de educação assim como os objetivos definidos e as estratégias adotadas para o desenvolvimento integral dos seus educandos.

Com vista a registar e sistematizar as informações recolhidas no/do contexto educativo, de modo a atribuir uma intencionalidade cada vez mais contínua e sistemática à sua ação educativa, a mestranda, em colaboração com o seu par pedagógico, construiu instrumentos facilitadores do processo de observação. Assim, foram elaboradas grelhas de observação do espaço e dos materiais com o objetivo de focar o olhar das estagiárias para os parâmetros que consideravam mais influentes para uma prática educativa mais intencional e significativa (cf Anexo B-Ia). É ainda de destacar o diário de formação, no qual a estagiária analisa e reflete sobre as ações pedagógicas desenvolvidas e as oportunidades de desenvolvimento proporcionadas ao grupo de crianças, e as grelhas de verificação das atividades desenvolvidas, para que, posteriormente, fosse possível analisar mais pormenorizadamente os resultados alcançados pelas crianças, bem como as necessidades de desenvolvimento que as mesmas evidenciavam. Para além disso, estava preconizado o recurso a um outro instrumento, a saber as narrativas colaborativas, elaboradas em tríade de formação, uma vez que estas se apresentam como um

processo privilegiado da construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional (...) [aliando a capacidade de observação à capacidade de] reflexão sistemática [e ainda] a intenções de melhorar as práticas pedagógicas da formação e de investigação (Ribeiro, 2007, p. 46).

Apesar da importância desta estratégia formativa, devido a alguns imprevistos que aconteceram na prática, a estagiária não teve oportunidade de elaborar as narrativas colaborativas que estavam previstas. Contudo, importa

referir que a mestranda iniciou uma narrativa mas que não foi concluída pela Educadora Cooperante (cf. Anexo A-V).

É de realçar que, apesar do referido, a estagiária teve a oportunidade de dialogar reflexivamente com a Educadora C, uma vez que a mesma incentivava a pensar criticamente sobre as situações observadas, bem como as ações desenvolvidas, por exemplo, através de questões como “O que poderá ser feito de forma diferente para proporcionar uma maior participação das crianças na atividade?”. Foram questões como a exemplificada que proporcionaram o desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente da estagiária, o que se mostrou fundamental para o desenvolvimento da capacidade de observação e de reflexão da estagiária, tornando-se cada vez mais objetiva, centrada e sistemática. Por outras palavras, aquando do início do período de estágio, a discente realizava uma observação muito geral, abordando características gerais de todo o grupo como é exemplo uma das primeiras entradas do diário de formação: “Durante esta atividade constatei que todo o grupo conseguiu realizá-la com bastante facilidade, sendo apenas necessário, em alguns casos, orientar a posição correta da imagem” (cf. Anexo A-Va). Porém, através da partilha de ideias, saberes e sugestões nas reuniões semanais com a Educadora C, das conversas informais com a mesma e das reuniões/feedbacks com o supervisor institucional, a estagiária foi progressivamente desenvolvendo a sua capacidade de observação, recorrendo a este processo com uma intencionalidade educativa cada vez mais objetiva. Este desenvolvimento confluiu num olhar cada vez mais centrado em questões específicas e objetivas, incidindo nas individualidades de cada criança, na forma como a mesma se apropriava do espaço e interagia com os materiais, com os pares e com os adultos, por exemplo, constatar que a MJ e o T eram crianças que evidenciavam um enorme interesse pela área dos jogos enquanto o MA preferia a área das construções ou que a MI era uma criança que tinha uma grande abertura para dialogar com os pares e com os adultos nos momentos de atividade espontânea, mas que em atividades orientadas demonstrava timidez. Além disso, este desenvolvimento é passível de observação em narrativas posteriores, por exemplo “Nesta tarefa, o MA, o T, o D, a A e o G foram as crianças que participaram mais ativamente. O R distraía-se com muita facilidade, sendo necessário incentivá-lo” (cf. Anexo A-Vb).

Este desenvolvimento é também observável na comparação entre as primeiras e as últimas planificações semanais, mais precisamente nos parâmetros que incidem sobre as necessidades, interesses e resultados alcançados, pois é possível constatar que, contrariamente às primeiras planificações elaboradas, existiu uma preocupação cada vez maior em especificar as crianças que evidenciavam determinada necessidade, interesse ou resultado (cf. Anexo A-I). Por exemplo, apesar de ter sido observado que o grupo demonstrava dificuldade ao nível da articulação de sílabas complexas, uma observação mais direcionada e intencional permitiu identificar as crianças que evidenciavam maior dificuldade a esse nível. Para além disso, no decorrer da prática educativa, os parâmetros da planificação destinados ao registo das observações evidenciam também o desenvolvimento da capacidade de observação da estagiária. Inicialmente, as evidências eram registadas sem categorização por domínios porém, com o apoio do supervisor institucional e com os seus contínuos feedbacks, a estagiária foi progressivamente direcionando a sua observação, mostrando preocupação em agrupar as informações recolhidas pelas diferentes áreas de domínio, bem como atentar a uma observação cada vez mais focada que permitisse a recolha de necessidades, interesses e resultados alcançados pelas crianças em todas as Áreas de Conteúdo e respetivos domínios, de modo a que a sua ação pedagógica revelasse uma intencionalidade educativa cada vez mais acrescida. Esta evolução denotou-se mais significativa devido a um registo cada vez mais sistemático das observações realizadas, fator esse apoiado pelo recurso às notas de campo que possibilitaram à estagiária um registo mais pormenorizado das informações recolhidas e, consequentemente, contribuíram para enriquecer, de forma mais integrada e integradora, o desenvolvimento do grupo de crianças, ao mesmo tempo que promovia o desenvolvimento da capacidade de observação da estagiária, preconizada no Decreto-Lei n.º 240/2001, no Decreto-Lei n.º 241/2001 e na Ficha Curricular da UC.

A observação não se sustentou apenas na recolha de informações relativas às crianças. Foi igualmente fundamental analisar e refletir criticamente sobre o ambiente educativo da sala de atividades, uma vez que o mesmo, como salientado no primeiro capítulo, deve ser o primeiro nível de intervenção do profissional de educação. Conforme o exposto, importa realçar as observações

realizadas ao nível da organização do espaço, em que foi observado pela díade pedagógica a necessidade de dinamizar a área da leitura. Tal necessidade surgiu da reduzida motivação das crianças para frequentar essa área, não só por dispor de poucos livros mas também porque o projeto que estava a decorrer na sala, acerca dos bombeiros, motivava as crianças para utilizarem a área das construções, a qual era denominada de “Quartel dos Bombeiros”. Esta observação foi essencial para a reorganização da área da biblioteca, dinamização essa que, em conjunto com o interesse que as crianças evidenciavam pela Hora do Conto, proporcionou a elaboração do projeto de leitura “Vem Comigo Ler e Ajuda-me a Crescer!” (cf. Anexo B-VII). Este projeto teve como principais intenções educativas promover a Educação Literária e motivar as crianças para este espaço, revelando-se potenciador de novas aprendizagens, visto que começaram a optar cada vez mais por utilizar esta área aquando dos momentos de jogo espontâneo.

Essa observação sobre o ambiente educativo possibilitou ainda constatar que na rotina diária das crianças existia apenas um momento para marcação de presenças e, após um momento reflexivo, dialogou-se com a Educadora C com o objetivo de propor a inserção de um novo momento, mais particularmente a observação das condições meteorológicas e respetivo registo (cf. Anexo B-IX). Esta atividade revelou-se fundamental, uma vez que proporcionou o desenvolvimento da capacidade de observação das crianças, as quais por vezes foram capazes de se aperceberem, autonomamente, que era necessário observar as condições meteorológicas ao longo do dia, pois estas não eram constantes, como por exemplo, a A e o MA. Esta rotina permitiu incrementar uma maior interação entre as crianças do grupo, as quais se ajudavam mutuamente, quer na observação do estado do tempo quer na marcação do mesmo, facto também observado aquando do momento destinado à marcação de presenças. Esta interação entre as crianças foi também observada em momentos de jogo espontâneo, bem como nas atividades orientadas por um dos adultos, nas quais revelavam respeito pelo outro, sendo capazes de se apoiarem mutuamente. Contudo, apesar deste espírito de interajuda, a observação contínua permitiu verificar que algumas crianças sentiam dificuldade em partilhar materiais, dificuldades essas que com as ações desenvolvidas pela díade, por exemplo, a C e o D começaram a

demonstram uma maior facilidade em partilhar os brinquedos enquanto a A ainda denotava dificuldades neste domínio.

A capacidade de observação desenvolvida ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada foi também enriquecida pelo trabalho colaborativo em diáde, pois a visão de uma mesma situação/momento difere de pessoa para pessoa, pelo que os diálogos constantes com o par pedagógico, bem como com a Educadora C, possibilitaram a partilha de evidências observadas e, conseqüentemente, para além de se completar mais pormenorizadamente as observações de modo a enriquecer o processo de planificação, proporcionou ainda que a estagiária fosse centrando cada vez mais o seu olhar. O trabalho colaborativo relevou-se então fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, devendo este ser encarado como um meio de enriquecer a ação educativa do profissional de educação e, por isso, desenvolvido num ambiente em que todos os atores

se sintam respeitados como profissionais com um saber específico e uma responsabilidade partilhada. Um ambiente onde todos estejam disponíveis para se ajudarem uns aos outros na missão essencial de assegurar (...) [a todas as crianças] o cumprimento do seu direito de aprender” (ME, 2007, p.5).

Com base no exposto, a observação assume-se como a base que serve de suporte à intencionalidade do processo educativo (Estrela, 1994; Decreto-Lei n.º 241/2001). De modo a prever os cursos da ação, o profissional de educação deve, após analisar criticamente as informações recolhidas, planificar o processo educativo em conformidade com as evidências recolhidas. Ao longo da sua prática a estagiária guiou-se por esta conceção, sendo que a planificação é a etapa seguinte no ciclo da metodologia de investigação-ação. Assim, conforme o desenvolvimento progressivo da capacidade de observação, a mestranda foi também desenvolvendo a sua capacidade de planificação, pois o conhecimento cada vez mais aprofundado do grupo de crianças permitiu-lhe, tal como defende Silva (1997), planear situações de aprendizagem desafiadoras, motivando o grupo e, simultaneamente, estimulando o desenvolvimento do pensamento de cada criança. Esta competência do educador é consagrada nos documentos legais que definem o seu perfil, devendo este profissional planear “actividades que sirvam objectivos

abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º 1, Capítulo II, Ponto 3, alínea d). Com efeito, o desenvolvimento desta competência apresentou-se fundamental no processo de formação da mestranda.

As planificações semanais eram realizadas, em tríade de formação, semanalmente após uma reflexão colaborativa entre o par pedagógico e a Educadora C, existindo a preocupação de prever situações de aprendizagem que fossem ao encontro das necessidades e interesses evidenciados pelas crianças ao longo da semana. Aquando das primeiras reuniões de planificação, a estagiária evidenciou algumas dificuldades no planeamento de atividades, essencialmente no que se referia à contextualização das mesmas e das evidências que motivaram a sua proposta, dificuldades essas que emergem da observação geral realizada pela formanda nas primeiras semanas. Contudo, no decorrer do período de prática educativa, através do diálogo com a Educadora C nas reuniões de planificação, bem como de uma observação cada vez mais objetiva e direcionada, a estagiária teve a oportunidade de desenvolver e aprofundar a sua capacidade de planificação, evidenciando, progressivamente, uma preocupação cada vez maior com o planeamento de atividades que fossem ao encontro dos conhecimentos e das conceções prévias das crianças, das suas necessidades e interesses, articulando de forma integrada as diferentes áreas de conteúdo. É de salientar que, apesar de as atividades serem planificadas com base nas áreas de conteúdo e respetivos domínios, a tríade de formação tinha também em consideração as experiências-chave propostas por Post e Hohmann (2011), promovendo uma articulação coerente e consciente entre ambas as linhas orientadoras da ação educativa. Esta preocupação não esteve presente nas primeiras planificações, porém, após um diálogo reflexivo entre o par pedagógico acerca das atividades já planificadas e com vista a enriquecer a planificação das mesmas para que as aprendizagens fossem mais enriquecedoras, surgiu a necessidade de integrar as experiências-chave nas áreas de conteúdo, como explanado no primeiro capítulo.

Demonstrando a evolução acima referida, as primeiras atividades planeadas pela tríade de formação respondiam a uma única evidência observada, enquanto que as últimas atividades planificadas já evidenciavam uma maior preocupação na articulação de saberes, promovendo-se o desenvolvimento de diversas competências e capacidades em diferentes áreas

de conteúdo durante o mesmo momento pedagógico. Exemplificando esta evolução, a primeira atividade planeada, “Brincando com as cores”, estava direcionada apenas para a identificação e nomeação das cores. Esta previa, num primeiro momento, que as crianças visualizassem um conjunto de tampas recicladas coloridas, devendo, segundo orientação da estagiária, identificar a tampa solicitada e colocá-la no ábaco e, num segundo momento, visualizar uma sequência de duas a quatro cores, devendo a criança identificar essa sequência e reproduzi-la através das tampas. Contrariamente, a planificação da atividade “O loto da lebre e da tartaruga” surgiu de um conjunto de evidências observadas, isto é, baseou-se não só nas dificuldades apresentadas pelo grupo, mas também nos interesses e nos resultados que o mesmo evidenciava. Assim, o planeamento desta atividade permitiu uma articulação entre todas as áreas do conhecimento, a saber, o Conhecimento do Mundo, uma vez que as crianças tiveram de ser capazes de identificar os animais existentes no jogo; a Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática, pois as crianças necessitaram de fazer correspondências termo a termo, bem como *subitizing*; e, a Formação Pessoal e Social, visto que durante o jogo as crianças tiveram de se ajudar mutuamente, quer na identificação da peça sorteada quer na sua colocação no respetivo cartão. Para além disso, esta planificação evidencia também uma aprendizagem significativa desenvolvida pela estagiária ao nível da diferenciação pedagógica e da observação. Se inicialmente se previa uma mesma atividade para todo o grupo, como é exemplo a atividade “Brincando com as cores”, na atividade do jogo do loto a sua planificação teve em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem observados, promovendo-se uma mesma atividade mas com graus de complexidade diferentes. Por exemplo, atendeu-se a necessidade de elaborar cartões mais simplificados para o MP, uma vez que esta criança ainda demonstrava sentir algumas dificuldades no *subitizing* e na correspondência termo a termo, enquanto a A e o D necessitavam de cartões mais complexos, uma vez que já evidenciavam competências e capacidades suficientes para a realização de tal proposta. Esta preocupação com a diferenciação pedagógica foi essencial para uma maior intencionalidade da ação educativa da estagiária, pois o facto de já na planificação se atentar à heterogeneidade das características das crianças, proporcionou momentos de aprendizagens mais

significativos para cada criança, estimulando-as e encorajando-as a aprenderem a gostar de aprender (Silva, 1997).

Esta compreensão acrescida da importância de orientar a planificação segundo observações cada vez mais objetivas e direcionadas, permitiu à mestrandia desenvolver a sua capacidade de prever experiências de aprendizagens cada vez mais globalizantes e desafiantes, que proporcionassem o desenvolvimento integral e integrado do processo educativo de cada criança. Com efeito, as planificações semanais apresentavam-se cada vez mais significativas e enriquecedoras, não só para o desenvolvimento holístico de cada criança, mas também para o processo de formação da mestrandia. Este desenvolvimento foi enriquecido com o projeto de leitura “Vem Comigo Ler e Ajuda-me a Crescer!” já referenciado no presente capítulo, uma vez que a díade de formação planeou um conjunto de atividades que permitissem dar resposta às necessidades e aos interesses observados anteriormente. Assim, a planificação deste projeto teve não só a preocupação de motivar as crianças para uma exploração da área da leitura nos momentos de jogo espontâneo, como também, após um diálogo reflexivo em díade e, posteriormente, em tríade de formação, promover a articulação com a família, pois planearam-se atividades em que se pretendia que a mesma tivesse um papel mais ativo no processo educativo dos seus educandos, de que é exemplo a Hora do Conto, dinamizada pelos pais (cf. Anexo B-IX).

Partindo do pressuposto que o processo de planificação implica prever, de forma consciente e intencional, uma intervenção educativa, importa que essa previsão seja, além de integrada, flexível, baseando-se nos feedbacks que as crianças vão transmitindo, bem como nos imprevistos que possam surgir ao longo do processo educativo. Este pressuposto foi também uma das aprendizagens aprofundadas pela estagiária, pois ao longo da sua ação educativa verificaram-se alguns imprevistos que potenciaram uma alteração à planificação. Por exemplo, a manhã de sexta-feira era o dia estabelecido pela Educadora C para a Hora do Conto. Contudo, no decorrer do projeto “Vem Comigo Ler e Ajuda-me a Crescer!” surgiu o problema de alguns pais não terem disponibilidade para dinamizar a Hora do Conto nesse dia, pelo que, nas reuniões de planificação se dialogou acerca da necessidade da planificação ser flexível, pois de outro modo, os pais que mostravam interesse em participar ativamente no projeto não o poderiam fazer. Assim sendo, sentiu-se a

necessidade de modificar a planificação, alterando-se o dia destinado à Hora do Conto conforme a disponibilidade dos pais. Esta flexibilidade permitiu às famílias compreender a preocupação constante que existe em promover uma cooperação entre todos os intervenientes no processo educativo das crianças, encarando esta como “um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” de cada criança (Silva, 1997, p. 45). Um outro exemplo que corrobora esta flexibilidade foi o planeamento de uma visita de um grupo de bombeiros à sala de atividades, uma vez que a mesma ocorreu no dia destinado à sessão de expressão musical e dramática, quarta-feira (cf. Anexo B-IX). Considerando que, na instituição de estágio, essa sessão é dinamizada por uma professora especializada, houve a necessidade de estabelecer um diálogo com a mesma, pois existe uma articulação contínua entre a planificação semanal elaborada pela tríade de formação com a professora de música, a qual procura integrar as suas ideias nas atividades previstas para aquela determinada semana. A dinamização desta parceria com a comunidade, neste caso, os bombeiros, para além de enriquecer o processo educativo das crianças, visto que surgiu dos interesses evidenciados pelas mesmas e foi ao encontro do projeto que se encontrava a ser desenvolvido na sala acerca dos bombeiros, proporcionou uma aprendizagem significativa para o processo de formação da estagiária, tendo reforçado a importância do trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo. Foi esse trabalho conjunto que contribuiu para o enriquecimento das respostas educativas proporcionadas ao grupo.

Ao longo do período de prática educativa, a estagiária desenvolveu a sua capacidade de planificar, como evidenciado nos parágrafos anteriores. No entanto, esse desenvolvimento, por circunstâncias do contexto educativo, foi limitado relativamente à área de Expressão e Comunicação, principalmente nos domínios da expressão motora, da expressão musical e da expressão dramática. Esta última deveu-se ao facto da instituição de estágio dispor de uma professora especializada, como já referenciado, o que dificultou a planificação de atividades mais direcionadas para os dois últimos domínios referenciados. Porém, a tríade procurou planificar algumas experiências de aprendizagem em torno da música e do drama. Por exemplo, ao nível da expressão musical, a tríade teve a possibilidade de planificar a atividade “Brincando com os sons” em que numa fase inicial, as crianças deveriam ser

capazes de identificar o som sem observarem o instrumento e, posteriormente identificar a sequência desses sons. Apesar de não ser apenas com a planificação de uma atividade que se desenvolve competências específicas em torno de uma área do saber específica, a observação do trabalho realizado pela professora de música e os saberes apreendidos em unidades curriculares da formação inicial (Expressão Musical) confluiu num desenvolvimento acrescido nesta vertente, desenvolvimento esse evidenciado na planificação de uma outra atividade, nomeadamente a aprendizagem da canção “Fui à loja do Mestre André”, na qual houve uma preocupação prévia em definir as etapas necessárias para ensinar a letra da canção, depois a melodia e, por fim, a inserção dos instrumentos musicais ao longo da mesma.

No que concerne à expressão dramática, evidenciaram-se mais dificuldades aquando da planificação, pois na atividade “Brincando com as sombras”, a diáde planeou que as crianças identificassem apenas as sombras que apareciam na tela e uma breve exploração livre por parte das crianças. Porém, e após um diálogo reflexivo com a Educada C., a diáde apercebeu-se que poderia promover uma articulação entre a expressão dramática com outros domínios do saber, como o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e da Matemática ao nível da Expressão e Comunicação, e a Área de Formação Pessoal e Social, enriquecendo dessa forma a experiência das crianças. Com efeito, numa planificação posterior, planificou-se uma nova atividade, em que se verifica essa intencionalidade como a experiência “O que acontece à minha sombra quando brinco com a luz?”, em que se previu a exploração livre da tela chinesa, mas direcionada para os tamanhos projetados na sombra. Esta atividade foi planeada não só para proporcionar ao grupo a oportunidade de projetar o seu corpo (expressão dramática); de promover a resolução de pequenos problemas em torno das noções de tamanho e distância (domínio da matemática); mas também de promover a capacidade das crianças se exporem perante o grande grupo, uma vez que a A e a C evidenciavam alguma timidez em expressar-se para todo o grupo (Área e Formação Pessoal e Social). É ainda de realçar a previsão de um diálogo ao longo da atividade, no qual as crianças narravam o que iam observando (domínio da Linguagem Oral). Nesta última, existiu uma preocupação acrescida com a participação mais ativa das crianças, tendo-se previsto uma exploração individual na qual se pretendia promover um desenvolvimento mais significativa para cada criança, indo ao encontro

das suas necessidades individuais, como o caso da A e da C. Para além disso, é possível concluir que a planificação desta atividade permitiu à estagiária comprovar a necessidade da Educação de Infância ser encarada de forma globalizante, na qual a transdisciplinaridade proporciona a planificação de situações de desenvolvimento mais integradas e integradoras, como explanado no primeiro capítulo. Corroborando esta conceção, emerge o estipulado no Perfil de Desempenho do Educador de Infância, o qual deve “planifica[r] actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo N.º1 Capítulo II, Ponto 3, alínea d).

Ao nível da expressão motora, a díade apenas teve a possibilidade de observar uma sessão e de dinamizar uma outra, uma vez que o momento destinado à mesma era segunda-feira, dia em que a díade se encontrava na escola de formação. Considerando que a díade de formação nunca tinha planeado uma sessão de expressão motora para crianças da Creche, o apoio da Educadora C. foi fundamental, tendo esta facultado uma planificação por si elaborada, de modo a orientar-nos e elucidar-nos sobre as capacidades motoras que as crianças devem desenvolver nesta faixa etária.

Contrariamente aos domínios supracitados e ainda relativamente à Área de Expressão e Comunicação, a estagiária teve a oportunidade de desenvolver a sua capacidade de planificação ao nível do domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. No domínio da Matemática, a díade planificou situações de aprendizagens que proporcionassem o desenvolvimento de competências deste domínio específico, procurando recorrer a estratégias diversificadas de modo a motivar todas as crianças do grupo de igual forma, por exemplo, recorrer a diferentes tipos de jogos uma vez que o grupo evidenciava um grande interesse por este tipo de recurso. Para além disso, considerando que o projeto da sala era “Os Bombeiros”, também se procurou articular as estratégias utilizadas ao projeto, por exemplo, aquando da exploração do conceito de diferença e igualdade, a díade recorreu a imagens relativas aos bombeiros, nas quais as crianças deveriam identificar os utensílios que existiam em ambas as imagens ou em que diferenciavam as mesmas. Assim, tal como já referenciado, corrobora-se a crescente preocupação em planificar atividades articuladas, que criassem motivação, entusiasmo e, conseqüentemente se tornassem promotoras do desenvolvimento integral das crianças. É ainda de salientar que nesta

atividade era já evidenciada uma articulação entre os diferentes domínios do saber além do domínio da matemática (domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Área de Conhecimento do Mundo e de Formação Pessoal e Social), bem como uma atenção mais focalizada para a diferenciação pedagógica, pois o MP e o R necessitavam de imagens que contivessem um número de diferenças reduzido, comparativamente ao G e à I.

No domínio da Linguagem Oral e da Abordagem à Escrita, e considerando que se deve promover um ambiente de comunicação estimulador, todas as atividades planificadas tinham também como base este domínio. Contudo, a díade considerou também importante prever atividades direcionadas especificamente para o mesmo. Se inicialmente as atividades planeadas surgiram em torno da Hora do Conto, possibilitando a promoção do desenvolvimento da linguagem oral das crianças, por exemplo ao nível do aprofundamento do vocabulário, da capacidade de recontar a história e identificar as personagens; com o decorrer da prática educativa, e paralelamente ao desenvolvimento da capacidade de observação, a estagiária, através do trabalho colaborativo com o par pedagógico e com a Educadora C., compreendeu a necessidade de promover atividades mais direcionadas à produção oral, mais precisamente ao nível da articulação de fonemas, através, por exemplo, da exploração de canções, como A Loja do Mestre André, ou de trava-línguas como O Prato do Tigre Triste. Este género de atividades contribuiu para reforçar a importância de planear momentos de atividade individual e em pequeno grupo, uma vez que através desta gestão do grupo foi possível observar as necessidades específicas de cada criança e, posteriormente, enriquecer o processo de planificação com base nas informações recolhidas.

No que respeita à Área de Conhecimento do Mundo, e lembrando que o projeto da sala era “Os bombeiros”, as principais atividades planificadas surgiram em torno do mesmo, pois promoveu-se uma articulação deste interesse com as necessidades observadas. A título de exemplo, uma das primeiras observações realizadas pela díade mostrou que o grupo tinha muito interesse por jogos e que uma das suas necessidades era fazer a correspondência termo a termo, pelo que, após um diálogo em tríade, foi planificado uma adaptação do jogo do loto, do qual nasceu a atividade “O Loto dos Bombeiros”. Esta atividade demonstra a integração de diferentes domínios

do saber, bem como a integração de um interesse das crianças para dar resposta a uma das suas necessidades, o que criou uma maior disposição para a tarefa proposta. O recurso a este tipo de estratégia revelou-se uma das mais significativas para o grupo, pela que a díade de formação se orientou ao longo da prática educativa pela mesma. Como outro exemplo apresentam-se as diversas atividades planeadas no âmbito das ciências, cujo principal objetivo era promover uma sensibilização para as práticas epistémicas, essencialmente ao nível da observação, previsão e confronto de resultados obtidos, como por exemplo, o “Balão Mágico” ou “Mistura ou não Mistura” (cf. Anexo B-IX). Também a planificação destas atividades contribuiu para o enriquecimento do desenvolvimento da estagiária uma vez que o ensino experimental das ciências é uma área em que a formanda sentia que necessitava de um maior desenvolvimento, e como o período de prática educativo decorreu no contexto da Creche esse receio era mais acentuado. Porém, com o apoio da Educadora C e do par de formação, bem como nos conhecimentos adquiridos em outras unidades curriculares, a exemplo, Experimentar sobre o Meio Físico com Crianças, a mestrande conseguiu dar resposta a essa dificuldade, passando a ser capaz de planear atividades de foro científico, uma vez que compreendeu que o essencial é promover nas crianças o gosto pela descoberta, pela curiosidade de compreender o mundo que as rodeia, conhecimento este que, indo ao encontro dos interesses evidenciados pelo grupo aquando da realização da primeira experiência, a díade de formação planeou uma nova rotina, criando o dia da Ciência.

Na Área de Formação Pessoal e Social, como já referenciado na etapa da observação, as crianças evidenciavam algumas dificuldades em partilhar, pelo que a díade aquando da planificação do projeto de leitura decidiu promover a partilha de livros de casa, em que cada criança trouxe de casa diversos livros para emprestar às restantes crianças do grupo, de modo a desenvolver a capacidade da noção de partilha. Para além disso, aquando da planificação, a díade considerou, tal como preconizado no quadro teórico-concetual apresentado no presente relatório, esta área transversal a todos os domínios do saber, pelo que em todas as atividades planificadas existiu a preocupação de promover o desenvolvimento pessoal e social de cada criança, por exemplo, o respeito pela vez do outro, o espírito de entreaajuda, de modo a que a mesma fosse “aprendendo a tomar consciência de si e do outro” (Silva, 1997, p.52). É

ainda de salientar a planificação da promoção do sentido de responsabilidade aquando da partilha dos livros, bem como através da inserção de um animal na sala, uma tartaruga (cf. Anexo B-IX). Em ambas as situações procurou-se promover uma articulação com a família, pois foi necessário que a mesma contribuisse ativamente no apoio desta iniciativa, quer na leitura dos livros com as crianças, quer na responsabilidade de cuidar da tartaruga durante o fim de semana.

Além da planificação de experiências de aprendizagem, a díade de formação, após a observação do espaço educativo e, de um diálogo reflexivo sobre o mesmo, procurou enriquecendo, planeando uma dinamização da área da leitura. Neste sentido, em torno do projeto de leitura, foi proposta a construção de uma estante para os livros que as crianças trouxeram de casa (cf. Anexo B-IX), bem como uma troca entre os espaços destinados à área do faz de conta, denominada Casinha, e a área da leitura. Aquando do diálogo reflexivo com a Educadora C., esta mostrou-se reticente em permitir que as formandas efetuassem essa mudança, porém, na semana seguinte, as formandas constataram que a Educadora tinha efetuado uma mudança na sala, ou seja, tinha procedido à troca proposta pela díade.

Relembrando que as planificações semanais eram realizadas em tríade de formação, a Educadora C, com o objetivo de promover a autonomia de cada estagiária, incentivou a díade, numa primeira fase, a pensar em atividades para propor nas reuniões semanais, as quais seriam alvo de discussão, favorecendo, simultaneamente, a nossa capacidade de observação, de planificação, de reflexão e de trabalho colaborativo entre o par. Esta opção foi essencial, pois permitiu que a estagiária crescesse pessoal e profissionalmente e, consequentemente, desenvolvesse as competências profissionais que o educador de infância deve possuir, segundo o disposto nos documentos legais. Contudo, apesar da promoção da autonomia e do incentivo ao desenvolvimento da díade de formação, por vezes, a forma como a Educadora C. transmitia a sua opinião profissional, apesar de enriquecedora para o processo de formação estagiária, provocou alguma inibição e receio aquando da proposta de possíveis intervenções. Assim, apesar de possível concluir que o trabalho colaborativo foi, por vezes, limitativo da ação educativa das formandas. O papel do supervisor institucional relevou-se ainda mais significativo, o qual proporcionou diversos momentos de reflexão partilhada.

Ainda no âmago da planificação, importa referir que inicialmente a díade de formação utilizava, para sintetizar o planeamento da ação pedagógica em contexto, um documento proposto pela escola de formação. Contudo, ao longo do tempo, a estagiária sentiu a necessidade de alterar a mesma, necessidade essa que foi passível de concretização aquando um dos feedbacks do supervisor institucional, através do qual incita o par de formação a refletir acerca da estrutura da grelha de planificação. Assim, a díade refletiu, guiando-se pela metodologia de investigação-ação, optando por explanar em primeira instância as evidências que fundamentavam e orientavam as ações futuras, nomeadamente as necessidades, os interesses e os resultados. Após a descrição destes parâmetros, emergem os objetivos de desenvolvimento que se pretendia que as crianças desenvolvessem em determinada semana ou ao longo de um determinado período de tempo pois, esses objetivos poderiam não ser desenvolvidos no imediato. Por exemplo, foi planificado ao longo de todo o período de Prática Pedagógica Supervisionada a promoção da aquisição e alargamento do vocabulário. Posteriormente, apresentava-se o Plano de ação e uma descrição mais pormenorizada das atividades a desenvolver pela díade de formação.

Relembrando que a Prática Pedagógica Supervisionada da estagiária orientou-se pelo ciclo da metodologia de investigação-ação e tal como mencionado no primeiro e no presente capítulo, a planificação é encarada pelo profissional de educação como um processo de prever o curso da ação pedagógica com uma intencionalidade educativa, ação essa que emerge como a terceira etapa da metodologia de investigação-ação. Desta forma, conforme o desenvolvimento da capacidade de observação e de planificação, também a ação da estagiária evoluiu gradualmente. Ao longo de toda a prática pedagógica a mestranda procurou orientar-se pela pedagogia participativa, que vê a criança como sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento. Por isso, as ações da estagiária procuraram sempre estimular a criança a procurar autonomamente as respostas que necessitava, criando oportunidades para a mesma construir conhecimento não só através das atividades dinamizadas, mas também com os conflitos, interações e jogo espontâneo. Aquando dos momentos de jogo espontâneo, a estagiária sentiu-se, inicialmente, inibida e com algum receio, uma vez que ainda não tinha estabelecido uma relação de confiança e de segurança com as crianças. Este

sentimento influenciou a sua ação, pois dificultou que atuasse na zona de desenvolvimento próxima das mesmas, assumindo um papel pouco participativo e mais observador. Contudo, conforme a estagiária foi conhecendo o grupo e as crianças e estabelecendo uma relação cada vez mais forte com as mesmas, esse sentimento foi desvanecendo, começando a integrar-se mais no jogo simbólico das crianças, estimulando-as e encorajando-as a desenvolverem as suas competências e capacidades autonomamente. Por exemplo, o G numa das situações de jogo simbólico pediu à estagiária para desmaiar e, integrando-se na sua brincadeira a mestranda desmaiou com a expectativa de iria surgir daquela situação. De seguida, o G começou a chamar pelos bombeiros, incentivando as restantes crianças a entrar na brincadeira, afirmando que “Temos de salvar esta senhora. Ela precisa dos bombeiros”. Este momento permitiu que o G e as restantes crianças desenvolvessem inúmeras competências e capacidades, por exemplo ao nível da expressão dramática e do conhecimento do mundo, pois tinham de compreender o papel do bombeiro para o dramatizarem, e da formação pessoal e social, uma vez que foi um momento de trabalho em equipa, no qual tinham de, em conjunto, procurar uma solução que permitisse ajudar a senhora. Assim, este momento contribuiu para o crescimento da formanda, elucidando a importância das interações para a construção do conhecimento, bem como da necessidade do educador permitir que as crianças procurem autonomamente uma solução para o problema com que se depararam. Tais conceções vão ao encontro do defendido pelos Modelos Curriculares apresentados no primeiro capítulo e que sustentaram toda a situação de aprendizagem ilustrada, na qual as crianças tiveram um papel ativo.

Um outro exemplo que evidencia a preocupação crescente da estagiária em promover a construção ativa do conhecimento por parte da criança, em momentos de jogo espontâneo, foi a exploração do jogo do loto dos bombeiros com três crianças, nomeadamente a A, o G e a M.J. Aquando deste momento, a formanda, atuando na zona de desenvolvimento próximo das mesmas, procurou não só que as crianças fossem desenvolvendo as capacidades intrinsecamente direcionadas para o domínio da matemática, mas também encorajou o diálogo, o espírito de interajuda e a partilha dos materiais, promovendo assim um momento rico em diversas áreas do saber. Para que

este objetivo fosse possível de promover, e através da observação que ia realizando ao longo do jogo, a formanda foi incentivando as crianças, por exemplo, quando afirmou que não estava a conseguir compreender como se jogava, a A de imediato se prontificou a explicar “tens de colocar as imagens do saco no cartão se for igual”, mostrando todo o procedimento que era necessário realizar e pedindo de seguida à MJ que retirasse a imagem do saco “mágico”. Este momento, para além de se ter relevado significativo para o desenvolvimento das crianças em questão, proporcionou também um desenvolvimento das competências da estagiária ao nível da ação educativa, uma vez que compreendeu que é fundamental o recurso à reflexão na ação para criar situações educativas mais significativas e enriquecedoras, através dos feedbacks que as crianças vão transmitindo, bem como da necessidade de se alterar a forma de comunicação verbal consoante a situação que se encontrava a decorrer, pois nesta situação a estagiária sentiu que foi mais estimulante e motivador recorrer a um tom de voz mais aproximado do registo das crianças.

O desenvolvimento da ação educativa da formanda não ocorreu apenas ao nível dos momentos de jogo espontâneo, mas também nas situações de aprendizagem orientadas. Se inicialmente a estagiária evidenciava nervosismo e ansiedade aquando da dinamização de uma atividade, com os feedbacks da Educadora C, a formanda progressivamente foi denotando uma maior segurança e assertividade, quer no seu discurso quer na sua ação. Por exemplo, na atividade “Dominó das cores”, aquando da sua dinamização a estagiária inicialmente orientou a sua ação segundo a perspetiva construtivista, promovendo a participação ativa das crianças (cf. Anexo B-IX). Contudo, quando o MP não conseguiu realizar a tarefa de selecionar a peça correta para dar continuidade ao jogo, a formanda tentou, através da reflexão na ação, adotar uma estratégia que possibilitasse que essa criança procurasse responder aquele problema sozinha. Porém, devido ao nervosismo e ansiedade não o conseguiu responder da forma mais adequada à necessidade evidenciada pela criança. Num momento de reflexão introspetiva a estagiária compreendeu de imediato que necessitava de ter mais segurança e não ter receio de errar, pois caso contrário o processo de formação da estagiária não iria ao encontro do perfil de desempenho do educador de infância. Esta análise crítica, comprovada posteriormente pela Educadora C., foi fundamental para que a

estagiária, ao longo do período de estágio, fosse revelando uma postura cada vez mais adequada e promotora de estimulação e motivação que, proporcionasse à criança ser o sujeito ativo da sua aprendizagem. Esta evolução é evidenciada, por exemplo, nas atividades “Cola o animal no habitat certo” e “O que acontece à minha sombra quando brinco com a luz?”. Na primeira, de modo a proporcionar uma aprendizagem mais significativa, a estagiária dinamizou as atividades em pequeno grupo, na qual as crianças deveriam identificar o animal retirado da caixa “mágica” e colar no seu habitat (floresta ou savana). Esta opção permitiu ainda uma participação mais ativa por parte das crianças, participação essa apoiada pela orientação da estagiária, bem como pelas crianças que constituíam o grupo. Relativamente à atividade das sombras, a estagiária encarou-se como uma “empreiteira” na construção do conhecimento das crianças, pois procurou, através de questões orientadoras, que as crianças alcançassem a resposta a questão-problema autonomamente com recurso à experimentação. Por exemplo, o MA para além de ter compreendido que a sombra da sua mão ficava grande perto da luz, através da exploração e experimentação de diferentes posições descobriu, de forma autónoma, que a sua sombra desaparecia quando o seu corpo não era alcançado pela luz, afirmando “olha no chão a luz não toca e desapareço”. A construção deste conhecimento surgiu da mobilização de verbalizações das restantes crianças do grupo que afirmavam que não estavam a ver a sombra do MA, tendo este, através de uma nova questão da estagiária (“Porque será que estão a dizer que tu desapareceste?”), associado ao facto de estar deitado no chão. Este momento foi fulcral para o desenvolvimento da formanda, pois é a evidência de que é fundamental promover uma aprendizagem cooperada “em que a criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Silva, 1997, p. 36), ao mesmo tempo que comprova que a ação não é uma concretização plena da ação planificada, uma vez que podem surgir imprevistos ou possibilidades de ampliar o conhecimento. Desta forma, é possível concluir que a formanda compreendeu na prática que é necessário “mobilizar conhecimentos e capacidades várias, articulá-los e usá-los adequadamente face a uma situação” (Roldão, 2003, p. 43).

Além do desenvolvimento evidenciado ao nível da postura da formanda na orientação das atividades, um outro parâmetro emerge da evolução da capacidade de gerir o grupo. Ou seja, inicialmente, a formanda evidenciava

algumas dificuldades em promover a concentração e motivação de todas as crianças para a tarefa que estava a ser realizada, essencialmente do T, que se distraía com muita facilidade, desestabilizando outras crianças. A díade, após uma reflexão conjunta com o supervisor institucional e, posteriormente com a Educadora C, compreendeu que este comportamento se devia à motivação que a criança tinha pelas atividades. Assim, a estagiária, após uma reflexão pessoal, percebeu que necessitava de pensar em estratégias que motivassem essa criança, ao mesmo tempo que a mesma não perturbasse a dinâmica do restante grupo. Deste modo, durante as suas ações a estudante ia solicitando o apoio da criança, incentivando-a a estar concentrada e empenhada, por exemplo, questionar qual das crianças ainda não tinha tido a oportunidade de jogar aquando da exploração de um jogo. Esta estratégia revelou-se positiva, uma vez que a criança se sentiu valorizada e, conseqüentemente, foi evidenciando um comportamento mais adequado.

Importa ainda salientar que, dada a importância da participação da família e da comunidade no processo educativo (Decreto-Lei n.º 241/2001), a díade de formação, tal como já referenciado no presente capítulo, planificou a participação destes dois atores (no caso da comunidade, os bombeiros) de modo a enriquecer as aprendizagens das crianças. No entanto, no que respeita à ação da formanda nessa colaboração esta foi reduzida, uma vez que a Educadora C. apresentou um papel mais ativo aquando da presença destes adultos na sala de atividades.

As transformações evidenciadas até ao momento, no âmbito da observação, planificação e ação, tiveram como base uma reflexão contínua ao longo de toda a prática educativa, uma vez que, em concordância com o explanado no primeiro capítulo, a reflexão, enquanto atividade do pensamento, procede-se como uma procura consciente da compreensão da prática educativa, permitindo que o profissional transforme a sua ação de modo a tornar o processo educativo mais significativo. Dada a importância deste processo na metodologia de investigação-ação, tornou-se fundamental que a estagiária desenvolvesse capacidades reflexivas de modo a progredir no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001). Para que a sua capacidade reflexiva sofresse as alterações evidenciadas no presente capítulo foram essenciais as diversas estratégias utilizadas, das quais a estagiária destaca o guião de pré-observação, as reflexões orais com o

supervisor institucional após as ações educativas supervisionadas, bem como com o par pedagógico e a Educadora C. Em primeiro lugar, as reflexões orais permitiram a partilha de conceções, saberes e conhecimentos sob diferentes olhares, possibilitando uma maior compreensão da complexidade da prática educativa. Além disso, foi o desenvolvimento desta capacidade reflexiva, transversal a todo o ciclo da investigação-ação, que permitiu o desenvolvimento da capacidade de observar e prever as ações educativas, proporcionando uma prática mais intencional, integrada e integradora e, consequentemente, um enriquecimento do processo educativo.

No que concerne ao guião de pré-observação, a mestranda considera que este foi fundamental no seu processo de formação enquanto estratégia formativa, pois, simultaneamente, criou a oportunidade de desenvolver todas as capacidades intrínsecas ao educador que orienta a sua prática sob a metodologia da investigação-ação. Desta forma, é possível constatar que com o preenchimento de um único documento se proporcionou um desenvolvimento ao nível da capacidade de observação, planificação, reflexão e avaliação, uma vez que a estagiária teve de analisar criticamente as evidências que sustentavam a planificação de uma determinada atividade, prevendo não só o seu desenvolvimento mas também as dificuldades que na prática poderiam surgir e que estratégias poderiam utilizar-se para as contornar (cf. Anexo III). Assim, esta estratégia promoveu o desenvolvimento da capacidade de reflexão antes da ação, para que posteriormente se confrontasse essa previsão com a reflexão após a ação. Este confronto foi realizado colaborativamente com o supervisor institucional e com o par pedagógico, em que eram feitas críticas construtivas à ação da mestranda, o que contribuiu para um maior enriquecimento do seu processo de formação, como por exemplo, a necessidade de adequar o registo do tom de voz de acordo com a situação de aprendizagem.

Em concordância com o quadro teórico-concetual explanado no capítulo I, nos momentos de reflexão sobre o processo educativo a estagiária procurava compreender e atribuir significado às suas ações enquanto educadora em formação e as suas consequências no processo de ensino e de aprendizagem das crianças. Neste sentido, e em linha com o estipulado na Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011, encarou a avaliação como um processo contínuo e interpretativo regulador da sua prática educativa, com um carácter formativo.

Com efeito, a díade de formação, ao longo da prática educativa, procurou interpretar o desempenho das crianças nas atividades desenvolvidas, definindo objetivos que pretendia promover para o desenvolvimento das mesmas. Para tal construiu grelhas de verificação de atividades, nas quais registou as informações recolhidas através da observação e que permitiram analisar as necessidades que as crianças evidenciavam e os resultados demonstrados (cf. Anexo A-II). O recurso a este instrumento proporcionou um maior conhecimento das competências e das capacidades de cada criança, permitindo a planificação de atividades cada vez mais intencionais e diferenciadas e, conseqüentemente, a promoção da construção de novas aprendizagens., bem como a adequação da prática educativa da formanda.

Ainda na etapa da avaliação, a formanda teve a oportunidade de participar nas reuniões do conselho de docentes da Educação de Infância, comprovando a necessidade de analisar de forma contínua o desenvolvimento das crianças para que o seu processo educativo seja mais significativo, bem como da importância do trabalho colaborativo no enriquecimento desse processo. Além do trabalho em díade e em tríade de formação, a estagiária teve a possibilidade de participar numa sequência de atividades em conjunto com as estagiárias da escola de formação que se encontravam a desenvolver o período de estágio na mesma instituição. Esta oportunidade foi proposta pelo Coordenador Pedagógico da Educação de Infância, pois um dos parâmetros de avaliação da prática educativa das estagiárias consistia na “interação pedagógica de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo” (Escola Superior de Educação do Porto, 2012-2013). Neste sentido, o grupo de estagiárias planeou duas manhãs culturais, com o objetivo de promover o acesso à cultura, em que numa primeira instância estava previsto a planificação de um momento direcionado ao cinema e, em segundo lugar, ao teatro (cf. Anexo B-VIII). Aquando da planificação da primeira manhã, o grupo de estagiárias atentou à diferenciação pedagógica entre as crianças da Creche e as da Educação Pré-Escolar, selecionando dois filmes diferentes de modo a adequá-los à faixa etária a que se destinavam. Após a dinamização desta atividade, procedeu-se a uma reflexão acerca da mesma numa reunião de Educadoras, tendo sido concluído que a mesma foi bem planificada e enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. Porém, foram anotadas algumas dificuldades ao nível da divulgação, bem como a não inclusão das

crianças do berçário e da sala de um ano na planificação. As estagiárias após esta reunião, dialogaram reflexivamente e, na planificação da segunda manhã cultural, destinada à apresentação da peça de teatro “Zbiriguidófilo”, já previram a divulgação da mesma para todas as educadoras de infância, tendo-se enviado por *email* uma notificação. Além disso, no que respeita ao berçário e a sala de um ano, tendo em conta que as manhãs culturais não se adequavam a estas faixas etárias, decidiu-se planejar uma atividade específica, na qual, por sugestão da educadora responsável, se planificou uma atividade de expressão musical precedida do visionamento de um pequeno filme. Aquando de uma nova reunião do conselho de Educadores, comprovou-se que as reestruturações efetuadas na segunda manhã cultural foi significativa, pois as dificuldades sentidas foram colmatadas, o que permite concluir que existiu uma transformação entre a primeira manhã cultural e a segunda, em que as estagiárias evidenciaram uma maior preocupação com a previsão dos imprevistos e dificuldades de modo a refletir acerca das possíveis estratégias que pudessem colmatar as mesmas, como é exemplo, a divulgação da proposta para todos os atores do processo educativo da Educação de Infância do CNM.

A experiência acima demonstrada permitiu que a formanda desenvolvesse a sua capacidade de trabalhar em equipa, pois, tendo em consideração o número elevado de participantes, foi necessário uma gestão do trabalho colaborativo, através de uma divisão eficaz de tarefas. Estes momentos revelaram-se fundamentais, pois privilegiaram a partilha de saberes e de experiências, enriquecendo a formação da estagiária e a sua prática educativa, segundo Roldão (2007), a aprendizagem enquanto processo formativo contínuo e permanente deve sustentar-se

na reflexão colaborativa, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional(p.26).

Em suma, o processo de formação evidenciado ao longo do presente capítulo contribuiu para o crescimento pessoal e profissional da estagiária, uma vez que uma prática pedagógica com uma intencionalidade intrínseca “passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo [articulando] e aprofundando” (Silva, 1997, p.25).

REFLEXÃO FINAL: A CONSTRUÇÃO DE UM PERFIL PROFISSIONAL

O período de Prática Pedagógica Supervisionada revelou-se fundamental no processo de formação da estagiária enquanto futura profissional de educação, uma vez que contribuiu para a construção de saberes profissionais para a Educação de Infância, ou seja, possibilitou iniciar a construção do seu perfil profissional.

Neste âmbito, o período de estágio permitiu um enlace entre a teoria e a prática, visto que a mestranda teve a oportunidade de mobilizar os conhecimentos que foram construídos ao longo da sua formação inicial em Educação Básica e durante este segundo ciclo de estudos, conhecimentos esses que permitiram compreender os fenómenos educativos e a transformação das suas práticas pedagógicas. Assim, todo o processo de formação da profissionalidade sustentou-se na metodologia de Investigação-Ação, pois a prática educativa implicou o envolvimento da estudante nas suas diversas etapas: observar, planejar, agir, avaliar e refletir. Nesta linha de pensamento, e parafraseando Alarcão (2001), “ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6), tendo sido fundamental o contributo da UC de Investigação em Educação na construção de um quadro teórico-concetual mais sólido, que permitiu sustentar a ação educativa com uma intencionalidade acrescida.

Esta postura indagadora e investigativa, enquanto promotora da articulação entre a teoria e a prática, foi a base da prática educativa da formanda, uma vez que a sua ação foi pensada e planificada com base nas observações que recolheu do contexto educativo, pelo que o processo reflexivo mostrou-se essencial ao longo de toda a prática pedagógica. É de salientar que a construção do Projeto Curricular de Grupo, elaborado no âmbito da UC de Projeto Integrado em Educação, revelou-se um suporte de orientação da ação da mestranda, uma vez que proporcionou a elaboração de um diagnóstico do grupo de crianças e, conseqüentemente, uma adequação das estratégias utilizadas. Este documento emerge não só de um processo investigativo, mas

também de um processo reflexivo e, por isso, numa visão inclusiva da Educação, proporcionou um pensamento cada vez mais crítico e indagador e, conseqüentemente, uma ação mais confiante, contextualizada, intencional, integrada e integradora. Foi neste sentido que, através da prática, a estagiária construiu “uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente”, ao mesmo tempo que pensou e agiu no contexto educativo “com estratégias pedagógicas diferenciadas numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Ribeiro, 2012, p. 1).

Neste sentido, orientando-se por esta metodologia, a mestranda encarou a Educação segundo a pedagogia participativa, questionando crítica e continuamente as suas ações, pois só desse modo conseguiu criar oportunidades de as crianças participarem de forma ativa na construção do seu próprio conhecimento, construção essa sustentada numa aprendizagem cooperada e partilhada não só com os pares, mas também com a equipa educativa. Desta forma, a formanda tomou consciência do vaivém entre a reflexão e a prática, visto que ambas assumem uma interdependência relevante “na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho, 2008, p.4).

Além das potencialidades já referenciadas do percurso profissional da estagiária, o trabalho colaborativo com o grupo de estagiárias do CNM, no âmbito da dinamização de duas atividades para toda a valência da Educação de Infância, permitiu que a estagiária desenvolvesse competências socioprofissionais e pessoais, ao nível da partilha de saberes e experiências, bem como na capacidade de reflexão partilhada. Paralelamente, o trabalho em equipa com o par pedagógico, com o qual se desenvolveu uma dinâmica de exposição de pensamento, de discussão de observações e ideias, da procura de soluções e superações de conflito, contribuiu para o desenvolvimento de competências ao nível da resolução de problemas e de construção de estratégias. Para além disso, a colaboração em díade foi essencial para ultrapassar os constrangimentos sentidos na prática, uma vez que a Educadora Cooperante, por vezes, criava um ambiente pouco comunicativo, em que a estagiária tinha receio de partilhar o seu pensamento aquando das reuniões

semanais. Contudo, a díade de formação dialogou abertamente com a mesma, para que fosse possível dar resposta a essa dificuldade e, conseqüentemente, enriquecesse o desenvolvimento das competências inerentes à profissão do educador de infância. Este diálogo revelou-se importante na medida em que proporcionou um ambiente mais interativo e rico em trabalho colaborativo, em que a Educadora C. demonstrou um espírito de abertura e de apoio para o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais das estagiárias. Porém, em alguns momentos era ainda sentido o receio de questionar, problematizar ou demonstrar alguma ideia/concepção. Além disso, é de referir que a estagiária também trabalhou colaborativamente com o grupo de crianças, uma vez que elas contribuíram para o seu desenvolvimento não só profissional mas também pessoal.

Independentemente dos constrangimentos e dificuldades sentidas, a estagiária evidenciou, progressivamente, um desenvolvimento nas etapas do ciclo da investigação-ação, em que a sua prática educativa passou a ser cada vez mais eficiente, contextualizada e fundamentada numa articulação integrada e integradora dos diversos domínios do saber. Este desenvolvimento, apoiado pelos conselhos do Supervisor Institucional e pela reunião de avaliação intermédia, foram fundamentais, uma vez que permitiram que a estagiária contribuísse para o enriquecimento do processo educativo das crianças. Como apoio a este desenvolvimento foram fundamentais as orientações do Supervisor Institucional.

Em suma, como ilustrado no presente documento, a Prática Pedagógica Supervisionada constituiu-se um momento imprescindível para o processo de formação da estagiária, pois a compreensão das exigências da prática contribuiu para o início do seu percurso profissional, ajudando-a a crescer pessoal e profissionalmente. Este percurso não se encontra finalizado, sendo apenas um marco do desenvolvimento das suas competências profissionais e pessoais à luz do princípio de aprendizagem ao longo da vida. Nesta linha de pensamento, e tendo em consideração o próximo ciclo de Prática Pedagógica Supervisionada, e parafraseando é importante reforçar que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (...)” (Paulo Freire, 2003, citado por Harlos, 2009), acreditando que “não há ninguém que não possa ensinar alguma coisa a outra pessoa” (Baltasar Gracián, s/d, citado por González, 2003, p. 205).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In B. P Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Cardona, M., (2007). *A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio*. In Cadernos de Educação de Infância, n.º81, Ago/07. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *A teoria e a prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Goldschmied, E. & Jackson, S (2007). *Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em Creche*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed.
- González, L. S. (2003). *Diccionario de citas*. Espanha: Editora Planeta DeAgostini, S.A.
- Maia (2008). *Aprender...Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (2007). *Dossier: trabalho colaborativo de professores*. Revista Noesis n.º 71. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (org) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. Coleção Infância. 3ª Edição. Porto: Porto Editora;

- Oliveira-Formosinho (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 4.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D; Olds, S. W.; Feldman, R. D. (2001). *Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Post, J. & Hohmann, M. (2007). Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens. 3.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Bizarro, R. (2007), *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s)*. pp. 43-57. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Colecção Perspetivas Actuais. Porto: Edições ASA.

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

- Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm>, em 14 de junho de 2013.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. In Revista Lusófona de Educação. pp. 127-142. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>, em 17 de junho de 2013.
- Harlos, Franco Ezequiel (org.) (2009). *Vida docente: escrever é preciso*. Canal6: Bauru, SP. p. 23 a 43. Retirado de: http://www.faesl.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234:buscando-a-construcao-e-reconstrucao-da-praxis-pedagogica&catid=75:portal-do-saber&Itemid=222, em 21 de junho de 2013.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011. *A avaliação na Educação Pré-Escolar*
- Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 43/2007. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 4/97, de 10 de Fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Portaria n.º 262/2011, de 31 de Agosto. *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento da creche.*

Silva, M. I. R. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação – GEDEP.

OUTROS DOCUMENTOS

Escola Superior de Educação (2012-2013). *Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada.*

Projeto Curricular do Colégio Novo da Maia (2008-2011).

Projeto Educativo do Colégio Novo da Maia (2009-2012).

Regulamento Interno do Colégio Novo da Maia (2009-2012).

Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar.*

Unicef (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança.*

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I – Exemplos de Planificações Semanais

ANEXO Ia – Planificação Semanal de 25 de fevereiro a 1 de março de 2013

PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 25 de fevereiro a 1 de março de 2013						
Necessidades de desenvolvimento evidenciadas - Desenvolver a capacidade de identificar e nomear as cores - Desenvolver a capacidade de identificar e nomear diferentes tamanhos - Desenvolver a capacidade de interação com o outro no trabalho de grupo Interesses evidenciados - Revelam muito interesse no desenvolvimento do projeto de construção do quartel que, enriquece a área das construções, visto que se verifica que é uma área muito solicitada.	Instituição: Colégio Novo da Maia Sala: 2B		Equipa Educativa: Educadora: Cláudia Sousa Assistente Técnica: Cátia Silva Estagiárias: Glória Monteiro; Sandra Lima			
	Objetivos de Desenvolvimento: - Favorecer o desenvolvimento da capacidade de identificar e nomear as cores; - Favorecer a capacidade de distinguir diferentes tamanhos; - Promover o desenvolvimento da linguagem oral; - Promover o desenvolvimento do conhecimento do mundo, ao nível das profissões (bombeiro); - Promover o desenvolvimento da capacidade de interação com o outro no trabalho de grupo.					
	PLANO DE AÇÃO					
	M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	¹ Acolhimento – É grande, pequeno ou médio? ² Construção de extintores ³ exploração do jogo "Completa o bombeiro" ⁴ Sessão de Expressão Motora Higiene	⁶ Acolhimento – Os Sentidos do Bombeiro ⁷ Pintura de extintores Higiene	⁹ Acolhimento - Encontra o Bombeiro igual ¹⁰ Expressões Musical e Dramática Higiene	¹² Acolhimento – exploração do Jogo da memória (carros de bombeiro) ¹³ Pintura do carro do bombeiro ¹⁴ Construção de um mini carro de bombeiro Higiene	¹⁵ Acolhimento – Coloca o bombeiro no sítio certo ¹⁶ Hora do Conto: O Nabo gigante ¹⁷ Registo: Pintura de um nabo (pintura de sopra) Higiene	
	ALMOÇO					
	HORA DO SONO					
T A R D E	⁸ Atividade de Expressão Dramática: A árvore (com o a turma 2A) Higiene Lanche	⁵ Ensaio do teatro: Floresta d'Água Higiene Lanche	¹¹ Faz a sequência de sons Higiene Lanche	¹⁸ Ensaio do teatro: Floresta d'Água Higiene Lanche	¹⁹ Puzzle do Bombeiro Higiene Lanche	

Comentário [MN4]: Favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático (grandeza)

Comentário [MN1]: Não é uma evidência: o que observaram (descrever de forma sintética e identificar criança/grupo)?

Comentário [MN5]: O que vai acontecer?

Comentário [MN2]: Quem?

Comentário [MN3]: !

Comentário [MN4]: Favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático (grandeza)

Comentário [MN1]: Não é uma evidência: o que observaram (descrever de forma sintética e identificar criança/grupo)?

Comentário [MN5]: O que vai acontecer?

Comentário [MN2]: Quem?

Comentário [MN3]: !

Resultados de aprendizagem evidenciados						
Recursos Pedagógicos: • Gestão do Grupo: - o Individual – 3, 6, 11, 17 - o Pequeno grupo – 7, 9, 15 - o Grande grupo – 1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 18 • Gestão do Espaço: - o Área do acolhimento – 1, 3, 6, 9, 11, 12, 15, 16, 18 - o Mesas de trabalho – 2, 7, 13, 14, 17 - o Auditório – 8, - o Ginásio – 4, 5, - o Toca dos sons - 10 • Gestão dos Materiais: 1. Imagens de três tamanhos diferentes: bombeiro, carro do bombeiro, machado, extintor, chapéu 3. Imagem de bombeiro sem cara 6. Lengalenga sobre os sentidos 7. Lápis, imagem de extintor 9. Imagens de bombeiros 11. Imagem jogo Kidskool “Fireman” 12. Imagens de carros do bombeiro 13. Carro do bombeiro, material de desenho						

ANEXO Ib – Planificação Semanal de 27 a 31 de maio de 2013

Planificação Semanal – 27 a 31 de maio de 2013				
Instituição:	Colégio	Novo	da	Maia
Sala: 2B				
Educadora: Cláudia Sousa		Assistente Técnica: Cátia Silva		Estagiárias: Glória Monteiro; Sandra Lima
Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:				
– Área de expressão e comunicação:				
Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:				
• O grupo ainda demonstra necessidade de desenvolver a capacidade de alargar o vocabulário, nomeadamente, o campo lexical ..., através do entusiasmo que o grupo evidencia quando ouve uma palavra nova, por exemplo, búfalo;				
• O grupo ainda demonstra necessidade de desenvolver a capacidade de expressão oral, pois a C, a MI, o MA e o R falam muito baixo, essencialmente quando o adulto solicita a sua participação;				
• O grupo demonstra necessidade de desenvolver a capacidade de articular sílabas complexas (CCV), pois, por exemplo, o A (ainda) diz “tês” em vez de três e o M.P. diz “apender” em vez de aprender.				
Domínio da expressão plástica:				
• O grupo ainda demonstra necessidade (como?) de desenvolver a capacidade de criações plásticas, utilizando diversos materiais (pincel, lápis, colagem, entre outras);				
Domínio da expressão motora:				
• A I e o MP demonstram algumas dificuldades na realização de alguns exercícios, nomeadamente, o salto do banco sueco e o salto bipedal. A Mi também demonstra dificuldades no salto bipedal;				
• O D e o MP demonstram dificuldades em ziguezaguear entre os cones.				
Domínio da expressão musical e dramática:				
• O grupo revela necessidade de dramatizar diferentes papéis, uma vez que demonstram alguma dificuldade em representar personagens fictícias em grande grupo;				
• O grupo revela necessidade de desenvolver a capacidade de reproduzir sequências sonoras, uma vez que na atividade “Imita o som” as crianças revelaram alguma dificuldade em imitar a sequência de sons, por exemplo (uma palma e bater duas vezes na mesa).				
Domínio da matemática:				
• O grupo demonstra necessidade de desenvolver a capacidade de subitizing, por exemplo, o MP, sente alguma dificuldade em contar até três elementos;				
• O grupo revela necessidade de desenvolver a capacidade de resolver pequenos problemas, pois demonstram alguma dificuldade em fazer correspondência termo a termo, por exemplo, o R e o MP;				

- O grupo revela necessidade de explorar novos jogos, uma vez que, por exemplo, no jogo do loto dos bombeiros já demonstram muita facilidade na exploração do mesmo.

– Área de formação pessoal e social:

- O grupo demonstra necessidade de desenvolver a capacidade de interagir com o outro no trabalho de grupo, pois o T e A ainda demonstra dificuldades na participação em grupo, querendo ser sempre eles a realizarem as tarefas;

- O MP demonstra necessidade de desenvolver a sua capacidade de respeitar as decisões e opiniões dos outros, uma vez que aquando da seleção de quem iria levar a tartaruga para casa, demonstrou dificuldade em aceitar que iria ser outra criança a levar;

- A A, a MJ, o MA e a C ainda evidenciam a necessidade de desenvolver a capacidade de comunicar em grande grupo, pois ficam envergonhadas quando o adulto solicita a sua participação, falando muito baixo.

– Conhecimento do Mundo:

- O grupo revela necessidade de reconhecer as funções dos bombeiros, pois a maioria das crianças ainda associa o bombeiro como a pessoa que apenas apaga o fogo, com exceção da A e do D.

Interesses evidenciados:

– Área de expressão e comunicação:

Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:

- O grupo demonstra interesse pelos momentos de leitura de histórias e de lengalengas, uma vez que demonstraram muita motivação, entusiasmo e concentração aquando da fruição e exploração da história “A Lebre e a Tartaruga”, solicitando a repetição do teatro de sombras;

- O grupo demonstra interesse em dialogar com o adulto em momentos de atividade espontânea, comunicando, por exemplo, a I. disse “Eu touxe a escova da Minie” e a MJ mostrou o vestido que trazia afirmando “A mãe deu”.

Domínio da Matemática:

- A MJ e o D demonstraram muito interesse na área dos jogos, pois escolheram muitas vezes essa área, explorando, essencialmente o Loto e o Jogo dos animais;

- A C revelou muito entusiasmo na área dos jogos, essencialmente, no jogo dos animais.

Domínio da expressão dramática/musical:

- O grupo evidenciou muito entusiasmo em cantar pois nos momentos de transição demonstram muito interesse em cantar, solicitando ao adulto cantar músicas já conhecidas, por exemplo: “Bola de sabão” e a “Árvore”;

- O grupo evidenciou interesse e entusiasmo pela peça de teatro “zbriguidófilo” bem como a exploração do mesmo.

Domínio da expressão plástica:

- O grupo evidenciou entusiasmo e motivação na construção da árvore da leitura, essencialmente no uso das mãos para espalhar a cola no jornal.

- Área do conhecimento do mundo:

- O grupo demonstra interesse em atividades relacionadas com animais, uma vez que nos momentos de atividade espontânea exploraram autonomamente o quadro dos animais; bem como após a introdução da tartaruga na sala todas as crianças a queriam levar para casa e ainda perguntaram pela lebre.

Resultados de aprendizagem evidenciados:

– Área de expressão e comunicação:

Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita:

- O grupo revela facilidade na compreensão das histórias, nomeadamente, na identificação das personagens da história “A Lebre e a Tartaruga”, conseguindo identificar o vencedor da corrida;

- O grupo evidencia facilidade em memorizar lengalengas e canções, por exemplo, “A Árvore”;

• A MJ nos momentos de atividade livre participou na comunicação entre pares de forma mais espontânea e audível.

• De acordo com os objetivos da semana anterior, poderiam ter focado também resultados relativos ao vocabulário e à oralidade

Domínio da Matemática:

- O grupo demonstra facilidade na resolução de pequenos problemas, por exemplo no jogo dos animais e no preenchimento de tabelas simples.

Domínio da expressão plástica:

- Na construção da árvore o grupo demonstrou facilidade na colagem do jornal, demonstrando compreender o seu processo (jornal e cola).

Domínio da expressão musical:

- O D e a A demonstraram relativa facilidade em imitar sons simples.

– Área de Conhecimento do Mundo:

- O grupo demonstra facilidade em compreender o ciclo de vida da tartaruga;

• O grupo demonstra facilidade em identificar os animais da Savana e da Floresta conseguindo distinguir pelo seu habitat;

- O grupo demonstrou compreender o processo de separação de o arroz da água.

– Área da Formação Pessoal e Social:

- A maioria do grupo demonstra alguma facilidade em respeitar a opinião do outro;

• O grupo demonstra facilidade em aguardar a sua vez para participar ativamente nas atividades com exceção da A e do T;

• O grupo revela comportamentos de responsabilidade e de autonomia, em todos os momentos da rotina e na higiene pessoal (MP continua em processo de desfralde) existindo apenas algumas crianças, nomeadamente, o R, o MP, o T e o MA que necessitam de incentivo, por parte do adulto, na refeição.

•

Objetivos de Desenvolvimento:

- Promover a aquisição e o alargamento do vocabulário ao nível do campo lexical dos animais;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de partilha;
- Promover o desenvolvimento do sentido de responsabilidade; talvez retirar, de acordo com as evidências, seria importante objetivar para área das expressões motora, plástica, musical e do dramática (mas não se excedam, pois depois devem ser avaliados)
- Promover o desenvolvimento da capacidade de interações positivas; podiam ser mais concretas e.g. auto-estima
- Promover o desenvolvimento da capacidade de subitizing;
- Promover o desenvolvimento da discriminação auditiva;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de produção oral ao nível dos fonemas.

Plano de Ação

	Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
M A N H Ã	¹ Acolhimento: exploração do jogo “No rasto das galinhas”	⁶ Acolhimento: exploração do jogo “O que estará atrás da imagem?”	¹⁰ Acolhimento: Visita da Lebre à sala	¹⁵ Acolhimento: exploração do trava-línguas “O tigre triste”	²⁰ Acolhimento
	² Exploração da técnica de pintura <i>Digipapa</i>	⁷ Exploração da técnica de pintura “desenho em terra molhada”	¹¹ Exploração do jogo “O Loto da Lebre e da Tartaruga”	¹⁶ Registo individual do Trava-línguas	²¹ Hora do conto: Apresentação de uma história pela mãe da Mimi
	³ Continuação da construção da árvore da leitura	⁸ Continuação da construção da árvore da leitura	¹² Continuação da construção da árvore da leitura	¹⁷ Construção das escadas dos Bombeiros	²² Registo da história
	⁴ Sessão de expressão Motora		¹³ Sessão de Expressão Musical e Dramática	¹⁸ Exploração do jogo “Para onde vai a ambulância e o carro dos Bombeiros”	²³ Pintura da árvore da leitura
	Higiene -Almoço - Higiene - Hora do Sono - Higiene				
T A R D E	⁵ Recolha de registos para o Portefólio	⁹ Recolha de registos para o Portefólio	¹⁴ Construção da Lebre e da tartaruga, através da “Colagem de figuras do Tangram”	¹⁹ Exploração da experiência “Música com água” e registo individual da mesma	²⁴ Exploração do jogo “Pinta o que é igual”
	Higiene - Lanche				

Recursos Pedagógicos		
Gestão do Grupo Individual – 2, 5, 7, 9, 14, 16, 24 Pequeno Grupo – 3, 8, 11, 12, 17, 18, 23 Grande Grupo – 1, 4, 6, 10, 13, 15, 20, 21	Gestão do Espaço Área do acolhimento – 1, 6, 10, 15, 17, 20, 21 Mesas de trabalho – 2, 5, 7, 9, 11, 14, 16, 18, 23, 24 Ginásio – 4 Toca dos sons – 13 Espaço Exterior – 3, 8, 12	Gestão dos Materiais 1 – Jogo 2 – Digipapa e folhas 3, 8, 12 – cola e jornal 6 - Jogo 7 – Terra e folhas 11 – Jogo do loto 14 – Figuras do tangram e folhas com a figura da lebre ou da tartaruga e cola 15 – Pictograma 16 – Cola, folhas e imagens 17 – Canudos, cola 18 – Jogo 21 – História 23 – Árvore e material de pintura 24 – Material de desenho
Áreas de conteúdo e domínios correspondentes: Área da Formação Pessoal e Social: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24 Áreas das Expressões e Comunicação: • Expressão Plástica – 2, 3, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 18, 23, 24 • Expressão Musical – 13 • Expressão Dramática – 13 • Expressão Motora – 4 • Domínio da Matemática – 11, 14 • Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita – 6, 10, 15, 16, 21 Área do Conhecimento do Mundo: 1, 3, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 21, 24		

Descrição das atividades:

“Visita da Lebre e Exploração do Jogo do Loto”

A atividade inicia-se com a visita da lebre da história explorada na semana passada “A lebre e a tartaruga” à sala de atividades, a qual estabelece um diálogo com o grupo de crianças “Olá! Sabem quem eu sou? E sabem o que vim cá fazer? Vim à procura da minha amiga tartaruga porque já não a vejo desde a corrida e estou com saudades...Vocês viram-na?

Podem ajudar-me a encontrá-la?”. Após esta contextualização e uma breve apresentação das crianças, a lebre encontra a tartaruga “Kika” conversando com a mesma em frente ao grupo de crianças “Finalmente encontrei-te amiga! Tenho de agradecer a estes meninos e meninas por me terem ajudado! Tinha tantas saudades tuas! Como tens passado? Estes meninos e meninas têm cuidado bem de ti? (dirigindo-se para as crianças: Vocês têm cuidado bem da minha amiga? Dão-lhe de comer? Fazem-lhe festinhas? E falam com ela?)”. Seguidamente, a tartaruga conta um segredo à lebre e, esta última dirige às crianças e diz “Ah! É verdade o que a minha amiga tartaruga me está a contar? Vocês gostam muito de jogos? Como vocês me ajudaram a encontrar a minha amiga, até podia mostrar-vos um jogo que tenho...hum! Vocês gostavam de jogar comigo?”. Desta forma, a lebre introduz o jogo do loto explicando que não vão poder jogar todos ao mesmo tempo, pelo que vai seguir o conselho que a Sandra lhe deu, dividindo as crianças em dois grupos. Um dos grupos é orientado para a mesa de trabalho enquanto o restante dispõe de um momento de atividade espontânea, tendo a oportunidade de dar continuidade à construção da árvore da leitura ou de explorar uma das áreas da sala.

Finalizado este primeiro momento de contextualização da atividade, a lebre apresenta o jogo do loto da “Lebre e da Tartaruga”, questionando:

- Já jogaram a um jogo parecido com este?
- A tartaruga disse-me que vocês tinham na área dos jogos um loto dos bombeiros...Açam que este vai ser igual? Hum...Vamos lá descobrir!

(Outras questões que possam surgir das respostas das crianças)

Assim, após esta motivação, a lebre distribui os cartões pelas crianças perguntando:

- O que veem nos cartões?
- Que animais são esses?
- Como será que se joga este jogo?

(Outras questões que possam surgir das respostas das crianças)

Seguidamente, exemplifica o procedimento do jogo, efetuando a primeira jogada. Desta forma, a lebre retira do saco uma imagem, verificando se no seu cartão tem uma igual e caso tenha, coloca a imagem no seu cartão. Desta forma, tendo em conta o animal e a cardinalidade, a criança deve fazer correspondência termo a termo, por exemplo, se na imagem do saco sair duas tartarugas, a criança deve colocar a respetiva imagem por cima do quadrado em que surgem duas tartarugas. De seguida, à vez, solicita a uma criança que retire uma imagem do saco e mostre aos colegas, com vista a verificar se alguém tem essa imagem no seu cartão. Durante este momento, a lebre orienta o desenrolar do jogo, através de questões como:

- D, o que vês na imagem que tiraste? Tens alguma igual no teu cartão?
- Quem tem uma imagem igual à que o D tirou do saco? O que temos de fazer então?

(Outras questões que possam surgir das respostas das crianças)

O jogo termina quando todas as crianças completarem o seu cartão. Terminado o jogo, o grupo que se encontrava em atividade espontânea desloca-se até à mesa para realizar o

jogo enquanto os que estavam na mesa passam a dispor de um momento de atividade espontânea. O jogo será colocado na área dos jogos pelo responsável do dia.

“Exploração do trava-línguas”

A atividade inicia-se com a contextualização da mesma, através de um pequeno diálogo em que a estagiária anuncia que se encontrou com o zbiriguidófilo e que este lhe contou uma história sobre um tigre. Através deste diálogo promove-se o interesse das crianças para saberem mais sobre a história do tigre articulando com algo que conhecem, o zbiriguidófilo. Assim, inicia-se a exploração do trava-línguas, através do “pictograma”. Seguidamente, continua-se a história do tigre: “Sabem o que o zbiriguidófilo me contou? Sabiam que os tigres gostam de subir árvores? Mas este tigre tem medo de subir as árvores! Mas ele gostava muito de subir para saber como se sentia lá em cima, então decidiu subir. E sabem o que aconteceu? Agora não consegue descer. Tem medo! Não sei o que poderei fazer para o ajudar. Quem poderá ajudar um animal que precisa de ajuda, vocês sabem?” Boa ideia, os bombeiros! Como é que não me lembrei deles?! Então como é que os bombeiros fazem para tirar o tigre de cima da árvore? No nosso quartel temos escada para fazer esses salvamentos? Vamos construir uma para o nosso quartel?”.

A estagiária explica que três crianças vão ajudar a Sandra na construção da escada, três crianças vão para a mesa trabalhar com a Cl, uma criança vai fazer o registo do trava-línguas e as restantes vão para as áreas.

Após a divisão do grupo a formanda realiza o registo do trava-línguas, individualmente, para perceber quais as crianças que conseguem fazer a sequência e demonstram dificuldades de articulação do fonema ‘r’.

ANEXO II - Exemplo de uma Grelha de Verificação de Atividade Desenvolvida

Nome	Motivação	Empenho	É capaz de identificar (I) e nomear (N) os instrumentos musicais, através dos sons			Inferências
			Tamborim	Guizeira	Maracas	
A.	X	X	I N	I N	I N	A A, o D e o G identificaram dois sons seguidos, conseguindo nomear os instrumentos que ouviram.
C.	X	X	I N	I N	I N	
D.	X	X	I N	I N	I N	
G.	X	X	I N	I N	I N	Na identificação da guizeira, por vezes confundiam com as maracas, mas após uma audição nova conseguiram distinguir. Apesar de conseguirem identificar o som da guizeira, necessitavam de orientação na nomeação do instrumento (“é uma gui..?”)
I.	X	X	I N	I N	I N	
MI	X	X	I N	I N	I N	
MJ	X	X	I N	I N	I N	O grupo demonstrou interesse e motivação, participando ativamente. Aquando da identificação dos sons dos instrumentos apresentados, conseguiram com relativa facilidade identificar o som do tamborim e da maraca. O som da guizeira necessitava de uma dupla audição e o R necessitou de mostrar o par de maracas para compreender que o som produzido era idêntico. Na nomeação dos instrumentos, a guizeira foi o instrumento que provocou maior dificuldade, pelo que foi solicitado que apontassem para o instrumento que produziu o som que ouviram.
MA	X	X	I N	I N	I N	
MP						
R.	X		I N	I N	I N	
T.	X	X	I N	I N	I N	

Guião de observação da prática pedagógica supervisionada

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador Cooperante: Cláudia Sousa

Sala: 2B

Díade: Glória Monteiro; Sandra Lima

Data de observação: 29/05/2013

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam as atividades pedagógicas:

A visita da lebre à sala surgiu do interesse que as crianças evidenciaram aquando da fruição e exploração da história tradicional! “A Lebre e a Tartaruga”, a partir da qual foi apresentado o animal da sala, mais precisamente a tartaruga. Durante este momento, todas as crianças se mostraram motivadas para o papel que iriam desempenhar enquanto corresponsáveis pela mesma, tendo o grupo perguntado “Onde está a lebre?” ou “A lebre?” e, ainda, “A lebre não vem?” (seria interessante notar as iniciais das crianças; as frases evidenciam complexidades/desenvolvimentos diferentes). Perante estas questões, as formandas dialogaram com o grupo, afirmando que a lebre estava na floresta a brincar com outros amigos. Este interesse foi a base para a planificação da visita da lebre à sala, promovendo-se uma continuidade da atividade explorada na semana anterior.

No que respeita ao jogo do loto, ao longo da semana foi notório o interesse do grupo pela área dos jogos, pois aquando dos momentos de atividade espontânea, a M.J. e o D., por exemplo, pediram que se jogasse com eles o Loto dos Bombeiros: “Agora sou eu a tirar do saco” ou “Eu tenho o extintor”. Durante este momento, para além do interesse e entusiasmo demonstrado, foi possível observar a necessidade de proporcionar uma maior diversidade ao nível dos jogos a que as crianças têm acesso, pois o grupo, com a exceção do M.P., da C., do M.A. e do R, demonstram relativa facilidade na exploração do loto dos bombeiros, nomeadamente a fazer correspondência termo a termo entre a imagem e o cartão de jogo. Assim sendo, foi observável a necessidade de complexificar este jogo de modo diferenciado, existindo cartões com diferentes níveis de dificuldade. Para além disso, é de referir que o jogo do loto surge também interligado a um outro interesse das crianças, nomeadamente a história “A Lebre e a Tartaruga”, pois além de as imagens utilizadas no jogo correspondem às personagens da história, será a lebre que, de visita à sala, traz o jogo. Paralelamente e tendo ainda em conta o entusiasmo que o grupo mostrou pelos números um, dois e três, a complexificação deste jogo vai ao encontro desse interesse, que simultaneamente surge como uma necessidade, pois algumas crianças ainda demonstram dificuldade em fazer contagens até três, como por exemplo, o M.P. Desta forma, contribui-se assim para uma atividade mais significativa e rica para cada criança. (boa justificação, apenas poderia fundamentar um pouco o interesse na articulação das ações)

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

- Área de Formação Pessoal e Social;

- Área de Expressão e Comunicação: domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; domínio da matemática.

Quais são os objetivos das atividades pedagógicas?

- Promover o desenvolvimento de interações positivas;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de observação;
- Promover o desenvolvimento das capacidades de atenção e concentração;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de fazer correspondência termo a termo;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de *subitizing* (competência inata de contagem).

Atividades pedagógicas:

A manhã inicia-se com a visita da lebre ([personagem interpretada pela estagiária](#)) da história explorada na semana passada “A lebre e a tartaruga” à sala de atividades, a qual estabelece um diálogo com o grupo de crianças “Olá! Sabem quem eu sou? E sabem o que vim cá fazer? Vim à procura da minha amiga tartaruga porque já não a vejo desde a corrida e estou com saudades... Vocês viram-na? Podem ajudar-me a encontrá-la?”. Após esta contextualização e uma breve apresentação das crianças, a lebre encontra a tartaruga “Kika” conversando com a mesma em frente ao grupo de crianças “Finalmente encontrei-te amiga! Tenho de agradecer a estes meninos e meninas por me terem ajudado! Tinha tantas saudades tuas! Como tens passado? Estes meninos e meninas têm cuidado bem de ti? (dirigindo-se para as crianças: Vocês têm cuidado bem da minha amiga? Dão-lhe de comer? Fazem-lhe festinhas? E falam com ela?)”. Seguidamente, a tartaruga conta um segredo à lebre e, esta última dirige às crianças e diz “Ah! É verdade o que a minha amiga tartaruga me está a contar? Vocês gostam muito de jogos? Como vocês me ajudaram a encontrar a minha amiga, até podia mostrar-vos um jogo que tenho... hum! Vocês gostavam de jogar comigo?”. Desta forma, a “lebre” introduz o jogo do loto explicando que não vão poder jogar todos ao mesmo tempo, pelo que vai seguir o conselho que a Sandra lhe deu, dividindo as crianças em dois grupos. Um dos grupos é orientado para a mesa de trabalho enquanto o restante dispõe de um momento de atividade espontânea, tendo a oportunidade de dar continuidade à construção da árvore da leitura ou de explorar uma das áreas da sala ([relacionar com a organização dos adultos](#)).

Finalizado este primeiro momento de contextualização da atividade, a lebre apresenta o jogo do loto da “Lebre e da Tartaruga”, questionando:

- Já jogaram a um jogo parecido com este?
- A tartaruga disse-me que vocês tinham na área dos jogos um loto dos bombeiros... Achem que este vai ser igual? Hum... Vamos lá descobrir!

(Outras questões que possam surgir das respostas das crianças)

Assim, após esta motivação, a lebre distribui os cartões pelas crianças perguntando:

- O que veem nos cartões?
- Que animais são esses?
- Como será que se joga este jogo?

(Outras questões que possam surgir das respostas das crianças)

Seguidamente, exemplifica o procedimento do jogo, efetuando a primeira jogada. Desta forma, a lebre retira do saco uma imagem, verificando se no seu cartão tem uma igual e caso tenha, coloca a imagem no seu cartão. Desta forma, tendo em conta o animal e a cardinalidade, a criança deve fazer correspondência termo a termo, por exemplo, se na imagem do saco sair duas tartarugas, a criança deve colocar a respetiva imagem por cima do quadrado em que surgem duas tartarugas. De seguida, à vez, solicita a uma criança que retire uma imagem do saco e mostre aos colegas, com vista a verificar se alguém tem essa imagem no seu cartão. Durante este momento, a lebre orienta o desenrolar do jogo, através de questões como:

- D, o que vês na imagem que tiraste? Tens alguma igual no teu cartão?
- Quem tem uma imagem igual à que o D tirou do saco? O que temos de fazer então?

(Outras questões que possam surgir das respostas das crianças)

O jogo termina quando todas as crianças completarem o seu cartão. Terminado o jogo, o grupo que se encontrava em atividade espontânea desloca-se até à mesa para realizar o jogo enquanto os que estavam na mesa passam a dispor de um momento de atividade espontânea. O jogo será colocado na área dos jogos pelo responsável do dia.

Por volta das 10h, a lebre anuncia que a tartaruga lhe está a contar que eles naquele dia têm de ir a um sítio muito especial (a toca do bichinho). Desta forma, a lebre orienta o grupo até esse espaço e, antes das crianças entrarem avisa que tem de ir embora, procurar cenouras para o almoço.

Durante a sessão de expressão musical e dramática, destinada ao primeiro ensaio da peça de final de ano, a Sandra aparece, apoiando a professora de música sempre que necessário. Finalizada a sessão, a formanda orienta as crianças para a rotina de higiene, que precede o almoço. Durante este momento, a formanda estabelece um diálogo sobre a visita da lebre, questionando:

- Então que estiveram a fazer hoje de manhã? Eu tive um pequeno problema e não consegui chegar a tempo...
- Tiveram uma visita da lebre? Que sorte!
- E o que estiveram a fazer com ela?
- Gostaram da visita dela?

(Outras questões que possam surgir das respostas das crianças)

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Durante todas as atividades, recorrer-se-á ao método de diálogo, através do questionamento direcionado e não direcionado, uma vez que se pretende que as crianças desenvolvam a sua produção oral, assim como de um ambiente de bem-estar e à vontade na participação oral em grande grupo. (predisposição; motivação)

Mais particularmente, na atividade do jogo do loto recorre-se a um jogo didático explorado em pequenos grupos, de forma a cativar cada criança para uma participação mais ativa e significativa. Paralelamente, esta opção permite que, posteriormente à dinamização da atividade, as crianças possam explorar autonomamente o recurso nos momentos de atividade espontânea. (que preocupações na construção do jogo - e.g. durabilidade, estética)

Por fim, nos momentos de transição, a estagiária incentiva o grupo a recontar a visita da lebre, incentivando-os a desenvolverem a sua capacidade de expressão oral, bem como o desenvolvimento da memória a curto-prazo.

Prevê dificuldades no desenvolvimento das atividades? Se sim, como espera resolvê-las?

Tendo em conta que será no papel de lebre que irei orientar o grupo durante parte da manhã, esta orientação apresenta-se como uma das dificuldades que se prevê, uma vez que tenho receio de não conseguir direcionar a atenção das crianças de forma significativa e, consequentemente provocar momentos de distração ao longo da atividade que criem desmotivação. Assim, de forma a tentar resolver estas possíveis situações, enquanto "lebre", tentarei recorrer a algumas estratégias que incentivem as crianças a participarem adequadamente, mantendo sempre o entusiasmo e a motivação. Dentro dessas estratégias surgem: questões dirigidas, a questão da amiga tartaruga ficar assustada com o barulho e, ~~por~~ em última ~~estância~~ instância, o regresso da lebre à floresta (esta não será uma estratégia de motivação; que relação com o número de crianças em cada grupo - e se alguma criança desejar sair?; e se a atividade no primeiro grupo durar mais do que o previsto?).

Relativamente ao jogo do loto, podem surgir dificuldades na correspondência termo a termo, devido à presença do subitizing, pelo que, em primeira ~~estância~~ a formanda pede ajuda às restantes crianças, estimulando o ~~espírito~~ espírito de interajuda. Caso esta opção não se revele positiva, a formanda coloca lado a lado a imagem e o cartão, questionando onde se encontra a imagem igual.

No que concerne à sessão de expressão musical e dramática, tendo em conta que decorrerá o primeiro ensaio para a peça de final de ano e visto que o conhecimento sobre a mesma é muito reduzido, pelo que se constitui o receio de não conseguir apoiar adequadamente a professora de música. Desta forma, de forma a tentar evitar esse receio tentarei compreender durante a apresentação da música e da dramatização os diferentes momentos que a constituem para que o meu apoio seja mais ativo e significativo. (podia relevar o conhecimento do plano e da/s música/s)

Por fim, considero relevante referir a ansiedade que sentirei no papel de lebre, ansiedade essa que pode influenciar a minha postura durante a ação, principalmente, no momento de transição da sala para a toca do bichinho, pois nesse momento a lebre tem de ir embora, aparecendo a estagiária Sandra.

O que acha relevante ser observado nesta manhã? Justifique.

Considero relevante que seja observada a minha capacidade de orientar o grupo, quer nas atividades orientadas, quer nos momentos de transição e nas próprias rotinas, bem como a minha capacidade de refletir na ação e mobilizar essa reflexão nas minhas ações, de forma a tornar mais ricas e significativas as aprendizagens das crianças. Para além disso, é importante a observação das interações entre a formanda, no papel de lebre, e as crianças.

Dia 20 de fevereiro

O segundo dia de estágio iniciou-se com o acolhimento do grupo e a canção dos bons dias. De seguida, a Educadora Cl dialogou com as crianças sobre a história que a professora de música tinha apresentado no dia anterior. Este momento é importante para que possamos aceder aos pensamentos de cada criança e verificar se conseguiram compreender a história, através do reconto que vão fazendo com a orientação da Cl. Relembrada a história, a CL apresenta o livro da mesma “A Floresta d’Água”, mostrando as imagens e narrando os acontecimentos. Durante este momento, considero que foi muito importante a forma como a Cl apresentou a história contida no livro, pois o facto de recorrer à expressão dramática, através de mudanças de tom de voz e de expressões faciais, cativou a atenção das crianças, promovendo assim aprendizagens mais significativas para cada uma delas.

Finalizada a atividade em grande grupo, as crianças têm um momento de atividade livre e, à vez, a Cl vai perguntando a cada uma para que área quer ir brincar. É de notar que as crianças já não pedem para ir para a área das construções, mas sim para o quartel, o que demonstra a compreensão por parte das mesmas da transformação que ocorreu na sala. É também importante de referir que as crianças não ficam dececionadas quando a área para a qual gostariam de ir brincar está cheia, optando por outra área que esteja disponível. Considero este facto importante, pois tendo em conta a faixa etária do grupo não estava à espera que já aceitassem tão bem essa situação.

Seguidamente, aproximando-se a hora do almoço, a Cl orienta as crianças para a arrumação da sala para depois se proceder à higiene pessoal e ao almoço. Durante o almoço, o grupo está dividido por duas mesas, pelo que fiquei a auxiliar uma delas e o meu par pedagógico a outra. Ao longo deste momento da rotina, compreendi que é necessário ir dialogando com as crianças, incentivando-as a comer e perguntando se estavam a gostar da comida.

Posteriormente ao almoço e à atividade livre desenvolvida no ginásio, procedeu-se ao momento de higiene pessoal e à hora do sono. Durante o sono, optámos por vir para a sala após o nosso almoço, de forma a conversarmos com a Cl sobre o Projeto Educativo (PE) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG), tendo ela sugerido que começássemos por ler e analisar o PE para compreendermos melhor o PCG.

No período da tarde, após a rotina de higiene e antes do lanche, realizou-se uma atividade sobre os transportes, em que as crianças deviam, por exemplo, colocar a imagem do comboio sobre os carris. Durante esta atividade constatei que todo o grupo

conseguiu realizá-la com bastante facilidade, sendo apenas necessário, em alguns casos, orientar a posição correta da imagem. Considero relevante destacar que a Educadora optou por utilizar imagens reais, facto essencial para que as crianças tenham aprendizagens mais ricas. Para além disso, a CI em alguns casos direccionou as questões a crianças específicas, de modo a perceber se estavam a conseguir atingir os objetivos daquela atividade. Essa opção demonstra o conhecimento que a Educadora já tem do grupo, pois só com ele é possível fazer a diferenciação pedagógica necessária para que todos alcancem os objetivos estabelecidos.

No final do dia voltamos a reunir com a Educadora CI, tendo-se conversado sobre a situação do G com o meu par pedagógico, situação essa que não tinha assistido. Após uma breve descrição da situação e de um diálogo com a Educadora, compreendemos que o que ocorreu é uma forma de o G nos testar, sendo normal que possam ocorrer outras situações idênticas nos primeiros dias.

Dia 4 de abril

Refletindo acerca do dia de hoje, considero fundamental destacar a atividade dinamizada por mim, no período da manhã, nomeadamente, o “Loto dos Bombeiros”. Assim, primeiramente destaco o entusiasmo e ânimo que todas as crianças demonstraram ao longo da atividade, uma vez que as imagens utilizadas no loto (os bombeiros) vão ao encontro dos seus interesses, incentivando-os para uma participação ativa e, conseqüentemente, proporciona aprendizagens mais significativas. Para além disso, o facto de as imagens sorteadas “saírem” de um saco, permitiu estabelecer momentos de suspense, o que provocou maior interesse e expectativa para saber se a imagem que ia sair seria igual às do cartão. O uso desta estratégia comprovou-se uma aprendizagem muito significativa enquanto futura profissional de educação, uma vez que na atividade do “Quadro do Tempo” constatamos que poderia ser positivo recorrer a esse método numa intervenção futura, o que se verificou na atividade de hoje. Assim, a nossa ação evidenciou uma transformação, resultante da reflexão sobre uma das nossas ações, pois é necessário “uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objectivo de a transformar e melhorar. E este é o grande desafio que se impõe a todos nós, actores empenhados e envolvidos nesta dinâmica de acção na intervenção educativa” (Fernandes, 2006, p.76).

O entusiasmo acima referenciado foi mais evidente no T, no MP, no G e na A, tendo sido necessário, por vezes, direccionar o diálogo para as restantes crianças, através de questões como “MI tens o extintor no teu cartão?” ou “C será que a próxima imagem vai ser igual às do teu cartão? Vamos descobrir?”, com vista a que o restante

grupo participasse mais ativamente na atividade. O MP, após alguns momentos, começou a distrair-se com as suas peças, retirando-as do cartão. Inicialmente, através do exemplo dos colegas, expliquei que naquele jogo as peças deveriam ficar em cima do cartão, de forma a sabermos quando o preenchemos. Após esta explicação e passado uns instantes, a criança começou novamente a distrair-se, tendo optado por pedir que se sentasse ao meu lado, o que se revelou uma boa opção, pois não se distraia com tanta facilidade. Esta distração pode ter sido incentivada pelo facto de as peças estarem espalhadas no chão e cada criança ter de se levantar para ir procurar a peça que tinha saído. Numa intervenção futura, poderemos realizar este género de atividade na mesa de trabalho, o que facilitaria o acesso às respetivas peças e ainda à estabilização do cartão em cima da mesa, pois como tinham de se levantar, por vezes, os cartões eram deslocados. Esta situação permitiu-me crescer profissionalmente, pois demonstrou-me, uma vez mais, a importância de pensar previamente em todas as situações/dificuldades possíveis que possam surgir no decorrer da atividade, de modo a estar mais preparada para as contornar e, conseqüentemente, continuar com a realização da mesma, proporcionando um momento significativo de aprendizagens. Esta capacidade de reflexão antes da ação tem vindo a ser melhorada com as intervenções, pois é através da prática que desenvolvemos as nossas capacidades e competências. Tal facto vai ao encontro de Sanches (2005), quando afirma “Se não é fácil delinear os passos relativos à planificação, mais difícil se torna prever os passos da execução. A dinâmica que assume o processo nesta fase vai determinar o caminho a seguir e as decisões a tomar no decorrer do mesmo. A reflexão sistemática feita por todos os intervenientes, num processo interactivo e cooperativo, ditará o caminho a percorrer, tendo em conta os objectivos traçados (sempre enunciados em termos comportamentais, para que se possa saber o que exactamente se pretende), mas sendo suficientemente flexível para introduzir, eliminar ou adequar o que a situação no momento exige” (p.138).

Tendo em conta o exposto, considero que, no geral, a atividade correu bem, atingindo os objetos estabelecidos para a mesma e, por isso, tendo-se criado um momento de aprendizagem rico e significativo, através do recurso ao jogo como potenciador de aprendizagens.

No que se refere à minha postura, considero que tenho evoluído ao longo das intervenções que vou realizando, evidenciando mais calma e menos nervosismo. Este facto permite-me verificar que as aprendizagens que tenho vindo a fazer têm sido muito significativas e, principalmente, tenho conseguido demonstrá-las na minha ação. Contudo, ainda existe um longo caminho a percorrer, pois ainda necessito de me “libertar” mais e não ter medo/receio de orientar o grupo. Tal facto foi comprovado na reflexão após a ação com a Educadora C, uma vez que o feedback da mesma

correspondeu a essa mesma conclusão, ou seja, a Educadora C afirmou que já se verifica uma evolução na minha ação, mas que ainda posso melhorar mais. Desta forma, considero importante estes feedbacks, visto que para além de ver reconhecido o meu esforço de transformar a minha ação, o que é essencial, por um lado, para me motivar a dar continuidade ao meu crescimento, quer pessoal, quer profissional, objetivo principal deste período de prática pedagógica.

ANEXO V – Exemplo de uma narrativa colaborativa

Narrativa Colaborativa n.º 1
Colégio Novo da Maia, sala 2B

Aluna Observada: Glória Monteiro
Aluna Observadora: Sandra Lima

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Semeação de sementes de cenoura numa garrafa de plástico

Data: 4 de abril

Comentário da Observadora Sandra Lima	Comentário da Observada Glória Monteiro	Comentário da Educadora Cooperante
A atividade desenvolvida tinha como principais objetivos: promover a capacidade de compreender o processo de germinação; promover o desenvolvimento da capacidade de manipular adequadamente os materiais (neste caso, a terra, as sementes e o esguicho de água); bem, como promover o desenvolvimento da capacidade de identificar e compreender as propriedades organoléticas da terra, através do uso dos sentidos (visão – cor; olfato – cheiro; tato – textura). Tendo como base os objetivos acima referidos, a atividade iniciou-se com um pequeno diálogo na área de acolhimento, de modo a motivar o grupo para a atividade que iria ser realizada no espaço exterior. De	Concordo com as observações do meu par pedagógico, mas gostaria de destacar alguns momentos que considero importantes. No diálogo decorrido no início da atividade, com o propósito de motivar as crianças e para recolher o conhecimento prévio sobre o processo de sementeação, denotei que só o G respondeu que era necessário terra e “gotinhas”. No momento que solicitei a ida para o exterior, pedi às crianças para darem a mão a um amigo, ação que fazem habitualmente quando se deslocam da sala. Quando convidei as crianças a mexerem livremente na terra, o T começou a atirar a terra para fora da caixa, de uma forma espontânea e divertida. O G partilhou a sua euforia através da frase	

seguida, a formanda responsável pela dinamização orientou o grupo para o pátio, solicitando que se organizassem em pares “dar a mão a um amigo”. Aquando da chegada ao exterior, já se encontrava uma pequena caixa com terra, de modo a criar expectativa sobre o que aquilo seria. Assim, após solicitar que as crianças se sentassem em torno da caixa, a formanda questionou o grupo acerca da mesma, permitindo que a explorassem livremente, orientando-as para as características da terra, através dos sentidos. Após esta exploração, a formanda cativou o grupo para a sementeação, explicando como proceder: primeiramente colocar a terra na garrafa; de seguida, à vez e de modo a que todas as crianças observassem, a formanda foi dando as sementes, permitindo que cada criança sozinha as colocasse na respetiva garrafa; por último, as crianças colocaram novamente um pouco de terra e borrifaram a sua plantação com água. A atividade terminou com um reconto do que foi realizado, ou seja, o grupo sequenciou os passos necessários para

“É divertido brincar com a terra”. Enfatizo este momento da atividade, uma vez que as crianças exploraram a terra observando e sentindo as características da mesma mas, acima de tudo porque se divertiram muito nesta tarefa. “Bebés e crianças até aos 3 anos *aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos*” (Post e Hohmann, 2011, p.22).

O espaço da atividade foi fulcral para o “sucesso” da mesma, o tempo ajudou a desenvolvê-la no exterior, algo que o grupo necessitava, pois não tem usufruído deste espaço devido à chuva que tem sido contínua nos últimos dias. Assim, “A zona exterior de recreio é um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira. Lá fora os bebés ouvem, cheiram, sentem ou vêem árvores, nuvens, vento, (...)” (Post e Hohmann, 2011, p.161). A exploração livre da terra e a sementeação, no espaço exterior, foi mais proveitosa do que se fosse realizada na sala, pois teria que preparar a atividade de outra forma, afastando os móveis, e protegendo os objetos circundantes por

semear as sementes, seguido de um relembrar da necessidade de ir regando e observando as diversas plantações.

Refletindo acerca da atividade em si, considero que os objetivos estabelecidos foram alcançados, tendo sido conseguido que as crianças compreendessem os materiais necessários e o procedimento do processo de sementeação (terra – semente – terra – água). Todas as crianças demonstraram muito interesse, entusiasmo e empenho na realização das tarefas propostas, sendo de destacar o momento de exploração livre da terra, pois de imediato evidenciaram vontade de manipular esse recurso e, no final da atividade, algumas das crianças referiram que gostaram muito de brincar com a terra. Este momento de exploração livre foi essencial pois, nesta faixa etária, existe uma “intensa sede de experiência sensorial, bebês e crianças exploram objetos [neste caso, um recurso natural, a terra] para descobrir o que são e o que fazem [essencialmente, as características organoléticas da terra].” Assim,

causa da terra. Contrariamente, no exterior não existia qualquer preocupação a esse respeito, mesmo a borrifar com água as sementes, este espaço proporcionou um momento divertido em que algumas crianças ao sentir a “brisa” da água comentavam “está a chover”.

A localização deste espaço facilita a deslocação do interior, que abre diretamente, para o exterior, proporcionando que estes momentos se realizem com frequência.

Relativamente à minha postura penso que consegui agir com naturalidade, orientando o grupo para o processo da sementeação, questionando a cor da terra, da textura, e do cheiro, estimulando três dos cinco sentidos. As sementes também foram exploradas com a mesma estimulação, acrescentando a questão sobre o que iria crescer, ao que eles responderam que não sabiam. Assim, expliquei que ali iriam crescer cenouras, que posteriormente poderiam levar para casa e, com a ajuda dos pais, colocar num local com

conforme exploram a terra “para descobrirem as suas características e o modo como se comportam, envolvem-se (...)” na experiência-chave relativa ao conhecimento do mundo físico, enriquecendo-se as suas aprendizagens (Post e Hohmann, 2011, p.47). É ainda de referir que o D normalmente não gosta de tocar neste tipo de recursos, mas, através do incentivo da formanda e pela observação do interesse dos restantes colegas, manipulou um pouco o recurso natural disponibilizado na atividade.

No que respeita à postura da formanda responsável pela dinamização da atividade, considero que a mesma já revela um enorme à vontade na orientação das tarefas, conseguindo cativar e motivar o grupo para as tarefas que iam sendo realizadas e, ainda, manter o grupo concentrado e empenhado ao longo da mesma. A formanda utilizou um discurso acessível ao grupo, permitindo que as crianças compreendessem facilmente o que lhes era transmitido, estimulando-as a desenvolverem as suas capacidades ao nível do

mais terra.

Neste momento, poderia ter refletido e explorado mais esta questão, ou seja, podia ter levado o grupo a concluir o que iria nascer dando pistas, por exemplo, - é cor de laranja; os coelhos gostam muito; costumamos comer esse legume na sopa; entre outras sugestões, até as crianças chegarem à resposta pretendida. Todos os momentos são ricos para explorar e desenvolver novas aprendizagens, no entanto ainda tenho algumas dificuldades em aproveitar todos eles.

No final da atividade, questioneei sobre as tarefas que tínhamos feito, relembrando os materiais necessários para semear. Enquanto esperavam pelo lanche, ainda no exterior, cantei uma canção com o grupo, de mãos dadas em roda, “A Sementinha”.

Numa próxima intervenção, concordando com a sugestão da S, sugeria outras organizações a nível grupal, uma exploração da terra a pares ou com grupos de três crianças, para terem a oportunidade de partilhar o espaço, o material e a experiência. “O educador

pensamento e da comunicação, através de questões como “A terra é dura? Então, como é? Tem cheiro? Como é o cheiro?”. Para além disso, demonstrou sensibilidade ao longo de toda a atividade, encorajando, elogiando e dando apoio sempre que as crianças evidenciavam necessidades.

Como aspeto a melhorar, com vista a um momento mais rico e significativo para cada criança, considero que, numa intervenção futura, se poderia ter disponibilizado uma pequena caixa com terra para cada criança, dando-lhe mais tempo para explorar livremente esse recurso, dado o interesse que o grupo evidenciou e que é característico das crianças, uma vez que “através da coordenação (...)do tacto, olfacto, visão (...) sentimentos e acções, são capazes de construir conhecimento.” (Post e Hohmann, 2011, p.23).

alarga as oportunidades educativas, ao favorecer uma aprendizagem cooperada em que a criança desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem das outras” (Ministério da Educação, 1997, pp. 35-36).

Referências Bibliográficas:

Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. 4ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: GEDEP.

ANEXO VI – Grelha de Avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica

 **ESE**
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICA DO PORTO

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

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

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

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

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