

Joana Oliveira

Relatório de estágio em Educação Pré-Escolar

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Orientação
Sara Barros Araújo

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

julho 20**13**

Agradecimentos

No culminar deste ano, que considero de grandes aprendizagens gostaria de agradecer àqueles que o tornaram possível.

Em primeiro lugar, aos meus pais e irmã, por todo o apoio, incentivo e dedicação, sem esquecer os esforços que fizeram para que chegasse até aqui.

À restante família por toda a confiança depositada e por todo o apoio demonstrado.

À Doutora Sara Barros Araújo, orientadora e supervisora de estágio, pelo apoio incondicional, por toda a orientação e por toda a disponibilidade demonstrados no decorrer de todo este processo.

Ao meu par pedagógico, Marisa Ferreira, pela partilha desta experiência comigo, por todo o apoio, por todas as palavras de incentivo, por todos os bons e maus momentos vividos em conjunto.

Aos meus amigos pela ajuda, compreensão e carinho ao longo de todo o meu percurso académico.

Resumo

O presente relatório de qualificação profissional surge com o objetivo de descrever e analisar o trabalho desenvolvido pela estudante durante a sua prática pedagógica, apresentando como aspetos centrais a co construção e o desenvolvimento das competências profissionais.

A prática pedagógica desenvolveu-se segundo uma metodologia de investigação-ação, sendo que esta assenta em dois eixos estruturantes, nomeadamente: a ação e a reflexão. Esta metodologia, ao sugerir o desejo de mudanças na ação, enaltece a necessidade do educador ser um profissional investigativo. Neste sentido, importa salientar as várias estratégias propostas que auxiliaram o desenvolvimento desta metodologia ao longo de todo o percurso formativo da estudante nomeadamente: as narrativas reflexivas individuais, a elaboração de planificações em equipa educativa, a reunião de avaliação reguladora, a construção do projeto curricular de grupo e as reuniões com a supervisora institucional.

Este trabalho divide-se em duas partes essenciais, nomeadamente: o enquadramento teórico e legal, constituído pelo conjunto de pressupostos que fundamentaram a ação da estagiária, e a análise reflexiva das atividades desenvolvidas pela estudante no decorrer da sua ação, bem como o contributo destas no desenvolvimento de competências profissionais.

Em suma, todo o estágio permitiu que se colmassem e atenuassem as fragilidades sentidas pela estagiária, sendo que existe plena perceção de que a formação não termina aqui, esta acontece, ou pelo menos deve acontecer, ao longo da vida.

Palavras-Chave: Educação de infância; Investigação-ação; Competências Profissionais

Abstract

The present professional qualification report appears with the aim of exposing the work done by the student during her pedagogical practice, presenting as central aspects the co construction and the development of professional skills.

The teaching practice has developed according to a methodology of research-action, based on two main structural areas, specifically action and reflection. This methodology suggests the desire of changing the action, praises the need of the educator who should be a professional researcher. In this sense, it should be pointed the several proposed strategies, which helped the development of this methodology throughout the student formative course, particularly the individual tales, preparing lessons plans in educational team, the meeting of regulating evaluation, the creation of the group curricular project and the meetings with the institutional supervisor.

This work is divided into two main parts the theoretical and legal formed by a set of assumptions that underlie the probationer action and the reflexive analysis of the activities performed by the student during her practice, as well as their contribution to the development of professional skills.

In short, all the traineeship has allowed the probationer to review, relieve and end up her fragilities, but knowing full well that training doesn't end here, it should, at least, happen throughout life.

The Key-word: Kids Education; Investigation-action; Professional skills

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
Conceções sobre a infância	3
Etapas que conferem intencionalidade educativa à prática do educador.....	4
Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar	9
Reflexão – Uma competência transversal	14
Capítulo II – Caracterização Geral da Instituição de Estágio.....	17
Capítulo III - Descrição e Análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação.....	23
Reflexão Final	45
Referências Bibliográficas	49
Anexos.....	53
Anexos Tipo A	55
A 1 – Exemplar de uma planificação	57
A.2 – Exemplar de uma Narrativa Reflexiva Individual	65
A 3 – Grelha de avaliação Reguladora.....	73
A4 – Grelha de Avaliação Final	79
Anexos Tipo B	85

Lista de anexos tipo B

Anexo B1 – Planificações

Anexo B2 – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo B3 – Registo Fotográfico

Anexo B4 – Projeto Curricular de Sala

Introdução

A realização do presente Relatório de Estágio de Qualificação Profissional foi proposta no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar, e visa, essencialmente, apresentar uma descrição e reflexão do percurso realizado pela estagiária na construção do seu perfil enquanto profissional de educação.

O estágio desenvolvido decorreu no Jardim-de-infância da Sé, entre os dias vinte e nove de outubro e vinte e dois de maio, sendo este desenvolvido em díade pedagógica até março, e tríade pedagógica nos dois meses finais, o que possibilitou a troca de ideias e a reflexão partilhada, essenciais à transformação das práticas. Importa ainda salientar, o papel da educadora cooperante que com a partilha da sua experiência profissional incitou o desenvolvimento de competências da estudante. Para além do estágio realizado numa sala de 3 anos, com duração de trezentas horas, a unidade curricular conta, também, com quarenta e cinco horas de aulas teórico - práticas com o objetivo de fornecer as bases teóricas que fundamentam o trabalho desenvolvido na prática e promover a articulação teoria-prática. Importa referir que a prática pedagógica é suportada, ainda, pelas restantes unidades curriculares que compõem o mestrado em Educação Pré-Escolar.

O presente relatório está dividido em quatro partes, sendo a primeira o Enquadramento Teórico e Legal, a segunda a Caracterização Geral da Instituição de Estágio, a terceira é a Descrição e Análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação e a quarta e última parte é composta por uma reflexão crítica.

O primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal uma vez que nele é elencado um conjunto de referenciais teóricos e normativos que sustentaram a ação educativa da estagiária, bem como a elaboração do presente trabalho.

No que concerne ao segundo capítulo este contempla a caracterização da instituição onde decorreu o estágio, sendo apresentada um pouco da sua história, o projeto educativo do estabelecimento e os restantes projetos em que está envolvida. Além disso neste capítulo é feita uma identificação do grupo de crianças e uma caracterização do tempo e do espaço da sala de atividades.

O terceiro capítulo corresponde à parte essencial do relatório, ou seja à descrição e análise reflexivas das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, tendo sempre em consideração a melhoria das práticas educativas através da apresentação de novas propostas de ação.

Ao longo da reflexão final é feita uma explanação acerca da relevância do estágio no desenvolvimento de competências profissionais da estagiária, sendo evocadas as aprendizagens construídas pela estagiária, bem como os entraves e os contributos que surgiram durante este período.

Por último, apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos que se encontram divididos em anexos tipo A e anexos do tipo B, sendo que os de tipo B estão disponíveis em suporte digital.

Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal

No presente capítulo serão apresentados os conceitos teóricos e os documentos legais que apoiaram e fundamentaram toda a ação da estagiária e que se revelaram fulcrais para a construção e desenvolvimento de saberes profissionais da mesma. De facto, tal como defende Dewey (s/d) “*não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer*” (Alarcão, 1996, p. 179), ou seja a relação entre o “*saber documental e o saber experiencial, que através do que chama ciclo reflexivo (prática/reflexão), conduz ao desenvolvimento da competência profissional*” (Wallace, 1991, op. cit. Alarcão, 1996, p. 179) permite um desenvolvimento fundamentado da formanda.

Conceções sobre a infância

As conceções sobre a infância têm vindo a alterar-se nos últimos anos e para isso contribuiu em larga escala, a Declaração dos Direitos do Homem, publicada em 1948 promulgando a educação como um direito de todas as pessoas e a publicação dos Direitos da Criança, sete anos mais tarde. Este documento vem corroborar a mesma ideia, pois afirma que a criança deve beneficiar do direito à educação devendo esta fomentar a sua cultura e permitir-lhe em “*(...) condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade*” (Declaração dos Direitos da Criança, 1959). No entanto, só a partir do final dos anos 70, é que passou a ser notório um desenvolvimento na Educação de Infância em Portugal e só então se começa a valorizar o impacto da educação da criança nos seus primeiros anos, e as repercussões que essa educação pode ter na sociedade (Cardona, 1997). De facto “*(...) parece que a criança, depois de ter estado ausente ou ser apenas objecto de relevância jurídica marginal durante longos séculos, finalmente emergiu como figura central no contexto das declarações dos direitos internacionais (...)*” (Fernandes, 2004, op. cit. Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 17). Além do que já foi exposto, a Convenção sobre os Direitos da Criança através dos artigos nº 12 e 13 advoga que a criança tem o direito de “*(...) ser escutada, participar e ter controlo sobre a sua vida*” (Oliveira-Formosinho &

Araújo, 2008, p. 17). Esta perspectiva sobre a infância tem sido notória nos últimos anos, já que diferentes autores têm apelado à importância de escutar as crianças “ (...) *como forma de melhor conhecer e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competências e direitos*” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 27). É fundamental considerar então a criança como “*uma pessoa com agência, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade*” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p. 33).

Etapas que conferem intencionalidade educativa à prática do educador

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “ (...) *constituem um conjunto de princípios destinados a apoiar os educadores nas decisões sobre a sua prática, ou seja, a conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças*” (Ministério da Educação, 1997a, p. 13). Neste sentido, serão de seguida apresentadas as seis etapas que conferem intencionalidade educativa à prática do educador, nomeadamente observar, planejar, avaliar, agir, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997a).

A observação constitui a primeira ação do educador que lhe confere intencionalidade e segundo Albano Estrela (1994) “*é a base de planeamento e avaliação, serve de suporte à intencionalidade do processo de intervenção*” pois é “*a partir do conhecimento do contexto de intervenção que se pode planejar e intervir tendo em conta a especificidade do mesmo*”, sendo realmente essencial previamente a qualquer intervenção. O educador deve observar o grupo no seu todo e cada criança em particular, de forma a identificar não só as semelhanças e diferenças existentes, mas também o contexto familiar e o ambiente em que estão inseridas, para adequar o processo educativo aos interesses e necessidades das crianças, realizando uma diferenciação pedagógica. Efetivamente, o Educador de infância deve observar “ (...) *cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem*” (Ministério da Educação, 240/2001: Anexo N1º, parte II, alínea 3). Neste sentido, a observação assume-se como “ (...) *a base de planeamento e de avaliação, (...) [servindo] de*

suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997a, p. 25).

O educador pode apoiar-se em diversas formas de observação, no entanto apenas se salientam aquelas que foram utilizadas neste estágio, relativamente à situação do educador, ao processo de observação e ao campo de observação.

Quanto à situação do educador, é possível afirmar que a observação foi participada e participante, uma vez que o educador, sem nunca descurar o seu papel de observador, participou no dia-a-dia do grupo centrando a sua atenção na análise das manifestações das crianças, tendo em conta o significado que estas lhe atribuem (Estrela, 1994; Trindade, 2007). Contudo, o dia-a-dia do educador é preenchido constantemente por momentos de observação espontânea pois situações inesperadas surgem nas quais o educador concentra a sua atenção, para onde, inicialmente, não estava direcionada. A observação do educador pode ser ainda intencional quando se propõe a observar algo específico, tendo para isso definido objetivos.

Relativamente ao processo de observação assume-se que o educador deve observar de forma sistematizada e continuada, para permitir que reconheça os problemas e que os compreenda de forma a construir novas aprendizagens, novos significados, sendo para isso fundamental que se elaborem registos diários do que foi observado (Estrela, 1994; Parente 2002). De facto, segundo Parente (2002, p. 178) a observação é *sistemática*, pois o educador deve ter “ (...) *por objetivo (...) a compreensão dos significados, dos processos e das relações sociais que os sujeitos que estão a ser observados desenvolvem*”. A observação é desarmada, pois o registo não acontece no momento, sendo a memória do educador o suporte para a construção desse registo (Estrela 1994; Trindade 2007). O educador pode realizar a observação de forma direta, quando diariamente interage com a criança/o grupo e de forma indireta, através de conversas informais com outros intervenientes educativos ou dos registos realizados pelas crianças.

No que concerne ao campo de observação este é muito abrangente, pois o educador deve observar o geral e o particular de cada elemento do grupo, atendendo a características verbais e não-verbais (Estrela, 1994, Trindade, 2007).

O processo de observação é, de facto, o pilar da intervenção educativa, pois é transversal a todas as etapas, uma vez que apoia a planificação das atividades e é, também, um elemento fulcral para avaliar, problematizar e refletir.

A planificação é a segunda etapa apresentada pela OCEPE, que concerne intencionalidade à ação do educador de infância, sendo considerada uma “ (...) *previsão da acção pedagógico-didática a desenvolver*” ou seja, significa “optar, escolher entre *diversas possibilidades, estabelecer prioridade (...)* ” (Diogo, 2010) de forma a criar oportunidades em que crianças e adultos assumam o papel de construtores do conhecimento. Para Zabalza (1999, p. 47) planificar é “ (...) *prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar (...)* as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar”. Neste sentido, as planificações das intervenções educativas devem ter em conta “ (...) *estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno*” (Ministério da Educação, 240/2001: Anexo Nº 1, parte III, tópico 2), através do estabelecimento de objetivos específicos, que se pretende que as crianças desenvolvam. Deve-se, portanto, possibilitar que todas as crianças usufruam de oportunidades de aprendizagem, mantendo presente o princípio da equidade, ou seja possibilitar a todas o acesso e o sucesso (Ministério da Educação, 1997a). O educador deve, então, construir a sua planificação “ (...) *de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas e implícitas das crianças (...)* ” (Ministério da Educação, 241/2001, Anexo Nº1, parte II, tópico 3).

A terceira etapa explícita nas OCEPE, e que confere intencionalidade educativa às ações do educador é a avaliação. Segundo as OCEPE avaliar “ (...) *implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução*” (Ministério da Educação, 1997a, p.27). É importante referir que o educador deve sustentar este processo de avaliação numa prática reflexiva, uma vez que esta lhe permite reorganizar as suas ações, pois tal como a observação, esta é transversal a todo o processo ensino-aprendizagem. Efetivamente, avaliar é uma das competências do educador de infância e está patente no Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto. Segundo este documento é fundamental que o educador avalie “*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*” (Ministério da Educação, 241/2001, Anexo Nº1, parte II, tópico 3, alínea e). É também importante que o educador avalie diagnosticamente as crianças de forma a perceber as suas necessidades e os interesses, com o objetivo de os considerar no

momento de planificação da sua intervenção. Estas duas formas de avaliação devem ser articuladas, entendendo que a avaliação formativa não se foca apenas nas produções finais das crianças mas em todo o processo educativo. Segundo Diogo (2010, p. 96) *“a avaliação só pode desempenhar o seu verdadeiro papel se (...) sobressair o seu papel formativo, a sua capacidade de fornecer as informações necessárias para que possam reformular a sua acção”*. Sendo assim, e segundo Diogo (2010) a avaliação deve ser contínua, pois acompanha todo o processo ensino-aprendizagem, global, pois visa a recolha de dados de todas as dimensões do desenvolvimento das crianças, individualizada, pois pressupõe a identificação de capacidades, dificuldades e interesses das crianças e ainda, integradora incluindo todos os instrumentos de avaliação. Este processo tem como objetivo *“ (...) a recolha sistemática de informação que, uma vez assinalada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens”* (circular nº4/DGIDC/DSDC/2011) e incide sobretudo na forma como a *“criança aprende, como processa a informação, como constrói conhecimento ou resolve problemas”* (circular nº4/DGIDC/DSDC/2011). Outro fator importante a ter em consideração é a auto avaliação das crianças, pois é necessário que estas reflitam sobre as dificuldades sentidas e na forma de as contornar, sendo também fulcral ouvir todos os elementos da equipa educativa da sala.

Segundo Laevers (s/d, p. 19) *“os dois critérios principais para avaliar a qualidade de um contexto educativo são o grau de «bem-estar emocional» e o «nível de envolvimento dos alunos»*”. Efetivamente um jardim-de-infância de qualidade é aquele que proporciona às suas crianças um nível elevado de bem-estar, sendo que este fator fornece grandes garantias de que a nossa intencionalidade educativa está a surtir efeitos no desenvolvimento das crianças. O educador de infância tem de ter consciência *que as crianças possuem “ (...) diferentes níveis de talento e de capacidades (...), [e que] se houver envolvimento, estamos a fazer com que desenvolvam estas potencialidades. E se houver bem-estar sabemos que, a nível emocional, as crianças estão no caminho certo”* (Laevers, s/d. p. 18).

A ação propriamente dita, ou seja, a concretização das intenções educativas é a quarta etapa do processo, sendo que o educador se deve apoiar nas planificações que realiza, não descurando as propostas das crianças. Efetivamente as planificações têm subjacente um carácter de flexibilidade, pois durante a realização das atividades estas poderão ser alteradas por sugestão das crianças, ou por proposta do adulto, quando perante algo que torna relevante a alteração ao plano inicial.

É importante referir também o conceito de empenhamento do adulto, pois “*permite a avaliação da eficácia do processo de ensino-aprendizagem em jardim-de-infância através da observação dos estilos de interação adulto-criança*” (Bertram & Pascal, 2009, p. 135) uma vez que as interações adquirem centralidade na mediação pedagógica. É neste sentido, que surgem três categorias de ação do adulto, sensibilidade, estimulação e autonomia, que permitem centrar a atenção sobre o tipo de mediação pedagógica no processo da aprendizagem das crianças (Bertram & Pascal, 2009). Relativamente à sensibilidade, interessa referir que se trata da “*atenção e cuidado que o adulto demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança*” incluindo a “*sinceridade, empatia capacidade de resposta e afetividade*” (Bertram & Pascal, 2009, p. 136). A estimulação diz respeito ao “*modo como o adulto concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e o conteúdo dessa intervenção*” (Bertram & Pascal, 2009, p. 136). Por fim, a autonomia estabelece “o grau de liberdade que o adulto concede à criança para experimentar, emitir juízos, escolher atividades e expressar ideias e opiniões” (Bertram & Pascal, 2009, p. 136).

Como tem vindo a ser referido, para fundamentar e ser intencional nas suas ações o educador deve conjugar a teoria e prática reflexiva. Um desses exemplos são os modelos curriculares, que segundo Oliveira-Formosinho (2007a p. 34) são “*(...) um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar um quadro de valores, uma teoria e uma prática, (...) ao nível do processo de ensino-aprendizagem*” e explicitam “*orientações para a práxis pedagógica (...) nas suas várias dimensões curriculares*”. Neste sentido, a mesma autora define um modelo curricular como “*um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um «habitus» para aprender*” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 34). Os modelos curriculares servem de suporte à estruturação de uma pedagogia assente na participação, permitindo também, que sejam explicitadas as conceções e que sejam tomadas decisões (Oliveira-Formosinho, 2007a). Efetivamente, esta pedagogia apoia a procura de um ambiente onde a criança tenha uma participação ativa, persistindo, aprendendo e criando disposições para aprender, sendo por isso essencial referir os aspetos dos modelos curriculares que mais influenciaram a estagiária (Oliveira-Formosinho, 2007a). Neste sentido, os modelos que importam salientar são: o modelo curricular High-Scope, a perspetiva pedagógica de Reggio Emilia e o modelo curricular

de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa (MEM), que serão apresentados no subtítulo *Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar*.

A quinta ação do educador para ser intencional é a comunicação e consiste na partilha de conhecimento específico sobre a criança e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Este deve acontecer entre o educador e a crianças e, também, com todos os intervenientes educativos, que poderão ser os pais ou outros adultos envolvidos no processo educativo da criança. É desta forma que os pais ou adultos responsáveis pela educação da criança tomam conhecimento da sua evolução. Efetivamente a Educação Pré-Escolar deve assumir-se como “ (...) complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997b, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar).

A última etapa consiste na necessidade de articular e tem como objetivo incentivar o educador a promover uma continuidade educativa, não só com a família, aquando da entrada da criança no Pré-Escolar mas também, na transição para a escolaridade obrigatória. O educador de infância assume, um papel principal pois é da sua competência criar “ (...) condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997a, p. 28).

Modelos Curriculares na Educação Pré-Escolar

Os modelos que vão ser apresentados fundamentam-se na perspectiva construtivista, já que o sujeito tem uma participação ativa na construção do seu conhecimento. De acordo com Coll (2004, p. 107) “o conhecimento e a aprendizagem são, em boa medida, o resultado de uma dinâmica na qual os aportes do sujeito ao ato de conhecer e de aprender desempenham um papel decisivo”.

O modelo curricular High-Scope considera a *aprendizagem pela ação* essencial para o desenvolvimento do potencial humano, quando parte da *iniciativa pessoal*, pois “ao perseguirem as suas intensões, as crianças envolvem-se invariavelmente em experiências-chave” que “promovem o crescimento intelectual, emocional, social e

físico” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 5). Sabendo que *“a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças”* (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6) o educador deve pôr em prática *“(…) estratégias de interação positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social”* (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6). De facto, o educador tem o dever de promover um ambiente onde estejam criadas e mantidas *“(…) as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças”* (Ministério da Educação, 241/2001, Anexo N°1, parte II, tópico 2). Efetivamente, *as crianças realizam diversas interações com os materiais, cujas permanecem a base da aprendizagem.*

Sendo a aprendizagem pela ação *“um processo físico e mental complexo”* esta implica quatro elementos críticos: *“a ação directa sobre os objetos; reflexão sobre as acções; motivação intrínseca, invenção e produção; e resolução de problemas”* (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22). Salienta-se a importância da ação direta sobre os objetos, pois permite à criança construir gradualmente conceitos abstratos (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23).

Relativamente à reflexão sobre as ações, defende-se que a ação só por si não é suficiente, pois para que a criança compreenda o mundo que a rodeia é necessário que esta experimente e que de seguida tenha a *“necessidade de testar ideias ou de encontrar respostas a questões”* (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23).

No que concerne à motivação, à invenção e à produção é possível afirmar que *“surge, claramente, de dentro da criança”* a vontade de explorar, descobrir, de levantar hipóteses e de inventar (Hohmann & Weikart, 2011, p. 23).

Quanto à resolução de problemas é importante referir que permite à criança o desenvolvimento de capacidades ao nível do pensamento e do raciocínio (Hohmann & Weikart, 2011). Considera-se, então, fundamental conceder à criança a oportunidade de colocar questões e procurar respostas, de resolver os seus problemas e de criar novas estratégias (Hohmann & Weikart, 2011). O adulto assume um papel preponderante neste processo servindo de apoio às crianças, estimulando-as e incentivando-as a realizarem um aprendizagem ativa.

A organização do ambiente educativo neste modelo, tal como acontece em Reggio Emilia e em MEM, assume um papel central na ação profissional. No que diz respeito ao espaço, aos materiais e à sua organização é fundamental que os espaços estejam,

cuidadosamente, planeados e equipados, pois estes têm “ (...) *um grande impacto no comportamento de crianças e adultos (...)* ” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 7). Efetivamente é indispensável dizer que a sala deverá estar “*dividida em áreas de interesse bem definidas*” de modo a encorajar “*diferentes tipos de actividades*”, e que se deverá encontrar “*organizada de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais*” o que “*proporciona a execução do ciclo “encontra-brinca-arruma”*”. Assim é possível proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem ativa em que a criança tem possibilidade de manipular objetos e “*possibilidades de escolha e decisão*” (Hohmann e Weikart, 2011, p. 163). Os materiais devem ser arrumados e organizados, em armários de prateleiras baixas, em caixas transparentes e com rótulos (perceptíveis às crianças) de modo a permitir a autonomia das crianças, na escolha dos materiais e na sua posterior arrumação. De facto, as crianças necessitam de um espaço onde possam “ (...) *usar os objectos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas, (...)* mover-se livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, (...) *guardar as suas coisas, exhibir as suas invenções (...)* ” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 162). Deste modo devemos ainda acrescentar que o “*espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades*” (Zabalza, 1998) que se torna mais significativa quando a própria criança tem um papel ativo na sua organização.

É, também fundamental, referir que a organização do tempo é uma competência do educador, valorizada neste modelo. De facto, é essencial que no decorrer do dia, se proporcionem diferentes tempos e organizações de grupo, nomeadamente, tempo em pequeno grupo, grande grupo, a pares e individual onde se inserem momentos de atividades propostas pelos adultos mas também momentos de atividades espontâneas.

A perspetiva educativa Reggio Emilia teve como principal impulsionador Loris Malaguzzi e dá ênfase a alguns princípios, nomeadamente aqueles que serão explanados de seguida e que foram os que mais apoiaram a ação da estagiária. A organização do grupo visa fomentar a cooperação e a coesão entre todos os elementos do grupo; a pedagogia das relações, uma vez que as relações e a comunicação são entendidas como elementos centrais das dimensões pedagógicas; e ainda a importância da participação das famílias em toda a ação educativa. Efetivamente, se as famílias e os professores/educadores cooperarem e colaborarem conseguem “ (...) *um atendimento de melhor qualidade para as crianças*” e assim a “*aprendizagem processa-se de forma bilateral e recíproca entre as crianças, professores e famílias, em que todos aprendem com todos*” (Lino, 2007, p. 95) uma vez que “ (...) a educação (...) decorre dentro e

fora da escola e na qual `nos educamos` mais do que `se educa`” (Spaggiari, 1998, op. cit. Lino, 2007, p. 102).

O modelo curricular da educação pré-escolar Movimento da Escola Moderna assume o jardim-de-infância como “ (...) *um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade (...)* ” (Niza, 2007, p. 127). Este é um local onde se partilham vivências e se constroem conhecimentos através de aprendizagens comuns, na qual os processos negociais têm grande importância. O processo educativo assenta em alguns pressupostos, nomeadamente a promoção de um ambiente onde a criança tenha liberdade para expressar as suas experiências, as suas opiniões e as suas concepções e que essa partilha seja valorizada (Niza, 2007). Tal como em Reggio Emilia, este modelo valoriza a utilização de metodologia de trabalho de projeto, que, por norma surge “ (...) *a partir da conversa de acolhimento da manhã, onde muitas notícias trazidas pelas crianças se podem transformar em projetos de estudo, de desenvolvimento e clarificação de problemas vividos*” (Niza, 2007, p. 133).

O espaço em MEM, à semelhança do modelo curricular High-Scope, é organizado em áreas básicas, e por uma área polivalente que se encontra no centro da sala de atividades destinada ao trabalho coletivo. O espaço deve também estar organizado de forma estimulante e com sentido estético, sendo importante valorizar as produções das crianças “ (...) *utilizando as paredes como expositores permanentes (...)* onde (...) *se revêm nas suas obras de desenho, pintura, (...) ou texto*” (Niza, 2007, p. 133).

A metodologia de trabalho de projeto é proposta na perspetiva pedagógica Reggio Emilia e no MEM e consegue integrar nos projetos, interesses e necessidades das crianças, sendo valorizada a colaboração entre todos os intervenientes do processo educativo.

Para Katz e Chard (1997, p. 3) um projeto em educação de infância é “ (...) um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo”. Na perspetiva pedagógica de Reggio Emilia os projetos podem surgir de um acontecimento natural do meio que a criança observa, de interesses comuns entre crianças e o educador, e ainda fundamentados nas preocupações do educador em relação a conceitos sociais e/ou cognitivos. Por sua vez o modelo curricular MEM considera que a maioria dos projetos nasce durante os diálogos que acontecem diariamente no decorrer do acolhimento (Niza, 2007). Fundamental é o educador ter constante atenção ao interesse que as crianças, nele envolvido, demonstram, pois um projeto nunca pode

ser imposto às crianças. Neste sentido, as OCEPE defendem que para respeitar os interesses e ritmos das crianças, o desenvolvimento do projeto deverá incluir apenas os elementos que demonstrem motivação para o realizar. Contudo é necessário que as aprendizagens realizadas ao longo do projeto sejam partilhadas com o restante grupo de crianças, de forma a estas também construírem conhecimento. Relativamente à duração de um projeto ambas as perspetivas concordam que deve ser flexível, sendo que alguns podem desenvolver-se numa semana e outros poderão desenrolar-se durante um ano letivo (Lino, 2007; Niza, 2007).

Existem vários autores que apontam as diferentes fases de um projeto, contudo aquela que vou apresentar de seguida é a proposta de Vasconcelos (2012). A primeira fase é a *definição do problema*, e caracteriza-se pela escuta atenta do educador acerca dos interesses, motivações, interrogações e dificuldades das crianças, dando grande importância às conversas iniciais em que o educador tem um papel determinante de manter o diálogo, a complexidade das questões e ajuda o grupo a tomar consciência do que pode fazer (Vasconcelos, 2012).

A *planificação e desenvolvimento do trabalho* é a segunda etapa e tenta responder às questões: o que fazer, por onde começar e como fazer, dividindo-se tarefas, antecipando acontecimentos e inventariando-se recursos. O papel do educador é de prever a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa e como se integram as oportunidades curriculares, incorporando permanentemente as hipóteses e as ideias das crianças (Vasconcelos, 2012).

A terceira fase da metodologia de projeto segundo Vasconcelos (2012) é a *execução*. É nesta fase que as crianças partem para o processo de pesquisa por meio da experiência direta, exploração de livros, revistas e outros suportes. Posteriormente registam, selecionam e organizam a informação recolhida e elaboram mapas ou gráficos, preparam dossiês de consulta e afixam informação (Vasconcelos, 2012).

Na quarta e última fase é feita a *divulgação e avaliação* do projeto. É neste momento que se comunica aos outros os conhecimentos construídos, tornando assim o saber útil aos outros. Por outro lado é também efetuada a avaliação do trabalho realizado, na qual se compara as questões inicialmente formuladas com o que aprenderam, se analisa o contributo de cada um, a qualidade das tarefas realizadas e o nível de entajuda alcançado (Vasconcelos, 2012).

Reflexão – Uma competência transversal

Paulo Freire (1991, p. 58) afirma “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador” mas “a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Neste sentido a reflexão ocupa um importante lugar na formação de educadores e muito se tem dito sobre esta prática. Para Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008, p. 7) ser um profissional de educação reflexivo é “ (...) criar uma proteção em relação ao frenesim normativo e à retórica nominalista; é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui”. Segundo Oliveira e Serrazina (2002, p.1), refletir constitui “ (...) o modo possível de os professores interrogarem as suas práticas de ensino”. Por sua vez, Alarcão (1996, p. 175) refere que a reflexão se baseia “ (...) na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade” sendo este “um processo simultaneamente lógico e psicológico (...)”. Revela-se importante que o profissional da educação pare e reflita sobre a sua ação e sobre o seu desempenho, (cf. Anexo A2) tendo em conta que no decorrer deste processo poderão surgir “novas alternativas” pois o erro é possível e deve ser admitido e encarado como uma oportunidade de modificar a prática (Oliveira & Serrazina, 2002). Neste sentido, Alarcão (1996) explicita os conceitos de *reflexão na ação*, *reflexão sobre a ação*, *reflexão sobre a reflexão na ação* de Schön (1987) e também o conceito de reflexão para a ação de Shulman (1992). Segundo a mesma autora, *a reflexão na ação* (Schön, 1987, op. cit. Alarcão, 1996) acontece quando o profissional de educação toma uma atitude reflexiva no decorrer da ação, para que assim possa adaptar e modificar o que estava planeado, adequando-o às situações imprevistas. Por *reflexão sobre a ação* (Schön, 1988, op. cit. Alarcão, 1996) entende-se a reconstrução dos acontecimentos ocorridos durante a ação, incluindo os imprevistos ocorridos e, também a sua postura perante as diversas situações, sendo fundamental mobilizar quadros de referência teóricos para que seja uma reflexão analítica e complexa. *A reflexão sobre a reflexão na ação* (Schön, 1988, op. cit. Alarcão, 1996) funciona também como um processo de desenvolvimento e evolução do profissional de educação, uma vez que o incentiva a construir o seu próprio conhecimento levando-o a “desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas” (Alarcão, 1996, p. 98). Por fim, *a reflexão para a ação* (Shulman, 1992, op. cit. Alarcão, 1996)

acontece previamente à ação, ou seja surge simultaneamente com o processo de planificação, quando o educador pensa nas necessidades e os interesses evidenciados e as estratégias que serão necessárias para ir ao encontro dos objetivos pré-estabelecidos. Donald Schön evidencia a necessidade de existirem conversações reflexivas de cariz colaborativo, pois estas assumem-se como um meio que fomenta a partilha de experiências e conseqüentemente ajuda os profissionais a tomar decisões. De facto, a reflexão pode não surtir o efeito desejado se for realizada de forma individual, pois *“poderá haver limites para aquilo que pode ser aprendido a partir da análise da prática quando se está simultaneamente envolvidos nessa prática”* (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 10). Desta forma importa salientar que a prática pedagógica se desenvolveu em díade de maneira a facilitar essa colaboração no processo reflexivo, uma vez que as críticas quando encaradas como construtivas, são essenciais para compreender as lacunas da nossa prática e assim existir um desenvolvimento nas competências profissionais. Efetivamente, a *“colaboração em diálogo e na acção fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática”* (Hargreaves, 1998, p. 279).

A profissionalidade docente além de requerer a necessidade de se ser um profissional reflexivo, requer também que o educador de infância seja um profissional investigativo. Neste sentido, a prática pedagógica desenvolveu-se segundo a investigação-ação que é uma metodologia de trabalho que surge da necessidade de mudança e transformação social. Segundo Carr e Kemmis (1988) a investigação-ação fomenta o questionamento reflexivo, que sendo realizado por todos os intervenientes das situações educativas tem como objetivos melhorar as práticas, a compreensão das mesmas e as situações institucionais em que se inserem. Efetivamente, ao utilizar esta metodologia de investigação-ação o educador de infância aprende a *“lidar com desafios e problemas da prática”* (Esteves, 2008, p.18), uma vez que o que se pretende é que este redirecione a sua ação através da reflexão. No entanto, é importante salientar que este processo só acontece quando realizado colaborativamente, sendo essencial que se reconheça e valide a participação de todos. Efetivamente, e de acordo com Arends (1995) esta metodologia serve para orientar a prática educativa no sentido de melhorar os processos de ensino e aprendizagem que diariamente acontecem na sala de atividades.

Todos os elementos apresentados neste capítulo se interligam para valorizar o trabalho do educador de infância, uma vez que conferem à sua ação a intencionalidade

necessária para estimular o desenvolvimento da criança, atuando, para isso, na sua zona de desenvolvimento próximo (ZDP). O conceito de Vygotsky (1978) diz respeito à “distância entre o nível real de desenvolvimento, tal como foi determinado por uma resolução independente do problema, e o nível de desenvolvimento potencial, tal como foi determinado pela resolução do problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem” (Vygotsky, 1978, op. Cit. Vasconcelos, 1997, p. 35) colocando, assim “em destaque o papel do professor como membro mais experiente da sociedade, aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p. 35).

Capítulo II – Caracterização Geral da Instituição de Estágio

A instituição onde a estagiária desenvolveu o seu estágio foi o Jardim-de-infância do Sol, que está inserido no Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano. Este agrupamento tem como sede a Escola Secundária Alexandre Herculano e integra três estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, nomeadamente a EB1/ JI do Campo 24 de Agosto, EB1/JI da Alegria e EB1/JI do Sol.

O jardim-de-infância do Sol situa-se na freguesia da Sé, que juntamente com outras três (São Nicolau, Miragaia e Vitória) compõe o Centro Histórico do Porto. A Sé é um espaço ímpar, que caracteriza toda uma freguesia histórica.

O património de uma comunidade é algo que devemos ter em consideração. Neste sentido, importa referenciar que existem inúmeros monumentos, instituições de atendimento educativo não formal, e, ainda, antigas propriedades privadas, considerados como património imóvel. Esta comunidade conta, também, com um amplo conjunto de associações com diferentes finalidades, nomeadamente associações de carácter recreativo e cultural e associações de carácter desportivo. Importa, ainda, referir a existência de diversas instituições de cariz social, como por exemplo creche, lar de idosos, associações de proteção à infância, entre outros.

Relativamente ao Jardim-de-infância do Sol este situa-se na Rua do Sol, foi inaugurado em 1957 e é coordenado atualmente pela professora Fátima Ferreira.

O edifício escolar engloba o JI do Sol e a escola EB1 do Sol. O espaço desta instituição distribui-se por três pisos e há a registar duas entradas, sendo uma reservada ao jardim de Infância. É constituído pela cave, onde funciona a cantina escolar e a cozinha, o 1º andar onde opera a escola do 1º ciclo e o rés-do-chão é exclusivo ao jardim-de-infância.

O espaço do jardim-de-infância é constituído por três salas de atividades (uma sala de três anos, uma de três, quatro e cinco anos e outra de quatro e cinco anos), uma sala que funciona como laboratório e outra como componente de apoio à família (CAF) ou recreio em dias de chuva. Existe uma casa de banho destinada aos adultos e duas casas de banho adaptadas às crianças. A ligação entre os pisos é feita por escadas interiores que estão dotadas de elevador adaptado para pessoas com necessidades especiais de carácter motor.

A instituição tem como horário de componente letiva das 9h00 às 12h00 e das 13h30 às 15h30, no entanto, tal como prevê o decreto-lei n.º147/97 (Ministério da Educação, 1997) os estabelecimentos de Educação Pré-Escolar devem garantir uma flexibilidade no horário com o intuito de responder às necessidades das famílias (capítulo III, artigo 13.º) existindo, então, um horário de componente de apoio à família.

Ao nível dos recursos humanos a equipa educativa do Jardim de Infância integra pessoal técnico, composto por três educadoras de infância e pessoal não técnico composto por cinco assistentes operacionais.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, o Projeto Educativo é um documento que expressa a orientação educativa do agrupamento de escolas, no qual se expõem valores, metas e estratégias para realizar a sua função educativa (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 75/2008: Anexo n.º 1, II, Artigo 9.º, 1, Alínea a). Neste sentido, o Projeto Educativo do Agrupamento, elaborado para o triénio 2010/2013, assume como principal objetivo a função socializadora promovendo, assim, uma continuidade do Projeto Educativo anterior, pois segundo a Equipa de Avaliação Interna as principais necessidades da comunidade escolar continuam a incidir sobre o cumprimento de regras, a higiene, a participação dos Encarregados de Educação, o sucesso escolar, a alimentação, e os recursos materiais, físicos e humanos.

Realizando uma análise ao referido projeto de Agrupamento compreendemos que os seus objetivos fomentam a educação integral da criança, através do *Aprender a Fazer* (explicita a necessidade de se desenvolverem as capacidades de iniciativa, de resolução de problemas e de trabalho em equipa), o do *Aprender a Ser* (está implícita a intenção de se desenvolverem valores e atitudes, e também se dá ênfase à utilização dos equipamentos, recursos e bens e serviços disponíveis na escola) e do *Aprender a Conhecer* (está patente a necessidade de se desenvolverem as competências de comunicação oral e escrita, a curiosidade intelectual, o prazer de ler e aprender e a participação ativa das crianças). No que diz respeito ao tema do Projeto Curricular de sala é “Brincar no tempo dos meus avós” e tem como principal objetivo dar a conhecer às crianças os brinquedos do tempo dos avós promovendo assim a interação com a tradição. Deste modo, numa primeira fase foi fundamental a interação que houve entre as crianças e os contos tradicionais para promoverem a noção de que há valor em conhecer as tradições.

O grupo de crianças com o qual foi desenvolvido o estágio de qualificação profissional é composto por quatro elementos do sexo feminino e oito do sexo

masculino contabilizando, desta forma, um total de doze crianças. Deste grupo de crianças é possível constatar que apenas duas frequentaram creche, no ano anterior. No que diz respeito ao agregado familiar, sete das crianças têm um irmão e as restantes são filhos únicos. Relativamente à área de residência, as crianças vivem entre os municípios do Porto, Vila Nova de Gaia, Matosinhos e Ermesinde e quanto à formação académica dos pais, sabemos que na maioria possuem o 12º ano.

Importa salientar alguns aspetos sobre o desenvolvimento das crianças observados no início do estágio. Inicialmente, verificou-se que o grupo, na sua generalidade, não revelava capacidade de empatia, já que apresentava dificuldades em se rever no papel do outro e em sentir aquilo que o outro sentia, como por exemplo quando se apropriavam de um material não o partilhando com as outras crianças. Era recorrente o grupo revelar dificuldades em escutar o outro, não deixando os colegas falar ou interrompendo o seu discurso, nos momentos de partilha de vivências. Esta característica estava patente, também, na partilha dos materiais existentes na sala e, também nos brinquedos trazidos de casa criando, assim, situações de conflito que não eram capazes de gerir sem a intervenção do adulto. No que diz respeito à autonomia este grupo revelava ser autónomo na realização de diversas tarefas do dia-a-dia, nomeadamente na higiene pessoal, na escolha das atividades espontâneas que queriam realizar ou na alimentação, contudo havia casos particulares que, principalmente na alimentação, ainda dependiam totalmente do adulto. Por sua vez, algumas crianças demonstravam muita dificuldade em comunicar com os outros, revelavam grandes dificuldades em se exprimir em grande grupo, nomeadamente quando existia uma maior visibilidade social. Efetivamente, a área da Formação Pessoal e Social revelou-se como prioridade de ação neste estágio, pois todo o grupo apresentava dificuldades no cumprimento de regras básicas que eram a garantia para o bom funcionamento da sala de atividades. No que diz respeito ao desenvolvimento motor, este grupo apresentava um desenvolvimento característico das crianças desta faixa etária. Porém, observaram-se dificuldades ao nível da lateralidade, pois não conseguiam identificar qual era o lado direito e qual era o esquerdo.

No que concerne ao espaço educativo, mais especificamente a sala de atividades, convém referir que é visualmente agradável e espaçosa, de fácil mobilidade, que permite o rápido acesso da educadora a qualquer uma das áreas, bem como o desenvolvimento da autonomia da criança. A sala encontra-se dividida em sete áreas distintas, nomeadamente a área da leitura/biblioteca, área dos jogos e construções, área

do jogo simbólico, área da expressão plástica, área da garagem, área das ciências e área do acolhimento. Convém ainda referir que existe um quadro de ardósia do qual as crianças podem usufruir, e que na área da biblioteca existe um teatro de fantoches. É ainda uma sala com bastante iluminação natural tendo em conta as diversas janelas existentes, que permitem o fácil acesso visual, pois encontram-se a um nível que possibilitam a visualização do exterior por parte das crianças. Em relação à segurança, constatamos que há preocupação em relação às tomadas, que se encontram fora do seu alcance e com os próprios aquecedores, que pelo seu *design* não se tornam perigosos para elas.

Importa salientar que todas as áreas dispõem de um número significativo e diversificado de materiais, que permite às crianças optar pela atividade que quer desenvolver sem grandes restrições, contudo o número de crianças em algumas áreas (caso da área das ciências) é bastante delimitado pois o espaço disponível assim o exige.

Em relação ao espaço exterior, que é composto por dois grandes espaços distintos, é importante referir que um desses espaços não contém qualquer tipo de material ou estrutura específica, no entanto no segundo local salienta-se a existência de duas balizas de futebol e quatro cestos de basquete sendo importante realçar que todo o pavimento do espaço exterior é em cimento. Efetivamente, estes materiais devido à sua constituição não garantem as necessárias condições de segurança das crianças. Para realizarem a atividade no espaço exterior, as crianças têm oportunidade de transportar alguns materiais do interior, como bolas e triciclos.

Tal como a organização do espaço também a organização do tempo se assume como suporte do desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar. A estruturação temporal é um dos pilares para a segurança da criança e consequente desenvolvimento das suas potencialidades. Para isso, procura-se estabelecer uma rotina diária na vivência do dia-a-dia. A parte letiva da manhã, após as crianças entrarem na sala de atividades, inicia-se com o momento de acolhimento (momento em grande grupo em que se privilegia a interação da equipa educativa com o grupo de crianças, realiza-se a “Hora do conto” e onde se marcam as presenças do dia). Quando este momento termina, as crianças vivenciam as suas escolhas individuais, com atividades espontâneas. Segue-se a higiene pessoal e das dez e meia e as onze horas é o momento para o lanche da matinal, que se realiza na sala de atividades. Após o lanche matinal é o momento dedicado às atividades propostas pela equipa educativa com o intuito de responder a interesses e necessidades evidenciados. De seguida é facultada às crianças a

oportunidade de desenvolverem atividades de jogo espontâneo no exterior, se as condições climatéricas assim o permitirem.

No horário de almoço que decorre do meio-dia às treze horas e trinta minutos, os responsáveis pelas crianças são as assistentes operacionais. Quanto à componente letiva da tarde, inicia-se com um momento de higiene pessoal (lavar os dentes) seguida de uma proposta de atividade dinamizada pela equipa educativa. De seguida as crianças realizam mais uma vez atividades de jogo espontâneo na sala até às quinze horas e trinta minutos, altura em que algumas crianças vão para a sala CAF, e outras terminam o seu dia no Jardim de Infância.

Capítulo III - Descrição e Análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação

No terceiro capítulo do presente relatório serão descritas e analisadas as ações desenvolvidas pela estagiária durante a sua prática pedagógica ao longo deste ano letivo, no qual foram realizadas inúmeras aprendizagens e desenvolvidas competências específicas enaltecidas no Decreto-Lei 241/2001. Neste sentido devem ser realçadas as evoluções, as dificuldades e as sugestões para possíveis transformações da ação.

Segundo Paulo Freire (1991, p. 58) “*Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador*” mas “*a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática*” e é nesta perspetiva que o processo formativo pelo qual a estagiária passou representa o centro da evolução enquanto profissional da educação. É esta a maneira de adquirir as capacidades e construir conhecimentos que permitem enquadrar-se no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, previsto no decreto-lei n 241/2001.

Uma vez que a primeira tarefa do educador é “*observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem (...)*” (Ministério da Educação, 1997, p. 25) é importante referir de novo, apesar de já ter sido abordado no primeiro capítulo deste relatório, a importância deste processo na formação profissional da estagiária, pois este permitiu que planificasse de forma intencional. É importante salientar que a complexidade da observação está diretamente relacionada com os quadros de referência teóricos que o educador mobiliza, sendo para isso fundamentais as leituras realizadas no decorrer da prática, que possibilitaram o desvanecer de certas lacunas, à medida que o olhar crítico e analítico se foi complexificando. Porém, neste processo não se pode apenas observar, é essencial que se analise e interprete os dados recolhidos refletindo para adequar a ação, pois um educador que observa de forma atenta e reflexiva as ações e interações das crianças não assume grandes dificuldades na construção da planificação ou na avaliação dos resultados de aprendizagem, uma vez que o processo reflexivo permite a recolha de “*(...) informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões da acção e as consequências desta*” (Dorigon,s/d). Deste modo, e de acordo com as formas e os meios de observação defendidos por Trindade

(2007) e Estrela (1990), é possível afirmar, no que concerne à situação ou à atitude do observador, que foi realizada uma observação participante uma vez que a estagiária participou na vida do grupo de crianças e participada, pois a estagiária observava e participava na atividade da criança mas sem nunca deixar de representar o seu papel. Realizaram-se, ainda, ao longo do ano observações intencionais, quando a estagiária pretendia observar como dada criança reagia a uma proposta específica e observações espontâneas quando a estagiária observava situações críticas, como por exemplo conflitos e atitudes de agressividade física entre as crianças, ou manifestações de forma imprevisível, e que contribuíram para a aprendizagem da estagiária no sentido de praticar no futuro uma ação mais ponderada. No que concerne aos processos, a observação realizada foi sistematizada, pois procurou-se uma “ (...) *estrutura de coerência intrínseca entre processos e resultados obtidos*” (Estrela, 1994, p. 40); naturalista, pois foi-se procedendo a uma recolha de dados, de forma pouco seletiva, tendo sempre por base o princípio da continuidade para que a observação fosse rigorosa; desarmada, já que o registo de observação era realizado no final do dia, sendo a memória da estagiária o suporte para a realização desse registo; direta, na medida em que existia uma interação direta da estagiária com as crianças ou com os objetos (espaço e materiais); e, também, indireta uma vez que as estagiárias estavam apenas três dias por semana na sala de atividades e quando voltavam tentavam inteirar-se dos acontecimentos ocorridos nos outros dias através de conversas informais com a educadora e com a assistente técnica e, também, nos diálogos com as crianças.

No que diz respeito ao campo de observação é possível afirmar que a observação foi verbal, pois foram recolhidos dados recorrendo às produções verbais das crianças; gestual, já que o não-verbal se assume como fundamental para complementar a análise do bem-estar e do envolvimento da criança em determinada atividade; individual já que, uma vez que a criança deve ser encarada como um ser único, com características, interesses e necessidades distintas de todas as outras e para isso é fundamental que se observe cada criança em particular; e, ainda, grupal, pois é essencial que o educador conheça as dinâmicas do grupo, as interações que se criam, não só em grande grupo como, também, é essencial observar os pequenos grupos. Efetivamente, o educador deve observar “ (...) *cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem*” (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º241/2001: Anexo, II, Alínea 3).

Convém referir que a observação foi uma competência que a estagiária foi complexificando ao longo da prática pedagógica. Á medida que foi conseguindo recolher informações sobre o contexto familiar de cada criança, sobre as suas necessidades e interesses, e sobre características do ambiente educativo, através de diálogos com as famílias, com as próprias crianças e com a equipa educativa, conseguia recolher informação mais específica de cada criança imprescindível à planificação. É possível, então, afirmar que foram sendo realizados progressos em todas as dimensões, o olhar foi-se complexificando, foi-se tornando mais crítico, mais atento e, também, mais fundamentado. Todavia, existem ainda algumas fragilidades, principalmente ao nível da capacidade de ser observador em simultâneo com a dinamização de uma atividade, competência que a formanda tem consciência que será desenvolvida no decorrer da prática profissional.

Importa, ainda, referir que o processo de observação influenciou diretamente a construção do Projeto Curricular de Sala (PCS), para o qual a equipa educativa definiu linhas prioritárias de ação. O PCS (cf. Anexo B4) que orientou toda a prática educativa da estudante, apesar de guiar as suas ações, é relevante referir que este documento possuía um carácter flexível, permitindo modificações ao longo do ano. Efetivamente, ao longo da sua prática, e conforme a estagiária foi desenvolvendo a sua competência de observação, foram registados novos interesses e necessidades, sendo, desta forma, necessária uma reformulação dos objetivos traçados inicialmente. A estudante considera importante realçar que a construção do PCS a auxiliou a focalizar a sua observação nas diferentes dimensões pedagógicas.

Tendo em consideração que os dados recolhidos através deste processo são a base do planeamento (Ministério da Educação, 1997), a estudante foi, paralelamente, evoluindo na sua capacidade de planear. Efetivamente é essencial que o educador planifique a sua ação tendo em conta os interesses e necessidades das crianças (cf. Anexo A 1), sem nunca esquecer o Projeto Curricular de Sala e os objetivos nele explanados, sendo que só desta forma se poderá fomentar na Educação Pré-Escolar um “ (...) ambiente estimulante de desenvolvimento e [de] (...) aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997a, p. 26). Assim, convém referir que na planificação devem manifestar-se os dados recolhidos através da observação, nomeadamente na identificação de necessidades e interesses, pois sem estes dados, a planificação pode tornar-se pouco intencional. Aquando da primeira reflexão verbal com a supervisora

institucional acerca das planificações realizadas pela díade, esta expôs uma falha ao nível das necessidades de aprendizagem das crianças evidenciadas. Era visível a centralização na Área de Formação Pessoal e Social e o descurar de outras áreas. Assim e após reflexão, a aluna considerou que a melhor forma de colmatar esta falha seria através da leitura mais pormenorizada de quadros de referência e a observação ainda mais atenta, pois um educador que mobiliza os quadros de referência e observa de forma atenta e reflexiva as ações e interações das crianças tem menos dificuldade em planificar. No final do estágio a mestrande considera que as limitações apresentadas foram ultrapassadas e no momento consegue identificar de forma transversal as necessidades e interesses das crianças, facto também constatado pela supervisora institucional como uma aprendizagem significativa da díade pedagógica.

Uma outra aprendizagem realizada no âmbito da planificação, foi a da importância de se planificar atividades que desenvolvam a capacidade de autorregulação no primeiro trimestre do ano letivo, pois numa primeira fase do estágio um dos objetivos deveria ser desenvolver as capacidades das crianças ao nível da formação pessoal e social, sem descurar as outras áreas, considerando que a promoção de autorregulação não passa apenas por atividades planificadas, mas pela mediação em todos os momentos da rotina diária. À medida que as crianças vão desenvolvendo esta competência as atividades propostas, em todas as áreas podem tornar-se mais produtivas. Este foi um aspeto evidenciado aquando da reunião reguladora de avaliação, pois as alunas ainda não tinham realizado praticamente nenhuma atividade neste sentido. Efetivamente só no segundo trimestre é que as alunas planificaram diversas atividades com o propósito já referido, sendo que a primeira e mais central de todas foi negociar, com o grupo, quais as regras que deveriam existir na sala de atividades, na medida em que “ (...) a criança contribui para a elaboração das regras de vida em grupo, reconhece a sua razão e necessidade e procura cumpri-las” (Ministério da Educação, s/d).

Importa, ainda, salientar outra das aprendizagens realizadas no domínio da planificação, já que as atividades propostas pelo educador podem, muitas vezes, desenvolver competências nas diferentes áreas de conteúdo inscritas nas OCEPE, uma vez que é da competência do educador planificar “ (...) actividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º241/2001: Anexo, II, Alínea 3). No entanto, o educador não deve registar todos os objetivos que as atividades

propostas para aquela semana podem desenvolver, este deve em registrar apenas os objetivos principais que fundamentam as opções realizadas. Esta foi uma das fragilidades sentidas pelas estagiárias, já que propunham inúmeros objetivos para uma semana, pois as atividades planejadas poderiam potencializar o desenvolvimento dessas competências. Todavia, aquelas atividades estavam pensadas para desenvolverem competências específicas e eram apenas essas que deveriam ser transformadas em objetivos de desenvolvimento, tal como as estagiárias conseguiram realizar após o feedback da supervisora institucional.

As reuniões de planificação eram realizadas, normalmente, às quartas-feiras, após o horário da componente letiva, sendo realizadas colaborativamente pela educadora cooperante e pela díade (posterior tríade) pedagógica. Estes momentos revelaram-se cruciais no desenvolvimento da profissionalidade docente, uma vez que todo o trabalho colaborativo desenvolvido incitava a equipa educativa a “*pensar reflexivamente sobre as observações das crianças (...)*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 144), e a estabelecer ligações entre as informações novas e aquelas que já tinham sido recolhidas, sendo este o momento em que se especulava sobre os possíveis significados (Hohmann & Weikart, 2011). É, também, de salientar que a reflexão partilhada pela equipa não acontecia só neste momento, mas sim ao longo do dia nas conversas informais. Neste sentido, importa referir que a assistente técnica não participava nestas reuniões, pois, como era responsável pela dinamização da componente de apoio à família, existia uma incompatibilidade com o horário da restante equipa educativa. No entanto, a estagiária, ao longo da sua ação, teve sempre a preocupação de recolher informações sobre as crianças junto da assistente técnica, uma vez que esta interagira com o grupo no tempo da componente não letiva e recolhia dados que complexificavam as observações realizadas pela restante equipa educativa.

A estagiária compreendeu ainda, ao longo a sua prática pedagógica a necessidade da planificação ser flexível, já que só respeitando os ritmos de cada criança, as suas propostas e as situações imprevistas é que o educador conseguirá que a sua ação tenha intencionalidade educativa e que esta tenha efeitos na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Neste sentido, a estagiária assumiu uma postura flexível, em várias situações, ao “*concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças*” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). No entanto esta era uma dificuldade que a aluna demonstrava no início do seu estágio, pois em certas atividades continuou com o planejado ao invés de alterar a sua proposta em função

daquilo que as crianças iam sugerindo. Efetivamente, fazendo uma reflexão pós ação (Alarcão, 1996), recorreu-se a aprendizagens realizadas no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada e às sugestões dadas pela supervisora institucional. O educador tem de saber escutar e compreender os sinais manifestados pela criança e adaptar a sua ação às propostas implícitas ou explícitas destas. Com o desenrolar da prática pedagógica a aluna desenvolveu esta competência profissional. Tome-se como exemplo a atividade dinamizada pela estagiária referente à reutilização do teatro de fantoches que já existia na sala, na qual a estagiária tinha previstas e planificadas duas atividades para a parte da manhã, onde apenas uma foi concluída. Como a estagiária percebeu que as crianças estavam interessadas no que estavam a realizar, considerou que seria melhor não interromper a atividade para começar a segunda que estava planificada optando por deixar fluir aquela e realizar a outra da parte da tarde. Assim, a estudante, fazendo uma reflexão na ação (Schön) compreendeu a necessidade de dar espaço às crianças para concluírem o seu trabalho, no qual estavam tão envolvidas.

A diferenciação pedagógica é outra das características espelhadas nas planificações elaboradas e foi central em todo o planeamento, mas também na concretização das ações delineadas. É, de referir que o próprio modelo de planificação, que foi proposto à estagiária utilizar, estimulava a diferenciação pedagógica, pois contemplava uma coluna no lado esquerdo destinada à descrição, de forma individualizada, das necessidades, interesses e resultados de aprendizagem das crianças do grupo. Além disso, nos momentos de planificação, a estagiária tinha a preocupação de pensar estratégias que lhe permitissem adotar uma postura diferenciadora na sua ação. Tome-se como exemplo o facto de, na planificação dos momentos de leitura, a estagiária ter em consideração a dificuldade de visão de uma das crianças, preocupando-se em colocar o livro que estava a ler numa posição em que as crianças pudessem acompanhar a leitura através das imagens, colocando a criança em questão o mais perto de si. Efetivamente, a estagiária foi desenvolvendo esta capacidade de planificar, de forma diferenciadora, estratégias específicas para colmatar as dificuldades das crianças exigindo a capacidade de refletir antes de ação (Alarcão, 1996).

Outra das aprendizagens profissionais que importa mencionar relaciona-se com uma parte específica do processo de planificação: o registo dos resultados de aprendizagem, sendo esta uma tarefa com dificuldade acrescida, estando relacionada, também, com uma lacuna ao nível dos referenciais teóricos. De facto, esta fragilidade foi sendo colmatada de uma forma contínua realizando-se, progressivamente, registos

mais individualizados. No entanto, ainda permanecem algumas dúvidas quanto às competências da estagiária no que concerne ao processo de avaliação das aprendizagens das crianças sendo essencial que se invista no desenvolvimento destas competências.

Tendo em consideração que o educador deve “*planifica[r] actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios do saber*” (DL, 241/2001: Anexo N°1, parte II, tópico 3, alínea c) importa salientar um dos *feedback’s* dado pela supervisora institucional, já que em alguns momentos a díade pedagógica revelou algumas dificuldades ao delinear os objetivos da planificação, tendo sido em algumas semanas apontadas estratégias, em vez de objetivos. Estas falhas aconteceram pois na formulação verbal dos objetivos estes adquiriam um valor de estratégias. No entanto, após refletir sobre esta crítica, a estagiária compreendeu a dificuldade que apresentava e colmatou-a.

No que concerne à planificação, a maior dificuldade da estagiária insere-se ao nível da *reflexão na ação* (Schön), pois a capacidade de prever os diferentes caminhos que a atividade poderia encetar e delinear estratégias alternativas caso surgissem situações imprevistas, foi o grande entrave à sua capacidade de estimulação. De facto, um educador competente deve fazer uma planificação detalhada que inclua opções, caso a estratégia pensada não funcione. A intervenção e apoio por parte da educadora cooperante, quando a estudante não conseguia repensar alternativas foram importantes e representou uma mais-valia no processo de desenvolvimento de competências profissionais. De facto, a experimentação e os erros permitiram, à estagiária, fazer grandes aprendizagens e crescer a nível profissional, pois mostraram-lhe na prática a necessidade de um educador ser constantemente um profissional reflexivo e investigativo, mas sobretudo porque teve a oportunidade de observar a educadora cooperante a lidar com o imprevisto e aprender algumas estratégias que se revelam fulcrais na ação do educador, evoluindo desta forma em várias competências, nomeadamente a de planificar.

O domínio da ação do educador é o mais extenso para análise e centra-se na concretização das “ (...) *intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações imprevistas (...)* ” (Ministério da Educação, 1997a, p. 27).

Uma das tarefas do educador é “*pensar o contexto educativo e organizá-lo para que se torne um «segundo educador»* ” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 28), já que existe uma “ (...) *relação inextrincável entre os processos de aprendizagem e os*

contextos em que se desenrolam” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 29). Efetivamente a díade tinha presente a importância que a organiza o do espaço pode ter no desenvolvimento das crianças, no entanto esta foi considerada uma grande lacuna na a o das estagiárias, que não realizaram qualquer modifica o ao espaço durante o primeiro trimestre. As razões apresentadas para esta dificuldade prendem-se com a organiza o inicial da sala, que se encontrava “*dividida em áreas de interesse bem definidas*” de modo a encorajar “*diferentes tipos de actividades*”; “*organizada de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais*” e que “*proporciona a execu o do ciclo “encontra-brinca-arruma”*”, onde   possível proporcionar às crianças um ambiente de aprendizagem ativa em que a criança tem possibilidade de manipular objetos e “*possibilidades de escolha e decisão*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 163). Efetivamente, aquando da reunião de avalia o reguladora foi sublinhada a necessidade de desenvolver esta competência.

A estagiária considera ainda importante analisar a fun o do educador de “*organiza[r] o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular (...)*” e de “*disponibiliza[r] e utiliza[r] materiais estimulantes e diversificados*” (Ministério da Educa o, 241/2001: Anexo N 1 parte II tópico 2  linea a) e b)), pois efetivamente, o educador assume um papel preponderante em todo este processo, sendo fundamental que conheça as crianças, identifique as suas necessidades, os seus interesses e que escute as suas opiniões e sugestões uma vez que “*(...) o tipo de equipamento, os materiais existentes, e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender*” (Ministério de Educa o, 1997, p. 37). A escuta da criança   “*(...) um meio para ouvir (...) sobre a sua colabora o no processo de co constru o do conhecimento, isto   sobre a sua colabora o na co defini o da sua jornada de aprendizagem*” (Oliveira-Formosinho, 2007a, p. 32). Neste sentido e tendo em considera o que todas as altera es que a díade realizou na sala, usufruíram da participa o das crianças, a aluna considera que já consegue realizar este processo de forma a permitir incluir as escolhas das crianças, os seus interesses e as suas necessidades de aprendizagem. As a es realizadas neste sentido refletem-se na cria o do “cantinho da água”, considerando o interesse demonstrado pelas crianças sempre que realizaram atividades que envolvessem água, e que permite que as crianças realizem diversas experiências sobre a água, utilizando diversos materiais que são escolhidos por eles. Podem medir, pesar e explorar as propriedades da água de forma intuitiva. Este espaço conta com uma mesa

de plástico sobre a qual está colocado um recipiente transparente cheio de água, sublinhando que estes materiais foram escolhidos para pertencerem a esta área pela sua fácil limpeza, pela ausência de perigosidade que representam, pelo tamanho adequado, sem descurar o sentido estético. O “canto do projeto” foi criado para apresentar as produções das crianças realizadas durante o projeto “As árvores”. No que diz respeito às intervenções realizadas noutras áreas pelas estagiárias é importante referir a intervenção na área da biblioteca, que conquistou ainda mais a atenção das crianças, pois foi enriquecida com um dossel decorado pelas próprias e que significa o “canto do sossego”. O material foi comprado pela díade pedagógica e quando questionadas sobre a simplicidade do dossel as crianças concordaram em decorá-lo.

Durante todo este processo, a atenção da estagiária centrou-se, também, em sensibilizar as crianças para a necessidade de arrumarem e preservarem os materiais, uma vez que este era um comportamento raramente observado no grupo.

A díade, ao longo da sua ação e tal como prevê o Decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto, recorreu, por variadas vezes, a recursos ligados às tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente ao computador. Esta foi, sem dúvida, a principal estratégia a que recorreu no início da sua prática pedagógica, pois, como fazia parte do leque de interesses de todo o grupo, era um instrumento que auxiliava na sua regulação. Porém, como este já é um recurso a que as crianças têm facilmente acesso hoje em dia, após o grupo ter começado a ficar visivelmente mais regulado, a díade optou por na sua ação diversificar os recursos utilizados. Efetivamente, outra das competências inerentes ao perfil do educador de infância diz respeito à utilização de materiais estimulantes e diversificados no desenvolvimento da sua ação, sendo esta uma competência um pouco descurada pela díade ao longo do 1º semestre da prática pedagógica. Esta foi uma das críticas construtivas realizadas pela supervisora institucional durante a reunião de avaliação reguladora, pois considerou que existia a necessidade da díade investir nesta competência ao longo do 2º semestre (cf. Anexo A3). Após este feedback, a díade pedagógica empenhou-se em diversificar os materiais que as crianças poderiam utilizar nos momentos de jogo espontâneo, uma vez que sempre foi notório que ficam entusiasmadas quando alguma novidade surge nas áreas. Assim, construiu-se um jogo gigante de adivinhas e um jogo da memória. É de salientar que, além destes materiais construídos com o intuito de diversificar as brincadeiras das crianças em momentos de jogo espontâneo, as crianças tiveram a oportunidade de utilizar, sempre que assim o desejaram, os recursos construídos pela díade pedagógica, com o intuito de apoiar as

atividades orientadas. No que concerne à expressão dramática, a díade reutilizou um teatro de fantoches e fantoches, pois existia a necessidade de criar recursos que potencializassem o desenvolvimento do jogo simbólico das crianças. Tal como já foi mencionado anteriormente, a díade pedagógica esteve sempre atenta aos interesses manifestados pelo grupo, incluindo as propostas que as crianças iam fazendo.

Ao longo do estágio foi possível realizar múltiplas intervenções na organização do espaço educativo o que me permitiu perceber que este é um processo realmente complexo e que uma pequena mudança pode ter múltiplos e diferentes resultados. As crianças procuram novos espaços e novos materiais, assim que estes se tornam visíveis e acessíveis. A estagiária compreendeu assim que o *“espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades”* (Zabalza, 1998) que se torna mais significativa quando a própria criança tem um papel ativo na sua organização.

É de destacar que, além da reorganização dos espaços, (cf. Anexo B4.2) a díade recorreu a outras estratégias, nomeadamente: a definição de um número limite de crianças por área, sendo que este número foi negociado com as crianças. É de realçar que esta estratégia é muito importante, pois além de facilitar a regulação por parte do grupo, assume-se como uma estratégia facilitadora da capacidade de gestão do grupo por parte do educador. Após ser definido o número limite de crianças por área, foi notório que estas, na sua maioria, começaram a diversificar as suas brincadeiras, procurando áreas, em momentos de jogo espontâneo, pouco habituais até então.

Outra das competências inerentes ao perfil do educador diz respeito à gestão do tempo, e é de entre todos os componentes do ambiente educativo, muito provavelmente, o mais difícil de gerir devido à sua inerente flexibilidade. Sem dúvida que, como nos indica o decreto-lei 241/2001 o educador de infância deve planificar para que a *“(…) organização do tempo [seja] flexível e diversificada (...)”* (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º241/2001: Anexo N.º1, II, Alínea 2). Esta competência foi também desenvolvida pela estagiária ao longo da sua prática pedagógica. Efetivamente, fazendo uma reflexão sobre as práticas desenvolvidas, a estagiária foi, progressivamente, sendo mais flexível na gestão do tempo, uma vez que inicialmente tinha dificuldades em dar por terminada uma atividade planificada, mesmo quando o grupo já não estava envolvido, sendo esta dificuldade dissipada com o desenvolvimento da prática pedagógica, à medida que foi compreendendo que as crianças só constroem aprendizagens quando a atividade é significativa para elas. Além desta lacuna, a estagiária, no início da prática pedagógica, apresentava dificuldades na gestão do tempo

das atividades orientadas, sendo comum estas estenderem-se além do tempo previsto. De facto, foram várias as situações em que foi necessária a intervenção da educadora cooperante nas atividades, sendo a observação destes momentos essencial para que a estagiária desenvolvesse a sua competência de gestão do tempo. É ainda importante referir dois aspetos que foram essenciais na apropriação desta competência por parte da estudante, nomeadamente: a progressiva autonomização da estagiária nas diferentes tarefas e a oportunidade de dinamizar manhãs e dias inteiros. Em relação à gestão do tempo a estagiária considera que deveria ter ao longo da sua ação desenvolvido com o grupo de crianças o processo de planear-fazer-rever proposto por High/Scope, uma vez que este potencia o desenvolvimento da capacidade reflexiva das crianças. Apesar da equipa educativa, por vezes, ter desenvolvido este processo com o grupo nos momentos das atividades orientadas, teria sido essencial que se tivesse alargado a outros momentos da rotina diária. Assim, a estagiária pretende nas suas práticas futuras ter em consideração o processo de planear-fazer-rever uma vez que este assume uma grande importância no desenvolvimento das crianças ao permitir que estas “*expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 8).

Outra competência fulcral no desenvolvimento da profissionalidade docente diz respeito à gestão da interação pedagógica, pois as relações positivas que se estabelecem com as crianças desenvolvem, segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 65) várias capacidades, nomeadamente a autonomia, a confiança nos outros, a capacidade de iniciativa, a empatia e a autoconfiança. De facto, um “*(...) clima de apoio interpessoal é essencial para a aprendizagem activa, porque esta é (...) um processo social interactivo*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 63). Uma das prioridades de ação da estagiária consistiu então em integrar o grupo de crianças pois a primeira interação que a díade manteve, na sala de atividades, com o grupo suscitou diversas reações. Algumas crianças não aceitaram muito bem a presença de duas pessoas estranhas mas houve também quem se interessasse logo pela nossa presença. Após reflexão entre a díade e a educadora cooperante foi possível clarificar que esta estranheza por parte de algumas crianças foi também verificada aquando da apresentação da educadora e da assistente operacional às crianças. Durante a primeira semana foi difícil a aceitação por parte das crianças e a díade incentivada pela educadora cooperante procurou envolver-se nas atividades de jogo espontâneo que elas iam desenvolvendo. Esta atitude veio a verificar-se uma boa estratégia pois as crianças começaram a querer a participação das alunas em

algumas atividades. Houve, no entanto um caso que deixou a díade mais preocupada. Uma criança chorava sempre que havia contato físico o que levou a díade a ficar muito apreensiva em relação ao comportamento e atitudes que deveria ter para com ela. Posteriormente à reflexão feita com a educadora a díade continuou a envolver-se nas atividades e a criança foi deixando de reagir à nossa presença, aceitando gradualmente a intervenção das estagiárias, permitindo que estivéssemos com ela na mesma área de jogo e partilhássemos brincadeiras. A mestranda considera que este episódio foi muito marcante na sua formação, pois fê-la questionar as atitudes que teve e que deveria ter, se seriam as mais acertadas e se a permitiriam adquirir a confiança daquela criança. De facto, convém referir que foi ao assumir um papel de apoiante da criança que a estagiária conseguiu desconstruir a barreira à interação que lhe foi colocada por algumas crianças, sendo necessária, por parte desta, uma grande sensatez na compreensão dos momentos em que a criança estava recetiva à interação, para evitar desrespeitar um direito da criança. Assim, a estagiária, ao longo dos diferentes momentos que compõem a rotina diária, empenhou-se em estabelecer relações positivas partilhando “ (...) o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras (...) ” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 6).

Relativamente ao perfil de interação do educador de infância uma das competências que se desenvolve com mais facilidade é a sensibilidade e relaciona-se diretamente com o bem-estar proporcionado à criança (Bertram & Pascal, 2009). Assim, é possível afirmar que a este nível a estagiária não assumiu fragilidades, tentando sempre ser verdadeira e sincera promovendo um espírito de empatia.

Quanto à autonomia, esta relaciona-se com o “ (...) grau de liberdade que o adulto oferece à criança para experimentar, dar opiniões, escolher as actividades e exprimir as suas ideias” (Ministério da Educação, 2011, p. 138). Analisando a interação pedagógica nesta dimensão é importante salientar os momentos em que foi mais difícil, para a estagiária, mobilizar esta competência, destacando a evolução da mesma no decorrer da sua prática. Efetivamente, no início da prática pedagógica, o grupo tinha grandes dificuldades em se autorregular, sendo comuns as situações de conflito entre as crianças, gerando-se, assim, situações de difícil gestão por parte da estudante. Apesar de estar consciente que “ (...) os professores devem intervir tão pouco quanto possível, de forma a que as crianças possam tentar resolver os seus problemas” (Katz & McClellan, 1996, p. 22), a estagiária nem sempre conseguiu manter essa postura, pois

existia da sua parte uma grande preocupação em “ (...) *assegurar que nenhuma criança caísse num ciclo recorrente negativo*” (*ibidem*). No entanto, com o decorrer da prática, esta competência foi desenvolvida, à medida que o seu processo de observação e avaliação acerca das interações estabelecidas entre as crianças se ia complexificando, pois conseguiu compreender quais as crianças que necessitavam de apoio na resolução de problemas e aquelas que já demonstravam competências a este nível.

Outra das aprendizagens realizadas prende-se com a importância da comunicação não-verbal, pois, nos primeiros momentos de estágio, esta assumiu-se como uma das fragilidades sentidas pela estagiária, analisada nos momentos de reflexão verbal, aquando dos momentos de supervisão por parte da supervisora institucional, mas também um aspeto sublinhado durante a Reunião de Avaliação Reguladora. De facto, foi possível compreender que a sua comunicação não-verbal não estava a ser atrativa e estimuladora para as crianças. Se não fosse o feedback da supervisora institucional nenhum dos elementos da díade teria constatado este facto, sendo que, posteriormente a esta análise, a preocupação com a postura e com a comunicação não-verbal foi crescente estando a díade em constante questionamento sobre estes aspetos.

Em relação à interação pedagógica, é de referir, também, as evoluções feitas pela estagiária, principalmente no que toca à sua capacidade de estimular as crianças, sendo este um aspeto que já foi alvo de reflexão, em vários momentos reflexivos entre a aluna e a supervisora institucional. Efetivamente, esta foi uma das críticas construtivas apresentadas na reunião de avaliação reguladora, ficando explícita a necessidade da estudante desenvolver a competência de “*Estimula[r] a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas*” (DL, 241/2001: Anexo N°1 parte II tópico 4 alínea f), pois de facto, a estagiária revelava dificuldade em criar zonas de desenvolvimento próximo e nelas atuar. A estagiária tentou desde logo colmatar esta falha já que o educador de infância deve assumir tal como definiu Bruner um papel de “andaime”, ou seja, este deve “*amparar as tentativas da criança para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que a façam progredir no seu desenvolvimento*” (Rogoff & wertsch, 1994 op. cit. Vasconcelos, 1997, p. 37). Ao assumir esse papel, o educador “ (...) *como membro mais experiente da sociedade, (...) ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam difíceis ou impossíveis*” (Vasconcelos, 1997, p. 35). No entanto convém referir que a supervisora institucional sublinhou a necessidade da estagiária continuar o desenvolvimento desta competência,

tendo consciência que a futura prática enriquecerá a ação da estagiária neste aspeto. Efetivamente “ (...) o parceiro mais experiente incentiva a criança a resolver um determinado problema, colocando andaimes que permitam à criança estender as suas competências e conhecimentos a níveis mais elevados de competência” (Rogoff, Malkin e Gilbride, 1984, p. 33, op. Cit. Vasconcelos, 1997, p.37).

Outra das aprendizagens construídas que importa salientar está diretamente ligada a uma das primeiras competências apresentadas no Decreto-Lei n.º241/2001 e prende-se com a função do educador de “ (...) *concebe[r] e desenvolve[r] o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares (...)*” (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º 241/2001: Anexo n.º1, parte II, tópico I). Efetivamente, o educador deve estar consciente que as OCEPE e as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar são apenas guias para a sua ação e que é a ele que lhe compete traçar os objetivos adequando o currículo ao seu grupo e ao contexto envolvente, pois segundo Roldão (1999, p. 55) “ (...) *o contexto escolar em que cada docente actua, com as suas especificidades e particularismos (...) [encontra] a necessidade de uma reconceptualização – reconstrução/adaptação do currículo nacional proposto (...)* ”. Neste ano letivo, com a unidade curricular de Projeto Curricular Integrado foi possível construir e implementar, em conjunto com a restante equipa educativa da sala de atividades, um Projeto Curricular de Grupo. Esta foi, sem dúvida, uma experiência enriquecedora e, também, um desafio, já que são inúmeros os aspetos, essenciais para a construção e posterior implementação do projeto, que o educador de infância deve saber acerca do grupo e da comunidade envolvente. Em todo este processo, as maiores adversidades sentidas foram nas questões relacionadas com as crianças, de uma forma mais individual, como por exemplo a realização de uma caracterização psicológica e o levantamento das necessidades e dos interesses, que não estivessem tão visíveis. As dificuldades assumidas relacionam-se com o facto de, inicialmente, a estagiária ainda estar a conhecer o grupo de crianças e, sobretudo, a uma falha já referida em vários momentos deste capítulo, ao nível dos referentes teóricos. Efetivamente, com as leituras realizadas e com a realização de uma prática refletida e analisada foram, essencialmente, melhoradas as capacidades ao nível da observação e da avaliação. De facto, a observação é das primeiras competências que o educador deve desenvolver, pois dela dependem todas as etapas seguintes. Em paralelo com a observação também a avaliação, que acontece de uma forma transversal em todo o processo educativo, é

fundamental, já que “ (...) avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997a, p. 27). Efetivamente, adotando um carácter formativo, a avaliação permite, ao educador, “ (...) reconhecer a pertinência e sentido das oportunidades educativas (...), saber se estas estimularam o desenvolvimento de todas e cada uma das crianças e alargaram os seus interesses, curiosidade e desejo de aprender” (Ministério da Educação, 1997a, p. 93). Neste sentido, a avaliação deve ser entendida como “ (...) um procedimento realizado para otimizar o processo educativo, um procedimento que atribui importância não apenas aos produtos mas também aos processos de ensino e aprendizagem” (Parente, 2002, p. 168). Apesar de já ter uma conceção da avaliação em jardim-de-infância mais direccionada para aos processos do que propriamente para os resultados é possível afirmar que este estágio permitiu consolidar esse conhecimento. É importante referir que, no início do estágio, quando se abordava a temática da avaliação a estagiária considerava que esta abarcava apenas os resultados de aprendizagem. No entanto, as leituras realizadas fizeram com que esta compreendesse que o processo de avaliação na Educação Pré-Escolar é complexo e transversal a toda a acção do educador. Agora compreende que sempre que observava a estagiária estava, mesmo que fosse de uma forma inconsciente, a avaliar, pois estava a construir interpretações dos dados recolhidos pelo olhar crítico e analítico. A escuta da criança foi outro dos meios utilizados para avaliar, estando assumida como parte integrante e fundamental da acção do educador, pois é “ (...) um meio para ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento, isto é sobre a sua colaboração na co-definição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 32). Efetivamente, o educador necessita, de adotar, tal como referido no capítulo I, o que a perspectiva pedagógica de Reggio Emilia defende, ou seja uma pedagogia da escuta, em que o educador utiliza todos os sentidos para escutar a criança e ser-lhe responsivo.

Além das atividades pensadas através dos objetivos do PCG a díade pedagógica empenhou-se na dinamização do programa Alimentação Saudável em Saúde Escolar (PASSE), ao qual a educadora cooperante tinha aderido desde o início do ano. Sendo uma das temáticas a saúde oral, a equipa educativa achou que seria pertinente incluir na rotina diária momentos em que as crianças tivessem a oportunidade de lavar os dentes. Foi assim que surgiu uma nova rotina no dia-a-dia das crianças.

Uma das aprendizagens mais significativas decorrente da prática pedagógica está relacionada com o desenvolvimento do trabalho de projeto. Através das aulas de Prática Pedagógica Supervisionada a estagiária compreendeu que a metodologia de trabalho de projeto é uma forma de trabalho muito interessante e importante a realizar com as crianças, pois tanto os adultos como as crianças podem construir novos conhecimentos. Segundo Katz e Chard (1997, p. 3) um projeto na educação de infância é “ (...) *um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo*”. Efetivamente esta metodologia de trabalho pode desenvolver inúmeras capacidades nas crianças, que não apenas construção de conhecimentos, uma vez que ao finalizar a educação pré-escolar a criança deve ser capaz de se encarregar “ (...) *das tarefas que se (...) comprometeu realizar, (...)* ” procurando “*autonomamente os recursos disponíveis para as levar a cabo, [devendo demonstrar] empenho nas atividades que realiza (...) concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado*” (Ministério da Educação, s/d). Efetivamente esta metodologia permite ainda a participação da criança “*na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns*” fomentando, posteriormente na criança a necessidade de avaliar “ (...) *apreciando criticamente, os seus comportamentos, acções e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar*” (Ministério da Educação, s/d).

No decorrer de todo o processo a criança é exposta à necessidade de resolver conflitos pelo diálogo e as decisões por consenso maioritário, contribuindo com sugestões válidas, pois “ (...) *perante opiniões e perspectivas diferentes da sua, escuta, questiona e argumenta, procurando chegar a soluções ou conclusões negociadas*” (Ministério da Educação, s/d). Neste sentido, a equipa educativa decidiu propor às crianças a utilização desta metodologia como forma de explorar um tema pelo qual as crianças sentem entusiasmo e gosto em trabalhá-lo. No entanto, a definição do que seria o projeto a propor às crianças colocou algumas dúvidas à tríade, pois considera que um projeto só poderia surgir das questões postas pelas crianças. Depois de a tríade refletir com a supervisora institucional, as dúvidas desvaneceram-se e deram lugar à enorme vontade de iniciar o trabalho com as crianças. Aquilo que percebemos foi que um projeto pode começar com uma questão colocada por uma criança ou então, através da análise dos interesses do grupo. O mais importante é conseguir envolver as crianças num tema pelo qual elas se interessem. A metodologia de trabalho de projeto permite

que sejam as crianças a conseguir respostas depois de um processo de pesquisa próprio e de partilha de informações. Neste sentido, o projeto que se iniciou na sala de atividades surgiu, não de uma questão colocada, mas de um interesse evidente de todas as crianças, para todos os elementos da equipa educativa – a natureza. No entanto este seria um projeto muito extenso e que se desenvolveria com muitas vertentes, por isso foi proposto que restringíssemos o tema para assim se tornar mais fácil para trabalhar com as crianças, uma vez que nenhum dos elementos da equipa educativa tinha já experimentado esta metodologia, bem como as crianças que não estavam familiarizadas com o processo.

O projeto “as árvores” surgiu então de uma conversa inicial realizada com as crianças, na qual a estagiária perguntou “o que já sabem da natureza?”, “o que é o ambiente?” e “quais os elementos na sala que nos remetem para o ambiente/natureza?”. As respostas das crianças, incluíam palavras como as árvores, o mar, as folhas, as plantas, os gatos, a chuva, o sol, as quais eu fui apontando no quadro, para que nada fosse esquecido. Posteriormente questionou as crianças, de entre tudo o que tinham dito o que é que tinham mais curiosidade em descobrir. Foi então que a tríade consciencializou-se que o projeto que viriam a desenvolver seria sobre as árvores. Perguntamos então ao grupo aquilo que já sabia das árvores e as respostas foram muitas, quase todas as crianças disseram os constituintes das árvores (“as árvores têm folhas, flores, tronco, raízes pássaros e ninhos”), a C. disse que “as galinhas fazem ninhos nas árvores”, a D. referiu que “as joaninhas vivem num buraquinho nas árvores” e o G. disse que “as minhocas vivem nas árvores”, frases que a tríade foi registando. Quando questionadas sobre o que gostariam de saber o grupo de crianças respondeu prontamente “quais os animais que fazem ninhos?”; “quero descobrir as folhas das árvores”, entre outras questões que muito enriqueceram o projeto.

Durante esta conversa, a estudante sentiu-se bastante apreensiva, pois se por um lado era a primeira vez que todos estavam a utilizar a metodologia de trabalho de projeto, pensava que as crianças do seu grupo não conseguiriam responder tão prontamente às questões colocadas. Outra razão pela qual a aluna estava nervosa era o facto de estarem presentes, na sua sala, crianças mais velhas (distribuídas pelas salas pela falta da sua educadora) que poderiam influenciar o seu grupo nas suas respostas, tendo em conta que o projeto é para ser desenvolvido apenas com o seu grupo de crianças. Contudo, tal como já referi, as crianças mais novas responderam com entusiasmo às questões levantadas pela tríade, o que a deixou confiante quanto ao

desenvolvimento do projeto. Efetivamente, é necessário que o educador tenha constantemente em atenção se o desenvolvimento do projeto está a ser imposto às crianças ou se estas estão, verdadeiramente, envolvidas e a participar ativamente em todo o processo (Ministério da Educação, 1998). Talvez por o grupo de crianças ser pequeno não houve uma criança que não desse uma opinião sobre o que gostaria de descobrir, e nesse sentido a tríade considera que estiveram todos envolvidos no projeto. De facto, o interesse e motivação das crianças é, muitas vezes, oscilante e uma criança motivada hoje pode já não o ser amanhã e ter vontade de abandonar o projeto. Contudo se isto acontecer não poderá ser dada à criança a oportunidade de voltar a trabalhar no projeto? Penso que sim, as crianças não são lineares.

Chegado o momento de planificar aquilo que iria fazer para dar respostas às questões por eles levantadas, a estagiária informou o grupo que esta seria uma descoberta que seriam eles a realizar. Depois de perceber que o primeiro tópico a trabalhar seriam as folhas das árvores, a equipa educativa começou logo a refletir sobre atividades para propor às crianças sobre este tema. No entanto incorreria num erro enorme, pois se estivesse a propor às crianças uma atividade, sobre as folhas das árvores, na qual elas não tiveram qualquer papel não estaríamos a desenvolver a metodologia de trabalho de projeto. Alertadas para este facto pela supervisora institucional, a tríade adaptou a planificação e solicitou ao grupo uma pequena pesquisa a realizar com a família, durante o fim-de-semana, sobre as folhas, que resultasse num recolher de alguns exemplares e posterior apresentação no jardim-de-infância daquilo que descobriam. Na segunda-feira seguinte muitas crianças apareceram no jardim-de-infância com as folhas de diversas árvores que haviam recolhido com os familiares. Durante a atividade as crianças mostraram-se orgulhosas pelas suas pesquisas e algumas crianças sabiam a que árvores pertenciam as suas folhas. No entanto foi necessário um trabalho de pesquisa mais pormenorizado, que foi acompanhado por outra mestranda, onde as crianças puderam comparar as folhas trazidas de casa com imagens de livros e conseguiram assim identificar algumas delas. Neste sentido, o papel do educador é fulcral no decorrer do processo do projeto, servindo, assim de apoio e de guia incentivando-as a explorarem, a descobrirem e a construírem novos conhecimentos. Efetivamente, o adulto serve de apoio e estímulo para as crianças, devendo salientar a necessidade de estas terem um papel ativo em todo este processo (Ministério da Educação, 1998). Para isso, o educador necessita de estar focado e concentrado no grupo de trabalho, já que é essencial estar atento a tudo o que é dito, uma vez que

podem surgir novas questões problema, através de dúvidas das crianças ou da perspicácia e da capacidade de o educador estimular a criança criando-lhe um conflito cognitivo.

De facto, esta metodologia é uma imensidão de opções, sendo essencial que se esteja sempre a observar as crianças e o seu envolvimento no projeto para saber onde intervir, qual o caminho que, sem retirar autonomia, será melhor seguir para conseguir agir, como Vygotsky definiu, na zona de desenvolvimento próximo de forma a estimular e a promover aprendizagens significativas nas crianças (Onrubia, 2002).

Com a experimentação da metodologia de trabalho de projeto, a estagiária compreendeu a necessidade de ser proporcionada às crianças, desde muito cedo, a oportunidade de trabalhar por projetos, uma vez que esta forma de trabalho estimula o desenvolvimento intelectual das crianças, ao mesmo tempo que fomenta o desenvolvimento da capacidade de investigação destas.

Uma vez que a Educação Pré-Escolar se deve assumir como “ (...) complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, Lei n.º5/97) será realizada, primeiramente, uma análise de forma sucinta às colaborações realizadas com a família salientando a importância desta colaboração. Efetivamente, o educador de infância “ (...) deve partir das atividades que a criança vivencia em casa e continuá-la (...) aprofundar e alargar os valores da criança, previamente desenvolvidos no contexto da família” (Dewey, 1897, op. Cit. Hohmann & Weikart, 2011, p. 99). Se a Educação Pré-Escolar deve, tal como referido nos parágrafos anteriores e no capítulo I, dar continuidade à ação da família é essencial que se criem interações entre a família e a instituição, que se incluam os familiares nas atividades que estão a ser desenvolvidas, que se fomente uma participação ativa das famílias no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, importa referir que durante o primeiro trimestre as estagiárias incorreram na falha de não promover momentos entre as crianças, a equipa educativa da sala e os familiares. Contudo após reflexão por parte da díade, da educadora e da supervisora institucional, as alunas compreenderam a necessidade de colmatar a lacuna apresentada. Efetivamente, os convites aos familiares, sobretudo os pais, começaram a surgir, para colaborarem em algumas atividades pensadas pela equipa educativa mas sempre enquadrada no trabalho que estava a ser desenvolvido na sala de atividades. Pelo tempo

de estágio acontecer de forma continuada num largo período de tempo, foi possível conseguir uma maior comunicação e um estreitamento nas interações criadas com os pais. Assim, foi possível compreender que o profissional de educação de infância poderá encontrar no seu contexto famílias que, nem sempre, são participativas ou têm vontade de integrar o que acontece na sala de atividades, mesmo quando convidadas e incentivadas pelo educador, ou por outro elemento da equipa educativa. Todavia, quando a família está disponível para realizar colaborações é importante valorizar e aproveitar essas oportunidades. Efetivamente, as famílias do grupo de crianças com o qual foi desenvolvido o estágio de qualificação profissional foram estando, crescentemente, muito recetivos às propostas da equipa educativa. Por forma a ilustrar este empenhamento a estagiária apresentará de seguida algumas atividades que contaram com a participação dos familiares das crianças. Uma das primeiras foi a dinamização da “horas do conto”, para a qual as famílias escolhiam um conto tradicional e preparavam uma apresentação para o grupo. As histórias escolhidas variaram entre “O capuchinho vermelho” e “Sopa de pedra” que posteriormente foram expostos no corredor que dá acesso à sala. Durante o ano outras atividades surgiram, nomeadamente no *Dia do Pai* e *Dia da Mãe*, respetivamente, pais e mães, participaram numa manhã de jogos tradicionais, pensados pela equipa educativa. No entanto as atividades, na perspetiva da mestranda, que mais proporcionaram a colaboração com a família foram as realizadas no âmbito da Metodologia de Trabalho de Projeto. Neste sentido foi solicitada a colaboração da família nas diversas pesquisas que o grupo ia realizando, e considerando que era a primeira vez o grupo trabalhava com esta metodologia foi muito positivo o trabalho desenvolvido.

É igualmente importante refletir sobre a atividade de articulação com o 1º ciclo do Ensino Básico e o impacto desta no seu desenvolvimento de competências. Efetivamente, o educador de infância é um dos responsáveis por estabelecer a continuidade educativa, isto é, “*proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória*” (Ministério da Educação, 1997, p. 28). Apesar de ser o primeiro ano do grupo de crianças no jardim-de-infância, verifica-se já uma grande articulação com colegas do 1º ciclo, uma vez que foram ao longo do ano letivo realizadas inúmeras atividades que contaram com a participação de uma turma do 1º ciclo e a sala onde a aluna desenvolveu a sua prática pedagógica. Na festa realizada na

instituição, para celebrar o final do 1º trimestre, a sala onde a estagiária desenvolveu o seu estágio pediu a colaboração da turma de 4º ano para desenvolver uma coreografia. No âmbito da semana da leitura, a sala dos três anos colaborou com a turma do 4º ano na preparação de uma apresentação do livro “O Grufalão” para crianças e alunos, quer do JI quer da Escola de 1º ciclo. O grupo de alunos do 4º ano ficou encarregue de ler a história enquanto o grupo de crianças dos 3 anos manuseava os fantoches, construídos por ambos os grupos. A apresentação foi realizada também a alunos do terceiro ciclo que se dirigiram ao Jardim-de-infância. Esta articulação é facilitada pois o JI e a escola do 1º ciclo coexistem no mesmo edifício, sendo neste sentido realizadas atividades conjuntas, durante todo o ano, quer no espaço destinado ao jardim-de-infância quer no espaço do 1º ciclo, sem esquecer que a convivência entre as crianças é constante. Para a estagiária foi possível perceber que efetivamente e segundo orientações curriculares (1997, p. 91) “ (...) a possibilidade das crianças contactarem com a escola antes da sua entrada são condições facilitadoras da transição (...) ”.

De igual forma, a colaboração com a comunidade e com outros parceiros educativos assume, importância no processo de ensino e aprendizagem, pois as crianças “ (...) desenvolvem-se e aprendem em interação com o mundo que os rodeia” (Ministério da Educação, 1997, p.79). Neste sentido, o educador deve valorizar a instituição educativa “ (...) enquanto polo de desenvolvimento social e cultural (...) ” (Ministério da Educação, Decreto-Lei n.º240/2001: Anexo Nº1, IV, Alínea 2). Desta forma, as estagiárias propuseram visitas a instituições de atendimento educativo não-formal, funcionando, assim, como complemento da ação, nunca descurando a intencionalidade educativa que deve estar presente em todas as intervenções do educador de infância. Efetivamente, para ser intencional na sua ação é fundamental que o educador “ (...) reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes” (Ministério da Educação, 1997, p. 93). Ao longo da licenciatura foi possibilitado à formanda contactar com os diferentes “tipos” de educação, salientando-se, agora, a Educação não-formal que é considerada “ (...) um processo de aprendizagem social, centro formando/educando, através da actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste” (Pinto, 2005, p. 4). Assim, no que concerne às instituições de atendimento educativo não-formal apresentam-se, nomeadamente, as visitas ao Palácio de Cristal, que se realizaram no âmbito da metodologia de trabalho de

projeto sobre “as árvores” no qual as crianças puderam observar as diversas árvores sobre as quais pesquisaram para além dos animais que enriqueceram a visita.

Convém referir que o desenvolvimento da prática pedagógica em díade contribuiu para o desenvolvimento das competências da estagiária, uma vez que o trabalho colaborativo potenciou o desenvolvimento da capacidade de reflexão acrescida. Efetivamente, a “ (...) *colaboração em diálogo e na ação fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática*” (Hargreaves, 1998, p. 279), sendo o motor para a mudança e transformações realizadas na sua ação. Além do par pedagógico, também os feedbacks, fornecidos pela restante equipa educativa, tiveram impacto no desenvolvimento das competências profissionais, pois permitiu-lhe uma troca de experiências e estratégias que foram importantes ao longo de toda a sua prática. Neste sentido, destaca-se o papel que a educadora cooperante teve neste processo, uma vez que a partilha de experiência da sua prática educativa, em diversas situações, fê-la ver a sua ação numa outra perspetiva, que possivelmente não conseguiria alcançar sozinha e sem esses feedbacks.

No âmbito da avaliação das aprendizagens das crianças, importa realçar a importância que a estrutura da planificação proposta teve neste processo formativo, uma vez que possuía um espaço na coluna esquerda onde eram registados os resultados de aprendizagem das crianças, realizados ao longo das semanas, sendo este um processo assente “ (...) *na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha e informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens*” (Despacho nº 4/DGIDC/DSDC/2011). É de salientar que no início da prática pedagógica a estagiária tinha dificuldades em diferenciar os resultados de aprendizagens das crianças, sendo esta uma competência desenvolvida progressivamente em paralelo com outras competências.

Em suma, a estagiária considera que as vivências da prática pedagógica e a reflexão em torno destas contribuíram, de forma muito significativa, para o desenvolvimento das suas competências profissionais. Porém, a estagiária está consciente que, apesar de se encerrar este ciclo da sua formação, existe a necessidade de continuar a formação ao longo da vida para, assim, construir novos saberes, bem como reforçar as aprendizagens construídas durante este período.

Reflexão Final

Ao longo deste relatório foi exposto o percurso da formanda no decorrer do estágio profissional, enfatizando o desenvolvimento das suas competências profissionais, sendo este momento destinado às considerações finais.

Um aspeto sobre o qual a estagiária considera fundamental refletir prende-se com a imagem social que existe dos profissionais de educação de infância, pois efetivamente “ (...) *os educadores de infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas*” (Vasconcelos, 1997, p. 33). Mas por que será que tal acontece? Por que é que grande parte da sociedade portuguesa considera que o trabalho do Educador de Infância é “*tomar conta das crianças, ler histórias, deixar brincar e preparar para a escola*”, sendo que se entende por este “*preparar*” ensinar a desenhar as letras e os números? São estas questões que nos levam a refletir que não sendo por falta de informação, já que nos últimos anos têm sido editadas, em Portugal e em Português, inúmeras publicações da especialidade, mas sim por falta de interesse em procurá-las e por nunca terem vivenciado de perto um dia com as crianças, no contexto educativo específico. Pois, quando se está no contexto a realidade é completamente diferente e gerir um grupo de crianças, potenciar o seu desenvolvimento, estimulá-las e proporcionar-lhes bem-estar é um desafio diário a todas as competências pessoais do adulto e que não são suficientes, por isso existem competências específicas para o profissional de Educação de Infância. É importante que as pessoas e os próprios formandos compreendam o porquê de existir formação específica para o educador de infância, se não fossem necessárias competências para trabalhar na Educação de Infância para quê estar a formar mestres em Educação de Infância? Assim, é fundamental que os próprios educadores de infância não adotem um discurso de desresponsabilização, pois se estes “ (...) *reconhecem que as crianças são “difíceis”, se apresentam comportamentos perturbadores, se não estão interessadas, motivadas pelos conteúdos programáticos, o educador (...) deve assumir isso como um problema seu, com que tem de lidar e actuar, ensaiando (...) alternativas, respeitando e confiando na criança, e não como um problema que escapa ao seu controlo*” (Portugal, 2002, p.102).

De facto, ao longo do tempo de estágio as competências da estagiária foram, constantemente desafiadas, pois pensavam na ação tendo em conta que a poderiam

sempre melhorar, que havia sempre algo a fazer por aquele grupo, sendo importante referir que quando existiam inseguranças e dúvidas quanto a uma determinada opção estas questionavam a educadora cooperante e a supervisora institucional. É, também, por esta razão que se dá tanta ênfase à reflexão, que não deve ser utilizada apenas para pensar na, sobre ou para a ação (Alarcão, 1996) mas sim como forma de o profissional da educação estar em constante processo de auto avaliação, já que qualquer desempenho poderá ser melhorado.

Apesar de o supervisor ser o responsável “ (...) *por avaliar o desempenho e o crescimento dos formandos*” (Portugal, 2002, p. 101) a avaliação deve, efetivamente, ser partilhada, na medida em que os formandos realizam um constante processo de reflexão e, tal como enunciado anteriormente, de auto avaliação. Neste sentido, a comunicação assume um papel central na relação entre o supervisor e o formando, já que potencia o sucesso da formação se for realizada de forma “ (...) *clara, aberta, baseada nas expectativas positivas, respeito e confiança (...)* ” (Portugal, 2002, p. 102). É efetivamente fundamental salientar o papel que a supervisora teve neste processo de formação através de todos os feedbacks dados após observar a estagiária em ação, ou após ler as narrativas reflexivas individuais e, também, as planificações, no esclarecimento de dúvidas e no incentivo dado perante a insegurança da estagiária. Contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da estagiária ao longo do ano que passou.

Relevante é, também considerar que esta formação proporciona, a interação com a realidade recorrendo ao trabalho de campo (que permite que o formando, de forma orientada, observe e participe no contexto). Uma vez que, e de acordo com Ribeiro (2002, p. 93) a formação inicial deve considerar “ (...) *o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e competências (...)* ”, sendo que o objetivo da Licenciatura em Educação Básica é capacitar os alunos para atividade profissionais relacionados com a ação educativa. Neste sentido, esta Licenciatura promove “ (...) *uma estrutura curricular abrangente e transversal*” (Escola Superior de Educação, s/d) de forma a que estes licenciados obtenham o número de créditos necessários, previstos no Decreto-Lei 43/2007, para a candidatura aos mestrados profissionalizantes para a docência. Após ter experienciado este ciclo de estudos é possível afirmar que na formação inicial, sobretudo para quem pretende ser educador de infância, o processo de Bolonha prejudicou a dinâmica do curso, uma vez que criou deficiências ou negligenciou áreas centrais que deverão ser colmatadas com futuras

formações. Assim, existe, neste momento, a plena consciência de que é fulcral que se invista em ações de formação para colmatar estas fragilidades de forma a desenvolver as competências profissionais com o objetivo basilar de poder proporcionar diferentes e enriquecedoras atividades às crianças.

Um dos fatores potenciadores da ação foi o facto de a instituição ter e manter uma cultura de participação da família. Este aspeto facilitou a criação de interações pedagógicas colaborativas entre as estagiárias e as famílias que foram evidenciadas substancialmente, tal como referido no capítulo anterior, na segunda parte do estágio. Efetivamente, os *“pais têm também maior tendência a relacionar-se positivamente com aqueles que cuidam dos seus filhos e os educam se compreenderem a natureza complexa desse trabalho, se souberem reconhecer aquilo que os educadores se esforçam por atingir, e se tiverem consciência das suas condições de trabalho”* (Katz, 1998, p. 23). É neste sentido que se valoriza a comunicação com os pais, sendo que uma das melhores formas de manter os pais informados sobre aquilo que se faz na sala de atividades, é incluí-los nas tarefas realizadas.

Em suma, ser educador *“ (...) envolve muito mais do que a simples capacidade de estabelecer objetivos, aplicar técnicas e avaliar resultados. Envolve a construção de relações de confiança, perceber o que é que as crianças necessitam saber, criar ambientes seguros e estimulantes e, extremamente importante, envolve trabalhar colaborativamente com outros adultos significativos na vida das crianças”* (Portugal, 2002, p. 99).

O processo formativo pelo qual a estagiária passou foi muito significativo e traduziu-se no desenvolvimento da estagiária, a nível pessoal e profissional. No entanto, nenhum profissional de educação ou outro Ser Humano se podem esquecer que a aprendizagem é um processo que acontece ao longo da vida, existem sempre novas coisas para aprender e o fundamental é existir a vontade e o anseio de querer saber sempre mais.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção: Cidine, Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*, Lisboa: McGraw-Hill.
- Bertram, T. & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação/ Direção – Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, M. J. (1992). *A organização do espaço e do tempo na sala do jardim-de-infância*. In *Revista Cadernos de Educação de Infância* (s/n). N.º 23. Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância, pp. 8-15.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: La Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J. (Coord.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. 2ª Edição, São Paulo:
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores – Grupo Porto Editora.
- Esteves, L., M. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de Formação de Professores*, 4ª Edição, Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide- Portugal: McGraw-Hill de Portugal.
- Hohmann, M. Weikart, D. (2011) *Educar a criança*. 6ª Edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação Pré-Escolar*. Textos de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação.
- Katz, L., & McCellan, D. (1996). *O papel do Professor no Desenvolvimento social das Crianças*. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Educação Pré-Escolar: A construção Social da Moralidade* (pp. 11-48). 2ª Edição, Lisboa: Texto Editora.

- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia In. J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-121). 3ª Edição, Porto: Porto Editora
- Ministério da Educação (1997a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-escolar.
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa In. J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 123-140). 3ª Edição, Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I.& Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J., & Barros-Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B (2008). Escutar as vozes das crianças para re(cons)truir conhecimentos acerca da infância: Algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A escola vista pelas crianças*. (pp.11-29).Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S.B (2008).A construção social da moralidade: As vozes das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *A escola vista pelas crianças*. (pp.31-54).Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007) *Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação*. In J. Oliveira Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.13-42). 3ª Edição, Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*; Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp. 166-215). Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2002). *Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1.º Ciclo) na Universidade de Aveiro*. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, N.º4, 98-104.

- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão. Coleção: Desenvolvimento Profissional de Professores.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: ASA Editores.

Webgrafia

- Laevers (s/d). Entrevista a Ferre Laevers. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado de: <http://www.dgdc.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=182>. Consultado a 15 de fevereiro de 2013.
- Ministério da Educação (s/d). Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar. Retirado de: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>, consultado em Julho de 2012.
- Pinto, L. C. (2005). Sobre Educação Não Formal. Cadernos d'Inducar. Retirado de: <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>. Consultado em: 9 de Junho de 2012.

Legislação

- Ministério da Educação (1997b). Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. (Diário da República, I – Série – A, n.º 34).
- Ministério da Educação (1997). Decreto-Lei n.º147/97 de 11 de Junho. (Diário da República, I – Série – A, n.º133). Retirado de: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/06/133A00/28282834.pdf>, consultado em abril de 2012.

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto – Perfil Geral de desempenho profissional do Educador de Infância e Professor do 1º ciclo do Ensino Básico.*

Ministério da Educação (2001). *Decreto-Lei 241/2001 de 30 de Agosto – Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.* (Diário da República, I – Série – A, nº201).

Ministério da Educação (2008). *Decreto-Lei n.º75/2008.* (Diário da República, 1ª Série, nº79).

Ministério da Educação. (2011). *Avaliação na Educação Pré-Escolar – Circular 4.* Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Declaração Universal dos Direitos do Homem, 1948.

Declaração dos Direitos da Criança, 20 de Novembro de 1959.

AneXos

Anexos Tipo A

A 1 – Exemplar de uma planificação

Singiv

PLANIFICAÇÃO SEMANAL: 19 a 23 de novembro de 2012

<p>Necessidades de aprendizagem evidenciadas:</p> <p>- Evidente dificuldade na partilha, <u>como é comum nas crianças de três anos;</u> <i>reflexão</i></p> <p>- O I. demonstra dificuldade em controlar a sua energia e solicita afeto; <u>vai precisar de usar óculos - demonstra estrabismo;</u></p> <p>- O G. apresenta dificuldade na articulação das palavras, sendo por vezes difícil fazer-se entender. Tem dificuldade em acatar as regras de grupo e "provoca" o adulto afastando-se do local onde deve estar, escondendo-se.</p> <p>- O I. demonstra comportamento</p>	<p>Instituição: Jardim de Infância do Sol</p> <p>Sala: 3 anos</p>	<p>Equipa educativa:</p> <p>Educadora: Augusta Marques</p> <p>Assistente operacional: Fernanda Pinto</p> <p>Estagiárias: Joana Oliveira e Marisa Ferreira</p>			
	<p>Objetivos de desenvolvimento e aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver as interações pessoais; <i>- explicitar</i> - Fomentar o desenvolvimento da capacidade de responsabilização das crianças; <i>- formulação correta</i> - Desenvolver o gosto pelo livro e o imaginário através do conto; - Impulsionar o enriquecimento do vocabulário; - Desenvolver a Linguagem e articulação das palavras; <i>- leve</i> - Desenvolver a motricidade fina; <i>específicas</i> - Desenvolver o controlo individual de movimentos; - Estimular a reconstituição de momentos vividos através do registo gráfico; - Promover conhecimento sobre que tipo de alimentos se devem escolher para as refeições; - Promover o contacto direto com os ingredientes do bolo; <i>estratégia?</i> - Conhecer e interiorizar a noção de corpo inteiro e os nomes das diferentes partes; - Promover a sensibilização para a ciência. <i>que relação?</i> - Promover a observação e interpretação de experiências. 				
	<p>Segunda-feira</p> <p>¹ Acolhimento</p> <p>² "Hora do Conto" diária;</p> <p>³ Registo da alimentação dos peixes e rega das plantas;</p> <p>⁷ <u>Atividade do PASSE</u>zinho: "A</p>	<p>Terça-feira</p> <p>¹ Acolhimento</p> <p>² "Hora do Conto" diária;</p> <p>³ Registo da alimentação dos peixes e rega das plantas;</p> <p>⁸ Atividade de Culinária: Bolinhos de</p>	<p>Quarta-feira</p> <p>¹ Acolhimento</p> <p>² "Hora do Conto" diária;</p> <p>³ Registo da alimentação dos peixes e rega das plantas;</p> <p>⁹ Atividade: "Cada um é do seu jeito" - pelas</p>	<p>Quinta-feira</p> <p>¹ Acolhimento</p> <p>² "Hora do Conto" diária;</p> <p>³ Registo da alimentação dos peixes e rega das plantas;</p> <p>¹⁰ Realização da Sessão de</p>	<p>Sexta-feira</p> <p>¹ Acolhimento</p> <p>² "Hora do Conto" diária;</p> <p>³ Registo da alimentação dos peixes e rega das plantas;</p> <p>¹¹ Experiência da Couve Roxa</p>

reflexão

reflexão

Reflexão sobre necessidades registadas

<p>que se assemelha a "Hiperatividade", ficando definida observação nas próximas semanas para encaminhamento médico se necessário;</p> <p>- O Gu. não demonstra noção de perigo, colocando-se em situações perigosas (subir a mesas que tombam);</p> <p>- O Gu. demonstrou dificuldade em vivenciar novas situações e sair da sua «zona de conforto»;</p> <p>- A R. e o Gu. revelam desconforto com novas pessoas na sala.</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>- As crianças gostam de</p>		rodinha das refeições" (JO) (MF)	Cocô (JO) (MF)	alunas da E.S. Pires de Lima	Psicomotricidade.	¹² Registo da atividade
		Higiene Pessoal Lanche da manhã	Higiene Pessoal Lanche da manhã	Higiene Pessoal Lanche da manhã	Higiene Pessoal Lanche da manhã	Higiene Pessoal Lanche da manhã
	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala;	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala;	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala;	⁴ Atividades de Jogo Espontâneo nas diferentes áreas da sala;
	⁵ Recreio no exterior Higiene Pessoal	⁵ Recreio no exterior Higiene Pessoal	⁵ Recreio no exterior Higiene Pessoal	⁵ Recreio no exterior Higiene Pessoal	⁵ Recreio no exterior Higiene Pessoal	⁵ Recreio no exterior Higiene Pessoal
	Almoço					
Tarde	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal	Higiene Pessoal
	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso
	⁶ Reflexão sobre o dia CAF até 19h	⁶ Reflexão sobre o dia CAF até 19h	⁶ Reflexão sobre o dia CAF até 19h	⁶ Reflexão sobre o dia CAF até 19h	⁶ Reflexão sobre o dia CAF até 19h	⁶ Reflexão sobre o dia CAF até 19h

<p>alimentar os peixes e regar as plantas; - A S. gosta de trazer livros e “outras surpresas” de casa para mostrar aos amigos; o P. traz o que gosta e lhe confere segurança; o I. passou a trazer objetos de casa; - As crianças manifestaram interesse na confeção de um bolo.</p> <p>Aprendizagens evidenciadas: - As crianças já demonstram alegria em estar no Jardim de infância; -A M. já fica sem chorar e está mais comunicativa com os colegas e adultos; - As crianças evidenciam aprendizagem no registo diário da</p>						
---	--	--	--	--	--	--

alimentação de peixes e rega de plantas; - A S. "inventa" canções que partilha com o grupo e conta histórias que interligam as várias que já conhece;						
--	--	--	--	--	--	--

Decisões pedagógicas:

Enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo:
 Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação: Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita: 1; 6
 Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem Escrita: 2
 Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem Escrita: 3
 Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Motora: 10
 Área de Expressão e Comunicação - Domínio da Expressão Plástica: 12
 Área de Conhecimento do Mundo - Educação para a Saúde: 7; 8; 9
 Área de Conhecimento do Mundo - Sensibilização para as Ciências: 11

Organização do espaço:
 Área do acolhimento: 1; 2; 3; 6; 7
 Biblioteca: 9
 Todas as áreas: 4
 Mesa de trabalho: 8; 11; 12
 CAF: 10
 Exterior: 5

Organização dos materiais:
 - Livros da área da Biblioteca: 2
 - Fotografias e quadro de registo: 3
 - Música e imagens reais dos alimentos: 7

FPS let.

①

- Ingredientes para a receita (cocô, ovo, açúcar e manteiga), forminhas, bacia e colheres: 8
- Papel de cenário, lápis e marcadores: 9; 12
- Couve roxa, frascos, água quente, limão e detergente da louça: 11

Organização do grupo:

Grande grupo: 1; 2; 3; 6; 7; 8; 9; 10; 11

Pequeno grupo: 12

Individual: 3

Responsável/eis pela dinamização da/s atividade/s:

JO – Joana Oliveira

MF – Marisa Ferreira

ED – Educadora Augusta Marques

A.2 – Exemplar de uma Narrativa Reflexiva Individual



Quarta Narrativa Reflexiva

No âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, surge mais um momento de reflexão individual. Após completas onze semanas de estágio, urge mais uma vez a necessidade de refletir sobre o acontecido, uma vez que, neste momento, já tive a primeira experiência na dinamização autónoma das rotinas e atividades durante uma manhã.

Durante a reunião reguladora de avaliação com a nossa supervisora institucional, as reflexões com a orientadora cooperante e mesmo entre o par pedagógico, fui ganhando consciência de que apesar de já ter desenvolvido algumas competências profissionais, estas carecem de um maior aprofundamento e algumas necessitam mesmo do total empenho da minha parte por estarem totalmente descuradas.

Foi neste sentido que logo na segunda semana de estágio, após uma pausa letiva de quatro, ambos os elementos do par pedagógico consideraram fundamental se responsabilizar autonomamente por uma parte do dia com as crianças, tomando decisões refletidas e enquadradas na planificação semanal, atendendo às necessidades e imprevistos das crianças.

A organização do tempo é, de entre todos os componentes do ambiente educativo, possivelmente, aquele que é mais difícil de gerir devido à sua inerente flexibilidade. Efetivamente tal como refere o decreto-lei 241/2001 que estabelece o perfil específico de desempenho do educador de infância, no âmbito da organização do ambiente o educativo, é competência do educador *“procede[r] a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças”*, conseguidas particularmente através da existência de rotinas muito específicas no dia a dia do grupo. Para Hohmann e Weikart (2011, p. 225) a rotina diária ajuda as crianças a saberem o que estão a fazer, o que poderão fazer de seguida, quando é o tempo de recreio, etc. desenvolvendo nelas uma consciência de sequência temporal muito importante.

Nesta reflexão optei por focar a minha atenção em três momentos da manhã, o acolhimento, a marcação de presenças e a atividade proposta ao grupo.

Na manhã em que fui responsável pela orientação das decisões do contexto senti-me bastante apreensiva. O medo de falhar perante o grupo deixou-me nervosa,

pois no momento de acolhimento, em que habitualmente a educadora questiona as crianças sobre o dia anterior não existe um guião pré-definido de questões, nem é escolhido um tema, pois é um momento essencialmente de partilha, que é enriquecido com a criatividade e expressão das crianças. O clima de apoio criado entre crianças e educador, defendido e praticado pela abordagem high/scope, é visível principalmente nesta fase do dia. Define-se como sendo um controlo partilhado do processo de ensino aprendizagem entre adultos e crianças onde estas partilham “*interessadas e entusiastas, histórias sobre o que cada um fez em casa, passeios especiais, acontecimentos surpresa, animais de estimação, irmãos, amigos, coisas importantes que lhes aconteceram recentemente e outros acontecimentos*” que não são previsíveis (Hohmann & Weikart, 2011, p. 73). Segundo os mesmos autores torna-se importante criar “*um clima no qual as crianças se sintam livres para falar*” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 531) para que haja um bom desenvolvimento ao nível da linguagem, ideia corroborada por John Dewey quando afirma que “*a linguagem existe apenas quando é ouvida, tanto quanto falada*” (Dewey, 1958, p. 106, op. cit. Hohmann & Weikart, 2011, p. 533).

? ver
melhor

Durante o acolhimento consegui desenvolver o diálogo com as crianças, partindo do que elas iam dizendo quando chegavam à sala de atividades, no entanto considero que o meu discurso poderia ser mais fluente e mais espontâneo. Esta é uma competência que deverá ser trabalhada por mim para que no final do estágio profissional a tenha adquirido, visto que consta do decreto-lei 241/2001 que define o perfil específico do educador de infância, que visa que o educador seja capaz de “*organizar um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e com as outras crianças*” (Ministério da Educação, 241/2001: Anexo Nº1 parte III tópico 2 alínea a).

Acredito que a experiência nos dará essa naturalidade e “à vontade” para com o grupo de crianças, à medida que também diminuem as inseguranças relativamente à nossa ação.

Após o momento de acolhimento, é parte integrante da rotina da nossa sala a “hora do conto” que se realiza diariamente. Habitualmente uma das crianças do grupo dirige-se à área da biblioteca e escolhe o livro que gostaria de ouvir. Este é um momento que merece a minha reflexão quanto à autonomia dada à criança, pois se por um lado esta é uma atividade proposta pelo adulto, também é dada certa liberdade à

criança para que esta intervenha na escolha do livro a ler. E assim fiz, pedi a colaboração a uma criança que não costuma estar presente naquele momento, para que pudesse ter essa oportunidade e li o livro escolhido por ele.

E como
correu?

Posteriormente à leitura do livro escolhido pelas crianças segue-se o momento do registo de presenças e da rega das plantas. Estes dois momentos ajudam a criar na criança responsabilidade mas também autonomia. O quadro de presenças é um elemento ainda recente na sala, razão pela qual ainda é discutido em grande grupo para que serve e como cada criança deverá marcar a sua presença no dia em questão. Quando uma criança consegue fazê-lo autonomamente é pedido que apoie um colega que ainda não é capaz, estando assim o educador a *"fomenta[r] a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas"* (Ministério da Educação, 241/2001: Anexo Nº1 parte II tópico 4 alínea c). Porém este apoio nem sempre é aceite pela criança, pois por vezes não é o seu melhor amigo a ajudar, sendo que a *"insistência do professor transmite às crianças envolvidas, e possivelmente às que observam em volta, que espera que as crianças trabalhem juntas mesmo não sendo grandes amigas (...)"* (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 42) incentivando a colaboração entre crianças para resolver algum assunto. Também por isso um professor *"deverá criar condições para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, de forma a adequá-las às necessidades de cada aluno [criança] procurando proporcionar, com equidade, o direito de sucesso na educação"*, sabendo que o espaço na educação se constitui como uma estrutura de oportunidades (Zabalza, 2003) que se torna mais significativo quando a criança tem um papel ativo na sua organização.

Sabemos que quando o educador planifica uma semana tem em conta as atividades livres (jogo espontâneo e recreio), as atividades propostas e os tempos de transição. No entanto ainda conta com a imprevisibilidade de algumas situações, e por vezes a falta de experiência dificulta a mudança necessária daquilo que estava planeado.

Quando a equipa educativa (educadora cooperante e estagiárias) se reuniu para planificar a semana, pensou que seria viável realizar no mesmo momento duas atividades que apesar de distintas estariam interligadas, uma vez que ambas se destinavam à dinamização do novo espaço da sala "área do teatro". No entanto com o decorrer da primeira atividade eu apercebi-me que não teria tempo para realizar a outra atividade planificada durante a manhã por falta de tempo, uma vez que as crianças

demonstraram empenho e interesse no que estavam a realizar e algumas quiseram fazer mais do que um desenho para colar no teatro de fantoches.

A primeira atividade proposta foi, tal como referi em cima, a construção de alguns enfeites para colocar no teatro de fantoches, que o par pedagógico decidiu reutilizar. Após o lanche da manhã solicitei ao grupo que se deslocasse para o local do acolhimento, onde se encontrava o teatro de fantoches, para que eles o pudessem ver. Ao desenrolar o teatro de fantoches (feito de pano) pelo chão fui ouvindo aquilo que algumas crianças exteriorizaram acerca do que seria aquele material, mas o pensamento no qual apoiei a minha atividade foi proferido pelo G. que disse “é bonito”. Pude então questionar as crianças se apesar de já ser um teatro bonito, tal como tinha dito o colega, este poderia sofrer algumas alterações para que ficasse ainda melhor, esperando as suas sugestões que não tardaram a chegar. Como o teatro em questão estava guardado na sala, por cima de um armário e ao pé, necessitava de uma limpeza na qual as crianças concordaram em participar.

Depois de cada criança ter ajudado na limpeza e termos chegado à conclusão que poderia ter “mais qualquer coisa à beira das letras” já contidas no teatro, corri o risco de perguntar às crianças se gostariam de fazer algo para colar no teatro para que este se tornasse mais pessoal. Com esta atividade estava também a intervir na construção de um material que numa fase posterior assumirá o papel de recurso do desenvolvimento curricular, uma área descurada no percurso de desenvolvimento das minhas competências.

Como eu percebi que as crianças estavam interessadas no que estavam a realizar, refletindo na ação considerei que seria melhor não interromper a atividade para começar a segunda que estava planificada optando por deixar fluir aquela e realizar a outra da parte da tarde. Esta opção seria exequível uma vez que o grupo teria um tempo em atividades de jogo espontâneo onde a atividade se poderia desenvolver. As opções tomadas vieram a revelar-se as mais apropriadas, no entanto convém referir que isso só foi possível através do trabalho em equipa (Perrenoud, 2000) em que foi essencial a cooperação entre elementos que se iniciou com a elaboração de uma planificação em grupo e culminou com um confronto e uma análise em conjunto das situações complexas, práticas e problemas ocorridos. Esta mesma colaboração facultou um apoio moral entre membros que proporciona uma eficiência acrescida assim como uma

eficácia melhorada e só assim é possível o aumento das oportunidades de aprendizagens sustentado por uma capacidade acrescida de reflexão (Hargraves, 1998).

Muito boa reflexa, Joana!
Senti falta de uma síntese final, conjugando o elemento associado à sua aprendizagem profissional.

Rever alguns
detalhes da
bibliografia

Referenciais Bibliográficos

Ministério de Educação (2001)*
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto (Diário da República, I Série – A, Nº 201)

Teatr Espor. Teo - itálico

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

HOHMANN, M. WEIKART, D. (2011). *Educar a criança*. 6ª Edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org) (1996). *Educação Pré-Escolar. A Construção Social da Moralidade*. Lisboa, Texto Editores

PERRENOUD, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

ZABALZA, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

A 3 – Grelha de avaliação Reguladora

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
2012-2013

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

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.	Deu continuidade à apropriação de referências teóricas.			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.	Concentrar o espaço observacional nos interesses para a implementação de futuros projetos.				X	
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	Fomenta a comunicação com a educadora competente acerca dos registos efetuados. Reforça a autenticidade no processo de registo.				X	
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sócio-cultural.	Reforça a interação verbal com as famílias.		X			
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	Reforça a hetero-observação sobretudo ao nível da comunicação dos resultados desse 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. Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	Revela saber de currículo da educação pré-escolar e dos conteúdos dos vários domínios do saber.	Revisa o processo de interpretação incluindo de no diferentes áreas do saber.			⊕ X		
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.	Da continuidade ao trabalho desenvolvido até ao momento.			⊕ X		
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.	Investura diversificação de estratégias e recursos.			⊖ X		
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.	Revisa o processo de avaliação das aprendizagens das crianças.			X		
	Planifica integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.	Revisa os processos de escuta da criança e integração das propostas das crianças na planificação da ação.			X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.	Revisa o carácter integrador, integrado e diferenciador.			⊖ 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.	Investe fortemente na organização do espaço e materiais.				X	
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	Investe fortemente na organização de toda a rotina diária.				X	
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).	Reforça a qualidade das interações ao nível da estimulação e autonomia.				X	
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	Reforça a diversificação de estratégias.			X		
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à Inclusão.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	Item não avaliado.					
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	Reforça o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com enfoque na estimulação.			X		
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.	Operacionalizou os planos já desenvolvidos para a construção de parcerias com a família e comunidade.				X	
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.	Reforça as intenções de natureza colaborativa sobretudo entre as diferentes salas.				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.	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.		X				
	Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.						

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.	O reflexo de práticas na e para a ação.			X		
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.	Densificação pedagógica e científica do discurso.			⊕ X		
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.	Incentiva o grau de criticidade na análise e problematização da prática.			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.	Continua o trabalho desenvolvido até ao momento.			⊕ X		
	Avalia reflexivamente o seu papel e funções considerando princípios de participação e responsabilidade social.						

Porto, 5 de fevereiro de 2013

Jana Oliveira
Formando/a

Maria José Marques
Educador/a cooperante

Suzana
Supervisor/a da ESE

Equipa de estagiários/as
Márcia Felício
Mariana Amado
Janet Ribeiro

A4 – Grelha de Avaliação Final

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
2012-2013**
AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA
COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituais adequados e rigorosos que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem.

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

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO

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

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas das crianças. Planifica atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares	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 integrando as propostas das crianças e as situações imprevistas.				X		
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica.					⊕ 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		
	Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.			⊕ X		
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.	Promove interações pedagógicas de qualidade (sensibilidade, estimulação e autonomia).				X		
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.			X			
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação de Infância.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.			X			
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.				X		
Desencadear ações de envolvimento familiar no processo de ensino e de aprendizagem das crianças que promovam, de forma equilibrada, o seu desenvolvimento afetivo, social e cognitivo.	Evidencia iniciativa nos processos de construção de parcerias com a família e comunidade.			⊕ X			
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.			⊕ X			
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na infância.	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.		X				

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

Porto, 12 de junho de 2013

João Oliveira

Formando/a

Margarida Soares

Educador/a cooperante

Imperio

Supervisor/a da ESE

Maria Fátima

Maria João

Carina Rodrigues

Equipa de estagiários/as

Anexos Tipo B

