

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

O desenrolar deste processo formativo foi muito mais do que uma formação acadêmica, este representou um crescimento pessoal e profissional que não seria possível sem ter ao meu lado as pessoas certas. A todas essas, que não me deixaram desviar do meu caminho, devo o meu sincero reconhecimento e agradecimento.

À minha mãe por toda a confiança que sempre depositou em mim e pelo incentivo que me deu para continuar este percurso. Pelas horas de conselhos e de conversas e por todo o amor demonstrado em pequenos gestos.

Ao meu pai por toda a generosidade, compreensão, apoio, dedicação e força que me transmitiu ao longo desta etapa. Todas as conquistas foram devidas a este acompanhamento e preocupação constantes.

À minha irmã pela paciência, disponibilidade, amizade e por nunca me ter deixado cruzar os braços, mostrando-me sempre o lado positivo e incentivando-me a cada novo passo.

À Isa, o meu par pedagógico, que é muito mais que uma “amiga de estágio”. Por tudo o que passamos juntas até hoje, pelas vitórias, derrotas e pela vontade mútua de querer sempre mais. Pela confiança e, sobretudo, pela amizade que ultrapassa qualquer agradecimento.

Ao Pedro pelas horas infinitas de espera, pela companhia durante dias e noites de trabalho, pela compreensão e por nunca ter duvidado de mim, não me deixando desistir.

À Sofia e à Mónica, as melhores e amigas de toda a vida, que sempre compreenderam as longas ausências e a distância causada pela vida. Pelo apoio e força que me deram e pela alegria constante a cada novo encontro. Pela verdadeira amizade e amor.

Às “amiguinhas” pelas horas de descontração e de conversas, proporcionando momentos de companheirismo e de alegria. Pelas aventuras, partilhas e incentivo e por me absorverem num universo tão nosso.

À Inês e ao Gondomar, os amigos do TUP, por terem estado ao meu lado na descoberta de um novo mundo e por darem serenidade aos meus dias.

À educadora cooperante, Joana Torres, e à assistente operacional, Marta Chumbo, por todas as aprendizagens construídas ao seu lado e pela sua disponibilidade e confiança. Porque sem elas este percurso não teria o mesmo sabor.

Aos fantásticos piratinhas dos 4B que, sem saberem, me ensinaram e me fizeram crescer tanto. Pelo carinho infantil, genuíno e sincero que fez com que este percurso fosse possível.

À professora e supervisora institucional, Fátima Silva, pelo apoio, conselhos e orientação ao longo deste percurso formativo. Os saberes e os conhecimentos partilhados contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Doutora Deolinda Ribeiro pelos sucessivos ensinamentos, que permitiram repensar e reestruturar as práticas educativas.

Por fim, a todos aqueles que se preocuparam e acreditaram em mim.

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional, elaborado no âmbito da formação da mestranda em Educação Pré-Escolar, visa a descrição e reflexão da ação educativa desenvolvida ao longo deste processo formativo, explanando, também, as competências profissionais e pessoais construídas pela mesma. Este perspectiva a mobilização de pressupostos teóricos e legais que fundamentaram a prática pedagógica da mestranda, com recurso a estratégias que visam uma educação inclusiva e equitativa, atendendo às características das crianças, encaradas como co-construtoras das suas aprendizagens.

Com base numa visão socioconstrutivista, são apresentadas as perspectivas pedagógicas que se propuseram a dar resposta às necessidades e interesses evidenciados, tendo em consideração a capacidade de pensar e agir no contexto educativo em que foi desenvolvido o estágio. Assim, revelou-se fundamental o recurso ao método de investigação-ação, em que o educador é investigador da sua ação, sendo um profissional crítico e reflexivo, que está aberto à mudança. Este relatório pretende dar a conhecer as técnicas e estratégias utilizadas para alcançar os objetivos e desafios propostos todos os dias, tendo em vista a melhoria da *praxis* educativa desenvolvida pela mestranda, conforme os dados observados, recolhidos e analisados. Procura-se, também, expressar as suas aprendizagens, pensar sobre as mesmas e como estas influenciaram a prática profissional.

O educador de infância deve manter uma postura atenta em relação ao grupo de crianças com quem exerce a sua profissionalidade, intervindo de forma adequada e ponderada e, assim, desenvolvendo competências pessoais e profissionais. Considerando os princípios apresentados no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, este deve realizar formação ao longo da vida e avaliar constantemente a sua ação e adaptá-la, conduzindo a uma flexibilidade na tomada de decisões.

Palavras-Chave: criança, Educação Pré-Escolar, competências profissionais, reflexão.

ABSTRACT

This internship report of professional qualification, prepared under the scope of the graduate's student formation in Preschool Education, aims the description and reflection of the educational action developed along this formation process, explaining, as well, the professional and personal skills built by the same student. This report perspectives the mobilization of theoretical and legal assumptions that substantiated the student's pedagogical practice, using strategies that aim an inclusive and equitable education, given the children characteristics, seen as co-builders of their learning.

Based on a social constructivist view, the pedagogical perspectives that have tried to meet the needs and interests identified, are pointed out, having in mind the ability to think and act in the educational context in which the training period took place. Thus, it proved to be an essential feature of the method of action research, where the researcher is an educator of his action, being a critical and reflective open minded professional. Through this report the techniques and strategies used to achieve the daily proposed objectives and challenges are shown, with a view to improving educational praxis developed by a graduate student, based on the observed, collected and analyzed data. It is also expected to show the improved learning, think about it and realize its impact on the on going professional practice.

It is considered that a nursery teacher should maintain a vigilant stance toward the group of children he is teaching intervening in an appropriate and reasonable way, always developing personal and professional skills. Considering the general principles presented in the profile of a professional early childhood educator, he is supposed to be a life learning person, constantly evaluating his /her actions and adapting them, leading to flexibility in decision making.

Keywords: Child, Preschool Education, vocational skills, reflection.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
<i>Abstract</i>	v
Índice de figuras	ix
Lista de abreviações	xi
Lista de anexos tipo A	xii
Lista de anexos tipo B	xiii
Introdução	1
1. Enquadramento teórico-legal	3
1.1. Desempenho profissional do educador de infância	3
1.2. Modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar	10
2. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	17
2.1. O contexto de estágio e o meio envolvente	17
2.2. Política educativa do contexto de estágio	19
2.3. Organização da equipa e do ambiente educativo	20
2.4. Documentos reguladores do contexto de estágio	21
2.5. Organização do grupo, do espaço e dos recursos da sala de atividades	23
2.6. A equipa educativa da sala e a relação com as famílias	25
2.7. Estratégias usadas na investigação-ação na prática pedagógica	26
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	29
Reflexão final	49
Referências bibliográficas	55
Legislação Consultada	60

Webgrafia	60
Anexos	61
Anexos tipo A	62

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 – Refeitório do polo I do Colégio Novo da Maia
- Figura 2 – Espaço exterior do polo I do Colégio Novo da Maia
- Figura 3 – Ginásio do polo I do Colégio Novo da Maia
- Figura 4 – Casa de banho das salas dos 4 A/B e 5 A/B
- Figura 5 – A criança Ig. a votar no nome para o porco
- Figura 6 – A criança A. C. a votar no nome para o porco
- Figura 7 – A criança H. a votar no nome para o porco
- Figura 8 – Planta da sala de atividades antes das alterações
- Figura 9 – Planta da sala de atividades após as alterações
- Figura 10 – Aspeto final da ilha como estante
- Figura 11 – Aspeto final da ilha
- Figura 12 – A criança M^a B. a pintar o mar do fantocheiro
- Figura 13 – A criança E. a decorar o fantocheiro
- Figura 14 – O resultado final
- Figura 15 – A data colocada pelas crianças no acolhimento
- Figura 16 – A criança Sf. a colocar por ordem crescente as barras
- Figura 17 – A criança L. apresenta a construção de uma casa
- Figura 18 – A criança H. fez a letra “I”
- Figura 19 – A criança A. C. a realizar salto unipedal
- Figura 20 – A criança M^a Ed. a entrar na pilha de pneus
- Figura 21 – A criança M^a V. a realizar um exercício de equilíbrio
- Figura 22 – Cada criança conduz o seu pneu
- Figura 23 – A criança V. muito satisfeita por falar com os pais
- Figura 24 – A criança V. observa os pais
- Figura 25 – A criança Hdr. a falar entusiasmadamente
- Figura 26 – Os pais a apresentarem o espetáculo aos filhos
- Figura 27 – O convívio entre adultos e crianças
- Figura 28 – O convívio entre as crianças

Figura 29 – As estagiárias contam a história

Figura 30 – As estagiárias contam a história de forma interativa

Figura 31 – As crianças tocam no pintainho

Figura 32 – A criança V. realiza o seu pintainho

LISTA DE ABREVIATÖES

CNM – Colégio Novo da Maia

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PC – Projeto Curricular

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE ANEXOSTIPO A

Anexo A1 –Diário de Formação Pessoal

Anexo A2 – Grelha de observação

Anexo A3 – Planificações semanais

Anexo A4 –Mapa do concelho da Maia

Anexo A5 – Organigrama

Anexo A6 – Guião de pré-observação

Anexo A7 – Narrativas colaborativas

Anexo A8 – Reflexão individual

Anexo A9 – Grelhas de avaliação

LISTA DE ANEXOS TIPO B

Anexo B1 – Projeto Curricular de Grupo

Anexo B2 – Oferta social, associativa, desportiva, cultural e educativa da freguesia de Milheirós

Anexo B3 – Espaços da instituição

Anexo B4 – Projeto Educativo

Anexo B5 – Projeto Curricular

Anexo B6 – Mapa concetual do Projeto Curricular de Grupo

Anexo B7 – Fotografias referentes à votação para o nome dos animais

Anexo B8 – Plantas da sala de atividades

Anexo B9 –Fotografias relativas à ilha móvel

Anexo B10 –Fotografias relativas à decoração do fantocheiro

Anexo B11 – Data

Anexo B12 – Fotografias relativas à atividade com o material de tipo *cuisenaire*

Anexo B13 – Fotografias relativas à sessão de motricidade realizada com os pneus das crianças

Anexo B14 – Fotografias relativas à conversaçãõ via *skype*

Anexo B15 – Fotografias referentes à festa de final de projeto

Anexo B16 – Fotografias relativas à atividade do “Quiriquiqui”

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional, surge no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo o intuito de descrever e refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida em díade, na valência de Jardim de Infância, realizada de quarta a sexta-feira, de dia 19 de fevereiro a 13 de junho, perfazendo o total de 210 horas de prática supervisionada. Pretende-se, então, descrever e refletir sobre o processo formativo desenvolvido pela mestranda, apresentando uma fundamentação contextualizada deste percurso, analisando as intervenções realizadas, compreendendo quais as competências desenvolvidas pelas crianças e pela formanda.

A formação desta unidade curricular pretende promover a construção do saber profissional, procurando que a mestranda mobilize saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de diversos projetos educativos e curriculares. Estes deverão ser sustentados segundo quadros teóricos adequados, permitindo que esta desenvolva capacidades de reflexão e ação nos contextos educativos, recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas, respondendo às diferentes características de cada criança. Neste sentido, procura-se compreender quais as estratégias e metodologias a adotar mais adequadas, envolvendo todos os atores do processo de formação profissional, capazes de auxiliar e acompanhar os formandos na construção de um perfil de desempenho profissional alicerçado numa relação colaborativa, partilhando os saberes profissionais para a educação pré-escolar. Assim, pretende-se que os formandos desenvolvam um processo de co-construção profissional, assumindo uma postura dinâmica, ativa e investigativa das práticas, facilitando a tomada de decisões.

A estrutura deste documento está organizada em três capítulos fundamentais, seguindo uma sequência que promova a coerência. Assim, o primeiro capítulo, subdividido em dois subcapítulos referentes aos modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar e ao desempenho profissional do educador de infância, apresenta os referenciados teóricos e legais, representando as linhas orientadoras que fundamentaram a prática pedagógica realizada pela mestranda. O segundo capítulo refere-se à caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação, sendo caracterizados os espaços, as interações, os recursos e outros aspetos considerados relevantes para a compreensão e contextualização do ambiente educativo. O terceiro capítulo diz respeito à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, sendo evidenciada a evolução da formanda ao nível das suas competências profissionais, expondo uma descrição e consequente análise sobre todo o processo formativo e evolutivo da mestranda. Por fim, é apresentada uma reflexão final, onde é explanado o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, mobilizadas em articulação com pressupostos teóricos relevantes. Pretende-se, ainda, refletir sobre todo o processo formativo da formanda e o trabalho realizado em díade, sendo, também, evidenciadas potencialidades e constrangimentos encontrados neste percurso.

É de destacar a existência de anexos, visto que estes ilustram situações expostas no presente relatório, estando divididos em duas partes. Assim, numa parte são apresentados os anexos de tipo A, correspondentes aos anexos impressos, sendo que noutra são apresentados os anexos de tipo B, referentes aos anexos que se encontram em forma digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

De modo a definir as opções educativas tomadas pela mestranda, revelou-se necessário refletir sobre os referenciais teóricos que sustentaram toda a ação pedagógica na Educação de Infância. Assim, no presente capítulo serão explanados conceitos teóricos e legais, que orientaram, apoiaram e fundamentaram toda a *praxis* educativa da mesma, tendo-se revelado fundamentais para a construção e desenvolvimento de saberes profissionais da mesma.

Sabe-se que “não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer” (Alarcão, 1996, p.179), sendo, por isso, a teoria indissociável da prática, uma vez que é fulcral levar para a última os conhecimentos teóricos construídos anteriormente, de modo a atuar de uma forma ponderada, responsável e adequada. Desta forma, é essencial ter em conta que “o saber documental e o saber experiencial, que através do que se chama ciclo reflexivo (prática/reflexão), conduz ao desenvolvimento da competência profissional” (Alarcão citando Wallace, 1996, p.179), guiando, então, a prática pedagógica da formanda.

1.1. Desempenho profissional do educador de infância

Considerando o Decreto-Lei n.º 240/2001, que define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, sabe-se que este deve promover aprendizagens curriculares, apoiando a sua prática pedagógica “num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Anexo, II-1, p.5570). Assim, a sua *praxis* rege-se segundo

um currículo que este “concebe e desenvolve (...), através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 1, II-1, p.5572), tendo como base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que preconizam “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.13).

Ao longo das OCEPE é referenciado o carácter indissociável do desenvolvimento e da aprendizagem, o papel ativo da criança no seu processo educativo, a importância da pedagogia diferenciada, como forma de dar resposta a todas as crianças, e a construção articulada do saber, em que as diferentes áreas a abordar devem ser tratadas de uma forma globalizante e integrada. Com base nestes fundamentos, espera-se que o educador considere os objetivos gerais enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, visto que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º5/97, Capítulo II-2, p.670); organize o ambiente educativo, de forma a concretizar a sua intencionalidade educativa, uma vez que “o contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças (...) [constituindo-se] o suporte do trabalho curricular do educador” (Ministério da Educação, 1997, p.31); e promova a continuidade educativa, na medida em que facilita o processo de adaptação das crianças, partindo do que estas já sabem e criando condições para o sucesso nas futuras aprendizagens, sendo necessário “que o educador organize o processo educativo de modo a que este responda às características de cada criança, estimulando a sua evolução no grupo” (Ministério da Educação, 1997, p.87).

De forma a pensar e organizar a planificação, a intervenção e a avaliação da aprendizagem, neste documento estão distinguidas três áreas de conteúdo, nomeadamente a área de Formação Pessoal e social, a área de Expressão e Comunicação e a área de Conhecimento do Mundo. Assim,

é fomentada uma pedagogia estruturada com uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, onde se considera a criança como construtora do seu conhecimento, procurando que esta aprenda “a colocar questões, a procurar respostas e soluções para [satisfazer] a sua curiosidade e construir as suas próprias ideias e teorias acerca do mundo” (Arends, 1995, p.396). Não podendo, então, ser encarada como um sujeito passivo, este processo educativo permite que a criança desenvolva competências de iniciativa e autonomia.

Sabe-se que para atuar em qualquer contexto educativo é fundamental recorrer a um método investigativo, sistemático e contínuo, que confira intencionalidade ao processo educativo, uma vez que este permite conhecer e compreender a realidade educativa em que se atua de modo a adequar e modificar as práticas pedagógicas. Desta forma, este documento determina as diferentes etapas inerentes à intervenção profissional do educador, considerando que estas estão “interligadas e que se vão sucedendo e aprofundando” (Ministério da Educação, 1997, p.25). As mesmas sustentam a *praxis* educativa desenvolvida pela formanda, uma vez que são alicerces fundamentais para a construção de saberes profissionais, sendo elas a observação, o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação.

Focando a atenção na primeira etapa, referente à observação, esta é “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica sustentada, exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29) que se tem revelado uma estratégia fundamental na formação de educadores de infância. Assim, considerada “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros” (Trindade, 2007, p.39), para a sua concretização é necessário definir objetivos específicos e delimitar o campo de observação, permitindo que sejam delineadas as estratégias a seguir, uma vez que, de acordo com Foulquié (1971) e Leif (1974), só através deste procedimento é possível “descrever, com fidelidade e exactidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real” (Trindade,

2007, p.30). No âmbito da realidade educativa, cabe ao educador centrar a sua observação na criança, visto ser o principal meio de conhecimento da mesma, “meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do [educador] (...), constituindo a base de avaliação, de diagnóstico e formação” (Estrela, 1978, p.57).

Este processo implicar que o adulto considere as particularidades de cada criança, como as suas competências, níveis de desenvolvimento, interesses e necessidades, dando ao educador a possibilidade de compreender a criança. Assim, na prática pedagógica desenvolvida pela mestranda foi realizada uma observação participante, sendo que esta se define por ser “aquela em que o observador pode participar, de algum modo, na actividade do observado, sem contudo perder a integridade do seu papel de observador” (Dias, 2009, p.179). Assim, assumiu-se como ativa, uma vez que a formanda teve a possibilidade de desempenhar funções suscetíveis de modificar certos aspetos da interação na situação, classificando-se como naturalista, pois resultou da “observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias habituais do seu quotidiano” (Trindade, 2007, p.47), e, simultaneamente, armada, pois muitos registos foram realizados nos momentos de ação, e desarmada, visto que os registos foram, também, elaborados posteriormente à ação, sendo a memória o suporte para a construção do mesmo. Este desenvolveu-se de forma contínua, através do *Diário de Formação Pessoal* (cf. anexo tipo 1) e de grelha de observação (cf. anexo tipo 2), recolhendo observações “sobre o contexto e sobre as pessoas envolvidas” (Parente, 2002, p.183). A observação, realizada de forma intencional, teve sempre em vista a planificação de “actividades [e projetos] que [servissem] objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º 1, II-3d), p.5573), visando o desenvolvimento e a construção de aprendizagens das crianças.

Assim, a planificação deve ser intencional, sendo realizada em conformidade com os dados recolhidos, com uma reflexão antes da ação, de modo a “prever o modo como vai decorrer a ação que se vai implementar

para atingir uma ideia ou propósito que temos e achamos importante conseguir que seja realizado” (Diogo, 2010, p.64). Esta etapa prevista nas OCEPE torna-se fundamental para o desenvolvimento e avaliação de estratégias de intervenção e interação com intencionalidade, planeando “situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras” (Ministério da Educação, 1997, p.26). Desta forma, as planificações (cf. anexo tipo3) realizadas semanalmente tiveram sempre em consideração os interesses, necessidades e expectativas evidenciados pelo grupo, dando resposta ao mesmo e, assim, planificar “de forma integrada e flexível tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º1, II-3c), p.5573).

A segunda etapa conduz, então, à terceira, referente à concretização na ação das intenções educativas, considerando as propostas das crianças que podem conduzir a situações e oportunidades imprevistas. Nesta ação está prevista a intervenção de adultos próximos das crianças, nomeadamente a família, uma vez que

a colaboração dos pais, e também de outros membros da comunidade, o contributo dos seus saberes e competências para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações entre crianças e adultos (Ministério da Educação, 1997, p.45)

o processo educativo. Esta participação é fulcral para o educador, pois, sendo este o elo de ligação entre o espaço educativo, a família e a comunidade, necessita do apoio dos diferentes agentes educativos, através de uma colaboração sustentada, permitindo que as crianças usufruam de uma educação de qualidade e de um desenvolvimento equilibrado.

Todos estes momentos são objeto de avaliação, uma vez que esta “enquanto elemento integrante e regulador da prática educativa, permite uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada e interpretada, sustenta a tomada de decisões adequadas e promove a qualidade das aprendizagens” (Circular n.º 4/2011, p.1). Assim,

este procedimento está inserido no processo de ensino e de aprendizagem com o intuito de regular e permitir a tomada de decisões, reorganizando as suas ações, favorecendo, então, a qualidade do desenvolvimento íntegro das crianças. É, também, fundamental realizar a avaliação com as mesmas, uma vez que esta permite uma avaliação para o educador, na medida em que lhe possibilita “estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (Ministério da Educação, 1997, p.27), sendo, por isso, a base da planificação.

O educador deve recorrer “ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo, II-2a), p.5570). Deste modo, ao longo do processo formativo da mestrandia na prática pedagógica, revelou-se essencial realizar uma reflexão antes, durante e pós ação. Este método está intimamente relacionado com a avaliação do processo educativo, tendo ocorrido em tríade, com a educadora cooperante e o par pedagógico. Esta metodologia demonstrou-se fulcral para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo e colaborativo, defendido pelo Modelo *Reggio Emilia*, uma vez que este é “a ‘chave’ do sucesso da pedagógica das relações e o elemento que marca a diferença no processo educativo” (Lino, 2007, p.102).

Considerando a etapa referente à comunicação, esta é fundamental, uma vez que serve como orientação para o educador, pois o conhecimento que este adquire das crianças “é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação” (Ministério da Educação, 1997, p.27), nomeadamente os pais e os profissionais que trabalham com as estas. Assim, o educador deve adotar um perfil que o leve a comunicar resultados e a divulgar informações, através de inúmeras estratégias, com o intuito de garantir o esclarecimento e a compreensão do trabalho educativo que é realizado com grupo, implicando o acompanhamento e envolvimento das famílias e da comunidade educativa. No contexto de estágio da formanda, esta comunicação decorreu de forma sistemática, contando com a participação dos pais na construção do Projeto Curricular de Grupo (PCG) (cf.

anexo B1), com a troca de *emails* entre pais-educadora/educadora-pais, bem como através de conversas informais e de reuniões com os pais. De acordo com Ribeiro, citando McAfee e Leong, (1996), “o portfólio é uma compilação organizada e intencional de evidências que documentam o desenvolvimento e a aprendizagem de uma criança realizadas ao longo do tempo” (p.46). Este é um documento de acompanhamento das crianças, por parte da educadora e dos pais, mantendo, assim, um constante contacto, potencializando e valorizando as atividades e interesses das crianças.

A última etapa referida nas OCEPE relaciona-se com a articulação, uma vez que compete ao educador promover a continuidade educativa, “favorecendo a própria adaptação da criança” (Ministério da Educação, 1997, p.28) no jardim de infância, bem como promover um processo educativo que crie condições para a transição para a escolaridade obrigatória. Visto que a aprendizagem é um processo contínuo, sendo fulcral para um desenvolvimento íntegro e harmonioso dos indivíduos, esta deve decorrer de uma forma sistematicamente articulada entre os diferentes níveis de ensino. Considera-se, assim, que uma educação de qualidade deve assentar numa continuidade efetivamente articulada, tendo em conta a valorização e coordenação de experiências vividas, conduzindo a uma nova perspectiva educativa e, conseqüentemente, garantindo uma verdadeira educação de qualidade. Desta forma, o educador assume um papel fundamental na criação de condições para que as crianças construam aprendizagens de sucesso na seguinte fase de escolarização.

Compreende-se, então, que todas estas etapas mencionadas nas OCEPE se revelam fundamentais para que o educador desempenhe um trabalho com intencionalidade educativa, em que estas se interliguem sucessivamente. Assim, é-lhe possibilitado criar “condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, [garantindo o desenvolvimento de] competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos” (Ministério da Educação, 1997, p.18).

1.2. Modelos curriculares para a Educação Pré-Escolar

“Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um programa destinado a obter um determinado resultado educativo” (Oliveira-Formosinho & Lino, 1996, p.15). Desta forma, as opções educativas tomadas pela mestrandia foram ao encontro das observações realizadas, correspondendo às características do grupo e aos seus interesses, necessidades e expectativas, visando o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. O educador de infância deve, então, desenvolver um currículo que proporcione às crianças experiências de aprendizagem, onde estas construam, por iniciativa própria, o seu conhecimento, sendo que o adulto deve observar, apoiar e tomar decisões relativas a novas propostas educacionais.

Considera-se que para a concretização de um processo educativo essencialmente intencional e produtivo é necessário desenvolver uma “consciência pedagógica radicada num referencial teórico para concetualizar a criança e o seu processo educativo (...) [,constituindo] um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação” (Gâmbua, 2011, p.75). Assim, a *praxis* educativa da mestrandia orientou-se segundo diversas perspetivas, selecionando, de cada uma, os princípios que considerou mais adequados ao contexto, com o intuito de promover “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo, III-1, p.5571). Destacam-se, então, o modelo curricular *High-Scope*, o Movimento da Escola Moderna (MEM) e o Modelo *Reggio Emilia*.

Considerando que é necessário ter em conta as capacidades das crianças, uma vez que estas não são uma tábua rasa, “uma mente vazia” (Perrenoud, 2000, p.28), pois quando entram no jardim de infância “já possuem os seus próprios conhecimentos e competências” (Vasconcelos, 1997, p.38), cabe ao educador “preparar um ambiente enriquecido, apropriado ao

desenvolvimento” (Fosnot, 1998, p.27). Para que isso seja possível, é fundamental escutar as vozes das crianças, na medida em que as suas observações, opiniões e perspectivas são esclarecedoras dos seus conhecimentos, interesses e expectativas, devendo, por isso, o educador escutar o grupo com quem exerce a sua profissionalidade, uma vez que através deste processo este conhece a vida e os pensamentos das crianças. Assim, o educador deve promover momentos de diálogo em que escute as crianças e negocie com as mesmas, criando oportunidades de realização de experiências de aprendizagem significativas, ativas, diversificadas, integradas e socializadoras, permitindo a sua colaboração no processo de co-construção do conhecimento.

No decorrer desta visão defendida pela mestrandia, surge o recurso ao modelo *High-Scope*, que visa o desenvolvimento da autonomia e da construção do conhecimento pelas crianças, sendo que as mesmas aprendem através das interações criança-criança e adulto-criança, com um desempenho ativo de ambos. Assim, o socioconstrutivismo é a premissa básica deste modelo, em que o processo de ensino e de aprendizagem respeita os interesses, necessidades, expectativas e ritmos de cada educando, conferindo momentos de aprendizagens motivadoras, onde “aprender não é o resultado do desenvolvimento; aprender é desenvolvimento” (idem, p.46). Deste modo, defende-se que o indivíduo “constrói o seu próprio conhecimento na interação com os objectos, as ideias e as pessoas” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.55), sendo que a qualidade da interação determina a qualidade da construção do conhecimento, uma vez que a aprendizagem é “um processo de construção recursivo, interpretativo, realizados por aprendizes ativos que interagem com o mundo físico e social” (Fosnot, 1998, p.47). As crianças são, então, encaradas como ativas, com iniciativa e investigadoras, defendendo a ideia de que aprendem através da ação, sendo esta aprendizagem proveniente de uma construção pessoal, onde intervêm a criança e os agentes culturais. Assim, esta aprendizagem ativa é fulcral para o desenvolvimento da criança, uma vez que é a “aprendizagem na qual a [mesma] (...), através da

sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (Oliveira-Formosinho, 2006, p.56), atribuindo-lhe sentido.

Desta forma, neste modelo curricular, o espaço educativo deve estar adequado aos interesses das crianças, bem como às diferentes culturas e estados de desenvolvimento, promovendo a aprendizagem pela ação, em que as mesmas vivem experiências diretas e imediatas, construindo conhecimento e atribuindo sentido ao mundo. O adulto deve, então, encorajar as interações, na medida em que desenvolverá capacidades de resolução de problemas nas crianças, permitindo que estas aprendam a “lidar com situações diárias da sala, resolvendo autonomamente os seus problemas com o auxílio do adulto” (Hohmann&Weikart, 2009, p.7). Assim, o contexto de aprendizagem é um fator relevante nesta abordagem, estando dividido por áreas de interesse, que proporcionam as interações e que possuem materiais pedagógico-didáticos, criando “condições-base para uma aprendizagem significativa” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.71). Segundo esta perspetiva pedagógica, “avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto” (Hohmann&Weikart, 2009, p.8), sendo, assim, necessário que a equipa educativa reúna informações válidas das crianças, através da interação com as mesmas e do processo de observação e registo dos dados. Desta forma, avaliar pressupõe “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (idem, p.9).

“A participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social” (Ministério da Educação, 1997, p.53). Partindo desta premissa, é justificado o apoio do Movimento da Escola Moderna (MEM) para a *praxis* educativa da mestrandia, uma vez que os princípios pedagógicos do MEM assentam na definição da escola “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996, p.141). Assim, este

fomenta “propostas de acção educativa sustentadas pela prática democrática na sala de actividades, pela reconstituição de valores democráticos e das significações sociais, através da reconstrução partilhada da cultura” (Pires-Mesquita, 2007, p.64), encarando a criança como sujeito ativo e de livre expressão e solicitando a colaboração dos diferentes intervenientes envolvidos no processo educativo da mesma, nomeadamente, a família. Através de processos de colaboração e entreaajuda, entre todos os agentes educativos, desenvolve-se um processo de ensino e de aprendizagem com recurso à metacognição, enraizada na construção da ação que se assume como construção do saber. Este percurso conjunto permite uma atuação sustentada deste modelo, que afirma que os educadores se assumem como “promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores activos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Oliveira-Formosinho & Niza, 1996, p.155), estimulando a autonomização e responsabilização de cada criança integrada num grupo de educação cooperada. A sua finalidade relaciona-se, então, com uma formação intelectual, estética e sociomoral das crianças, tendo por base um sistema de treino democrático, numa organização participada.

Segundo o MEM, na organização espacial da sala de actividades as áreas de interesse devem aproximar-se o mais possível dos ambientes de organização das sociedades adultas. As propostas das crianças são tidas em conta, sendo registadas e valorizando as suas perspetivas, realizando-se a avaliação formativa em cooperação, que se orienta pelos “registos colectivos e individuais de produção (...); [pelas] comunicações várias das crianças (...) [ao grupo]; [pelas] ocorrências significativas registadas no Diário do grupo e [pelo] debate e a reflexão [juntamente com os pais]” (Oliveira-Formosinho & Lino, 1996, p.155). Assim, o desenvolvimento das crianças é facilitado, uma vez que a sua relação com a comunidade e os pais, é um aspeto securizante para as mesmas, possibilitando que aumentem as suas fontes de informação, tendo oportunidade de intervir, procurando e resolvendo os problemas com que se

vão deparando, uma vez que “os educadores do MEM deslocaram a ação pedagógica para a comunicação assente em circuitos de informação e de trocas sistemáticas” (Niza, 2013, p.142) entre crianças.

Dando continuidade à abordagem das perspectivas pedagógicas que sustentaram a ação da formanda, revela-se fundamental mencionar o modelo *Reggio Emilia*. Assim, ao longo da prática pedagógica revelou-se fulcral procurar criar um ambiente agradável, onde as crianças se sentissem bem e onde pudessem estabelecer múltiplas relações entre crianças e adultos, uma vez que esta perspectiva implica a cooperação entre o educador, as crianças e os pais. Segundo Lino (2007), esta caracteriza-se como a “pedagogia das relações”, na qual as famílias, a comunidade e os educadores desenvolvem um trabalho colaborativo. Desta forma, a criança é observada num meio de interações com outras crianças, com os adultos que a rodeiam e com o contexto social e cultural onde está inserida.

Nestas escolas assiste-se a uma partilha de vivências, sendo possível estabelecer diversas relações entre todos os agentes educativos, escutando-se a criança e, assim, dar ênfase ao seu papel. São, então, valorizadas suas as múltiplas formas de expressão, denominadas por Malaguzzi as “cem linguagens da criança”, englobando a linguagem oral e as diversas formas de representação, através do desenho, da pintura, da modelagem, entre outros. Assim, a educação na arte é uma atividade que constitui o currículo, sendo traduzida no contexto pelos registos gráficos, orais ou fotográficos elaborados pelas crianças, que são partilhados com a comunidade educativa. Os mesmos estimulam a autorreflexão do educador e dos pais, uma vez que estes são, também, observadores e atores do desenvolvimento das crianças, sendo que “os trabalhos realizados pelas (...) [mesmas] tornaram-se a base para estabelecer o diálogo e o trabalho com os pais e famílias” (Oliveira Formosinho & Formosinho, 1996, p.103).

“As crianças são encorajadas a explorar o ambiente e a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão” (Oliveira-Formosinho, 1998, p.102), permitindo-lhes representar a realidade e partilhar

com os outros as suas experiências e conhecimentos, servindo, também, “de base para debater, formular hipóteses, dando aos adultos informação sobre o seu desenvolvimento” (idem, p.103). Assim, “quantas mais formas de linguagem se introduzirem (música, dança, drama, pintura, etc.) mais rica a escola será” (Giovanni, citando Rabitti, 1994, p.72), uma vez que “utilizar diferentes formas de linguagem, quer ela seja verbal ou gráfica, para representar um mesmo tema ou conceito, permite à criança desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos acerca do mesmo” (Oliveira-Formosinho, citando Forman, 1998, p.102).

A criança é, então, encarada como um ser ativo na construção do seu conhecimento, sendo “capaz de construir autonomamente significados através da experiência diária da vida quotidiana” (Oliveira-Formosinho, citando Malaguzzi, 1998, p.98), não se menosprezando o papel do adulto enquanto promotor das competências da criança. Acredita-se, assim, “que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel activo na sua socialização co-construída com o grupo de pares e com os adultos” (Idem).

Os modelos pedagógicos mencionados integram a metodologia do trabalho de projeto que “assume que a unidade base da pedagogia é o ato intencional, e este nasce de uma pessoa enfrentando uma situação, perante a qual age de forma deliberada e planeada” (Gâmboa, 2011, p.55). Desta forma, este método de trabalho não se limita a satisfazer as necessidades imediatas, visto que se orienta para o futuro, assumindo um carácter flexível e, por isso, os projetos podem ser reformulados ao longo do mesmo ano letivo. Surgindo dos interesses das crianças, as situações educativas tornam-se ricas quando despertam

a curiosidade e o interesse (...) [das mesmas], incitando a uma atividade de procura. Mas para que tal ocorra é preciso que a mesma situação contenha em si *problematicidade*, isto é, gere incerteza, dúvida, e esta interrogação seja experienciada [pelas crianças] (...) como sua (Idem).

Esta metodologia insere-se nas pedagogias participativas, cujos objetivos

são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.15).

Assim, é desenvolvido um trabalho de colaboração e de cooperação, dando espaço para as crianças participarem na organização e implementação de um plano de ação destinado a resolver, em conjunto, os problemas que surgem no decorrer dos projetos. Segundo Kilpatrick (1971) “desejamos que o (...) [educador, as crianças e as famílias] elaborem juntas o seu programa. Dessa forma o programa torna-se funcional, ganha em sentido e intensidade” (p.86), tendo em consideração que a colaboração interpares é a base de um envolvimento pessoal e social, promovendo o desenvolvimento afetivo e competências de compreensão, de colaboração e de reflexão, tendo sempre em vista que a criança é a condutora do seu próprio processo de aprendizagem, contando com o apoio dos adultos que a rodeiam.

Como se pode concluir, a colaboração é um fator primordial que “deve apresentar mais vantagens do que inconvenientes” (Perrenoud, 2000, p.83), fomentando o trabalho em equipa e competências de ajuda e ocorrendo em determinadas etapas, estabelecidas pelas crianças, que colaboram na construção dos objetivos, conteúdos, estratégias e definição de métodos de avaliação, promovendo a autonomia, a criatividade, o sentido de responsabilidade e o espírito de iniciativa, ao mesmo tempo que são ultrapassadas as diversas dificuldades que surgem neste processo. Com este método, pretende-se, então, antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento, considerando que “um ‘bom projecto’, tal como um ‘bom processo formativo’ é aquele que cria dificuldades e conflitos cognitivos não apenas nas crianças mas, e também, nos adultos” (Vasconcelos, 2009, p.37).

2.CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O meio físico-social revela-se fundamental para o desenvolvimento das crianças, tal como referido pela perspectiva contextual (Vygotsky, 1978) em que se considera que “o indivíduo não é uma entidade separada que interage com o ambiente, mas sim uma parte inseparável do mesmo” (Papalia *et al*, 2007, p.36). Deste modo, o meio assume uma força dinâmica e interativa, constituindo-se como “uma rede de relações que configura a estrutura do significado” (Rogoff, 1993, p.53). Assim, é fulcral estabelecer uma articulação entre o desenvolvimento e o meio envolvente das crianças, bem como salientar as estruturas interpessoais, defendidas por Bronfenbrenner (1996), consideradas propícias para a construção de novos saberes, numa aprendizagem ativa, em que se desenvolve “o respeito interpessoal (...) fruto de um clima de interajuda e da possibilidade mental de entender a reciprocidade dos diferentes pontos de vista” (Ferreira & Santos, 1994, p.15).

Posto isto, no presente capítulo será caracterizado o centro de estágio, bem como as suas dinâmicas e organização, possibilitando uma compreensão mais clara e coerente do capítulo seguinte, onde serão mencionadas, descritas e analisadas as diversas atividades que foram desenvolvidas ao longo do estágio neste contexto.

2.1. O contexto de estágio e o meio envolvente

Com o intuito de compreender e prever as influências e os recursos disponíveis, contextualizar a instituição e o meio envolvente é fulcral, visto que há que “fazer emergir uma imagem da educação na e da cidade através

de múltiplos meios, espaços, oportunidades, acontecimentos” (Paiva, citando Ambrósio, 2009, p.83). Assim, o Colégio Novo da Maia (CNM), instituição de ensino particular, localiza-se em Monte Penedo, na freguesia de Milheirós, do concelho da Maia (cf. anexo tipo 4), sendo esta constituída por 4000 habitantes e com uma dimensão territorial de cerca de 3,42km². O espaço envolvente ao estabelecimento possibilita a realização de aprendizagens múltiplas, devido ao investimento social, desportivo, cultural, económico e ambiental a que se tem assistido (cf. anexo B2). Tendo surgido da vontade de construir um projeto de educação diferente, alicerçado na qualidade educativa, nos recursos humanos e nas estruturas físicas, a instituição é reconhecida ministerialmente e a nível concelhio, assegurando requisitos de higiene e segurança e exercendo uma gestão educacional, financeira e organizacional autónoma.

Constituído por três polos, o CNM serve distintas valências, nomeadamente, de Creche e de Jardim de Infância, que funcionam no polo I, o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, que ocupam o polo II (7º e 8º ano), e o Secundário, com inclusão do 9º ano, funcional no polo III. Uma vez que os espaços educativos devem estar organizados “de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas (...) [e a criar e manter] as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar [destas]” (Decreto-Lei n.º 241 de 2001, p.5573), o CNM contém espaços que propiciam experiências e aprendizagens novas, onde as interações e relações sustentam atividades e projetos. Assim, “de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela acção” (Hohmann&Wiekart, 2011,p.163), no polo I, disposto em três pisos, realizam-se diversas atividades curriculares e extracurriculares. No piso -1 localiza-se um ginásio, a sala de música, o ateliê de culinária, onde, também, ocorrem experiências científicas, o refeitório e a cozinha; no piso 0 encontra-se a entrada principal e a receção, sete salas de Creche, duas salas, divididas por anos, de 2, 3 e 4 anos, com cinco instalações sanitárias, uma sala de reuniões para os educadores, uma sala de isolamento e um vestiário; no piso 1 situam-

se duas salas de 5 anos e uma biblioteca/ludoteca, que serve de apoio a toda a Creche e Jardim de Infância (cf. anexo B3). Em todos os pisos existem espaços exteriores, dois parques infantis, pátios e jardins, sendo que as salas de 2 e 3 anos têm um espaço exterior privado. De forma a dar resposta a todos os grupos de crianças na ocupação dos espaços comuns, foi realizado um horário, sendo estabelecidos os tempos em que cada grupo ocupa os mesmos.

2.2. Política educativa do contexto de estágio

O Colégio Novo da Maia (CNM) assume como função formar os educandos, de forma a que estes se tornem pessoas aptas a desenvolver um projeto claro de vida, formando cidadãos participativos, críticos e conscientes, fomentando a inclusão social assente na participação democrática. Assim, o compromisso que estabelece para que se potencialize uma educação de qualidade assenta na liberdade, na responsabilidade e na solidariedade. Desta forma, ao longo do processo educativo a instituição considera que “a participação democrática na vida” do estabelecimento “é um meio fundamental de formação pessoal e social” (Ministério da Educação, 1997, p.53), proporcionando o desenvolvimento íntegro de cada indivíduo. Pretende-se, então, que estes valores contribuam para a construção do conhecimento dos educandos, tendo em conta uma articulação de vários modelos curriculares, que pressupõem uma resposta educativa às crianças e às famílias, através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação assumindo as crianças como sujeitos da sua própria aprendizagem, uma vez que estas não podem ser encaradas como “um passivo vaso receptor de saberes” (Vasconcelos, 2009, p.55).

Por forma a atingir estes objetivos, é desenvolvido um trabalho cooperativo entre todos os agentes educativos, nomeadamente, a equipa

educativa e as famílias, facilitando o desenvolvimento das competências dos educandos e delineando estratégias a desenvolver para um crescimento harmonioso e íntegro dos mesmos. Este trabalho de equipa concretiza-se através de um processo de aprendizagem pela ação que implica um clima de apoio e de respeito mútuo, sendo possível debater “sobre quais as práticas actuais a modificar, manter, melhorar, abandonar” (Hohmann&Wiekart, 2011,p.130). Assim, é através do mesmo que os agentes referidos “expressam nas suas próprias palavras as observações das crianças e dos acontecimentos, de maneira a que, colectivamente, possam utilizar aquilo que sabem e construir práticas educativas a partir desse conhecimento” (Hohmann&Wiekart, 2011,p.130-131), encarando o estabelecimento de relações pedagógicas como um fator de êxito no processo educativo.

2.3. Organização da equipa e do ambiente educativo

A equipa do Colégio Novo da Maia (CNM), referenciada no organigrama da instituição (cf. anexo 5), é constituída por todos os profissionais que trabalham direta e indiretamente com as crianças, considerando-se, então, a equipa docente e não docente, tal como as educadoras, as assistentes operacionais, a psicóloga, a nutricionista, os profissionais de limpeza, o pessoal administrativo, o pessoal da empresa de alimentação e a direção da instituição. Assim, a direção dirige a componente pedagógica e a administrativa do estabelecimento, sendo que a primeira coordena o conselho de coordenadores que comunica as decisões tomadas às educadoras de infância. Esta equipa é composta por nove educadoras de infância, que trabalham cooperativamente e que contam com a colaboração de uma professora de ensino precoce de inglês e uma outra de expressão musical e dramática, com quem desenvolvem, também, um trabalho em parceria, sendo que as últimas lecionam as suas sessões em conformidade com o que

as educadoras estão a explorar com os grupos e consoante as necessidades evidenciadas por estes. Esta metodologia de trabalho tem em consideração que “a partilha de informação entre os educadores do estabelecimento é promotor da qualidade da resposta educativa” (Circular n.º 4/2011, p.4), revelando-se, então, fundamental para a instituição “construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Hohmann&Wiekart, 2007, p.9).

Considera-se que “os estabelecimentos de educação pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas” (Decreto-Lei n.º5/97, Capítulo IV, Art. 12º, p.672). O CNM mantém os seus serviços abertos das 8h até às 19h, sendo que o horário letivo decorre entre as 9h e as 16h, estando incluídas neste as refeições das crianças, nomeadamente, o almoço e o lanche. Assim, as horas de prolongamento são entre as 8h e as 9h e entre as 16h e as 19h, sendo consideradas horas não letivas, em que as crianças permanecem na instituição com as assistentes operacionais que dinamizam actividades com as mesmas, prestando, deste modo, o serviço de apoio à família.

2.4. Documentos reguladores do contexto de estágio

Com o intuito de contextualizar um pouco mais este estabelecimento, devem ser referidos os projetos que o sustentam, nomeadamente o Projeto Educativo (PE) (cf. anexo B4), o Projeto Curricular (PC) (cf. anexo B5) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

Considerado “como um documento de cariz pedagógico, que deve ser construído com a participação e recurso da comunidade educativa, estabelecendo uma entidade própria, em conformidade com o quadro legal” (Loureiro, 2005, p.53), o PE do Colégio Novo da Maia (CNM) consagra a

sua orientação educativa, sendo referidos os valores, as metas e as estratégias segundo as quais a instituição se propõe a cumprir a sua função educativa. Desta forma, este apresenta-se como um “documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001, p.38) da instituição, explicitando a oferta formativa e educacional do CNM, bem como as orientações que a guiam, enquadrando, assim, a ação dos intervenientes no processo educativo a decorrer ao longo dos anos letivos. De forma a que se verifique uma adequação ao contexto, o PC deve estar “integrado no respectivo Projecto Educativo” (Circular n.º17/2007, p.2), sendo que o primeiro se encontra vinculado ao ideal de que o currículo deve ser percecionado de acordo com a conceção de projeto, assumindo o papel de “instrumento que sustenta a mudança e preserva a autonomia, (...) [definindo] a identidade de uma escola e (...) [conferindo] coerência à acção dos diferentes intervenientes” (Gomes, 1997, p.27). Apesar de o CNM não apresentar um PC formalmente atualizado, a instituição revela, através da sua ação educativa, mobilizar conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado e sustentado em todas as áreas de conteúdo e domínios mencionados nas Orientações para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), bem como nas restantes ofertas resultantes dos princípios e ideias representados no PE, sendo fundamental o seguimento desta conduta no estabelecimento de estratégias de desenvolvimento curricular.

Para além destes dois documentos reguladores das políticas educativas da instituição, esta dispõe de um Regulamento Interno (RI) e de um Plano Anual de Atividades (PAA). Sendo o RI um documento que define o funcionamento dos órgãos de “administração e gestão [da instituição], das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Decreto-Lei n.º 75/2008, Secção II, Capítulo II, Art.9º, p.2344), este esclarece toda a comunidade educativa de aspetos importantes para o funcionamento da instituição. Já o PAA é um documento de planeamento que define “em

função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades” (idem), sendo elaborado e refletido no início do ano letivo e apresentado aos encarregados de educação. O último pode sofrer alterações no decorrer do ano letivo, na medida em que é condicionado por fatores externos à instituição.

O PCG surge, diretamente, relacionado com o PE e com o PC da instituição, constituindo “um dispositivo de gestão curricular importantíssimo para a concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para (...) [as crianças] e que lhes permita desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade” (Leite *et al.*, 2001, p.21). Este, redigido em conformidade com a Circular n.º 17/2007, revela uma organização flexível, uma vez que se encontra em permanente reestruturação e atualização, devido às aprendizagens que as crianças vão construindo e de forma a dar respostas aos interesses e necessidades das mesmas, influenciando diretamente a organização do espaço e do tempo da sala de atividades.

2.5. Organização do grupo, do espaço e dos recursos da sala de atividades

O grupo é homogéneo, constituído por vinte e seis crianças, doze do género masculino e catorze do género feminino, inseridas num meio social estável e economicamente privilegiado. Apesar de as crianças se encontrarem num nível de desenvolvimento adequado à faixa etária, denotam-se diferentes momentos de desenvolvimento entre algumas crianças, nomeadamente ao nível cognitivo, psicológico e social, devido aos ritmos de desenvolvimento e à personalidade de cada uma. Assim, torna-se necessário recorrer a estratégias diferenciadas, através do trabalho individual e em pequeno e grande grupo, numa partilha constante de ideias, opiniões e saberes, alargando as oportunidades educativas e desenvolvendo

aprendizagens cooperativas, uma vez que é nestes momentos que estas “têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e colaborar na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa comum” (Ministério da Educação, 1997, p.35).

O espaço pedagógico deve ser seguro, lúdico, cultural, ético e flexível, respondendo às motivações do Projeto Curricular de Grupo (PCG), estando, por isso, aberto às vivências, necessidades e interesses do grupo, sendo encarado “como um território organizado para a aprendizagem; um lugar de bem-estar, alegria e prazer” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11). Este é mutável, verificando-se, por isso, alterações desde o início do ano letivo, uma vez que “é o desenrolar do jogo educativo quotidiano que vai requerendo a sua organização e reorganização” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.12), dando respostas às propostas das crianças.

Tal como referido relativamente ao espaço, os recursos disponíveis na sala de atividades caracterizam-se pela sua diversidade, flexibilidade e mutabilidade, sendo adequados e potencializadores de aprendizagens. Estes estão acessíveis às crianças e colocados nas áreas de interesse adequadas, despertando a curiosidade e desejo de saber e apelando aos sentidos do grupo, tendo em conta que cada criança deve ser livre de explorar, agir e interagir com os objetos, pois segundo Spodek e Brown (1996) os materiais devem apelar “aos sentidos das crianças, possibilitando-lhes a recolha e a ordenação de informações sensoriais, com base no seu conhecimento em desenvolvimento” (p.9). Desta forma, para que o espaço e os respetivos materiais estejam constantemente relacionados com o PCG é necessária uma “reflexão permanente sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais” (Ministério da Educação, 1997, p.38).

“O tempo educativo tem, em geral, uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (idem, p.40). Para a organização do tempo letivo, está estabelecida uma rotina conhecida pelas crianças, que interferem na gestão do mesmo, visto que esta

é fundamental, na medida em que lhes proporciona “a segurança de sequências predizíveis de acontecimentos, transições suaves de um período de actividades para o seguinte e consistência nas expectativas e apoio dos adultos ao longo do dia” (Hohmann&Weikart, 2007, p.226).

2.6. A equipa educativa da sala e a relação com as famílias

Todos os processos referidos anteriormente são desenvolvidos em cooperação entre a equipa educativa da sala, as crianças e as famílias, que estabelecem uma relação bastante próxima com a educadora cooperante e a assistente operacional responsáveis pelo grupo, acompanhando e contribuindo para a construção progressiva do Projeto Curricular de Grupo(PCG), considerando que “a influência da (...) [sala de actividades] sobre as crianças pequenas, (...) não pode ser separada da influência da família ou do contexto no qual ambas operam” (Saracho&Spodek, 1998, p.78). Assim, esta cooperação, assente em princípios democráticos, onde ambos os agentes educativos exprimem as suas opiniões e se escutam mutuamente, revela-se fundamental, tendo presente, no decorrer do PCG, a consciência de que a atuação dos pais e da equipa educativa da sala implica uma responsabilidade social pelas crianças e a promoção do seu sucesso educativo.

Considerando, então, que o educando “constrói o seu próprio conhecimento na interacção com os objectos, as ideias e as pessoas” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 43), as suas experiências revelam-se tanto mais enriquecedoras quanto mais intervenientes participarem nesse processo. Deve-se ter em conta que, tal como afirma Weikart (1995), “o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção” (Hohmann&Weikart, 2007, p.256), ajudando a dar sentido ao mundo, através do significado que retiram das vivências e

experiências diretas e imediatas. Estas revelam-se distintas entre cada criança, uma vez que “todos sabemos que cada um de nós seria diferente se se tivesse desenvolvido num outro meio ou se os meios físicos e sociais que enquadram o nosso desenvolvimento tivessem aparecido em momentos diferentes da nossa vida” (Portugal, 1992, p.33).

2.7. Estratégias usadas na investigação-ação na prática pedagógica

A metodologia de investigação-ação, encarada como um processo colaborativo e sistemático de aprendizagem orientado para a *praxis*, foca-se na melhoria da prática pedagógica nos diversos campos de ação. Esta é uma mais-valia, uma vez que a dimensão profissional centra-se diretamente nas questões relacionadas com o desenvolvimento das práticas em contexto educativo, tendo em consideração as técnicas e as estratégias que contribuem para a construção de saberes profissionais. Assim, as suas características contribuem “para a mudança educativa ao potenciarem nomeadamente as dinâmicas colaborativas e contextualizadas, a indagação e reflexão permanente, a reconstrução do conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho, 2008, p.11).

A investigação-ação educativa remete para modos de investigação sobre a ação que fomentam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que permite uma *praxis* crítica, conduzindo, desta forma, para a transformação de uma ação social. Desenvolvendo uma prática reflexiva, o educador/investigador apresenta a capacidade de pensar sobre a sua *praxis* educativa, ao assumir que a atitude de investigação é “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (Alarcão, citando Stenhouse, 2001, p.23). Tal como refere o Decreto-Lei n.º 240/2001, o educador deve apoiar a sua profissionalidade “na

investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Anexo, II-2a), p.5570), sendo que este processo exige um intercâmbio entre os diversos agentes educativos, o que implica “uma maior participação e empenho [dos educadores] (...) na participação da vida escolar (...) [e] criando novos laços afectivos com a escola e com a comunidade” (Estrela, 2010, p.15).

Assumindo uma espiral de ciclos, em que se planifica de forma informada e crítica, de modo a melhorar a prática atual, em que se atua para desenvolver a planificação, sendo esta intencional e estrategicamente desenvolvida, em que se observa para analisar e registar as evidências, e em que se reflete em grupo sobre a observação realizada, conduzindo à reconstrução do significado da ação, que permitirá rever o que foi planificado e, assim, realizar uma nova planificação. Revela-se, então, fulcral investigar a prática para lhe atribuir sentido. Assim, encarada como “uma investigação, com fins de desenvolvimento que visa dar, ao mesmo tempo, contributos práticos e científicos [onde se procuram] (...) soluções inovadoras para os problemas educativos (...) [sendo essencial] a interação com os profissionais no terreno” (Van den Akker & Nieveen, 1999, p.34) esta metodologia foi seguida ao longo da prática pedagógica supervisionada, realizando as planificações em tríade, com base nas observações constantes, atuando de forma ponderada e, por fim, refletindo sobre a ação, concebendo uma nova planificação, considerando os interesses, necessidades e expectativas das crianças.

Foi, então, tido em conta o desenvolvimento de uma profissionalidade que aceita o educador como ator e autor, que permitiu uma investigação sobre a prática da estagiária, integrando vários momentos de formação e articulando os conhecimentos teóricos com as aprendizagens desenvolvidas na prática, num processo reflexivo, desenvolvido numa dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, transformando os resultados da reflexão em *praxis* e, conseqüentemente, dando origem a novos objetos de reflexão. O recurso a esta estratégia de formação reflexiva, em que a estagiária regulou continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação, de forma a avaliar os resultados das ações desenvolvidas e, assim, modificar a prática à

luz desses mesmos resultados, permitiu o desenvolvimento de capacidades de reflexão, individual e colaborativa sobre as práticas, conduzindo à inovação de práticas pedagógicas sustentadas, solucionando os problemas apresentados no quotidiano educativo.

A investigação-ação é, então, movida “pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados” (Garrido *etal.*,2000, p.92), sendo “um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objectivo de melhorar” (Arends, 1995, p.45) as dinâmicas da sala de atividades e os momentos de construção de aprendizagens significativas.

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

No presente capítulo pretende-se descrever e analisar o processo formativo da mestranda e os resultados obtidos, nomeadamente, as aprendizagens desenvolvidas pela formanda e pelas crianças, através da ação pedagógica da primeira. Assim, considerando que a formação inicial é a primeira etapa para a construção do desenvolvimento do perfil de futuros educadores, serão apresentadas algumas das atividades desenvolvidas ao longo do estágio, na valência de Jardim de Infância, analisando-se os conhecimentos, hábitos, atitudes, valores, capacidades e competências que se revelaram fulcrais para a *praxis* educativa.

De forma a regular a ação educativa, o educador de infância necessita de sustentar, orientar e fundamentar a sua prática nos conhecimentos teóricos que vai construindo ao longo da sua carreira. Assim, o mesmo deve mobilizar conhecimentos integrados, possibilitando a estreita articulação entre a teoria e a prática, ao invés de aplicar a primeira na ação. A construção de referenciais teóricos e a mobilização dos mesmos foram fulcrais na orientação do processo formativo da mestranda, nomeadamente, da observação, da planificação da ação, da avaliação e da reflexão. No decorrer deste percurso esteve patente o processo de investigação-ação, fundamental para a prática do educador, visto ser uma estratégia reflexiva que está ao serviço da mudança. Foi, então, possível recolher e analisar todos os dados observados, sendo o ponto de partida para todas as tomadas de decisões da intervenção pedagógica e, assim, desenvolver toda a ação educativa.

Considerando o Decreto-Lei n.º 241/2001, em que se define o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, ao longo da prática pedagógica a mestranda ambicionou construir esse mesmo perfil. Assim, sustentada na metodologia de investigação-ação, esta desenvolveu, tal

como referido no capítulo 1, uma observação participante, direta, ativa, ocasional, naturalista e armada e desarmada em simultâneo, visto que o processo de observação apresenta-se como uma etapa fundamental na prática pedagógica, uma vez que é

uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribuí um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do [educador] (...) em formação (Estrela, 1994, p.56).

Permitindo o “conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), esta decorreu de forma contínua, contemplando a organização do ambiente educativo, os materiais da instituição, as capacidades, interesses e necessidades de cada criança, o meio envolvente, a equipa educativa e o contexto familiar, cultural e social. Esta recolha foi realizada através do diálogo com a educadora, com a assistente operacional e com o coordenador da Educação Pré-Escolar do Colégio Novo da Maia(CNM), bem como pela análise do Projeto Curricular de Grupo (PCG), do Projeto Educativo (PE) e do Projeto Curricular(PC), tendo sido, ainda, possível através da observação espontânea, onde a mestranda, sem ter delimitado um propósito, escutou e observou algumas reações das crianças em contexto de atividades espontâneas. Os registos de todas as observações foram realizados, como referido no capítulo 1, nas grelha de observação e no *Diário de Formação Pessoal*, uma vez que no último

percebe-se não só o decorrer da ação, mas também, o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento [de quem o redige], a evolução [do seu pensamento] ao longo do decurso de tempo percorrido pelo diário. Neste sentido, o diário conserva a sequência, evolução e actualidade dos dados recolhidos” (Zabalza, 1994, p.103),

sendo que as observações patentes no mesmo tornaram-se mais fundamentadas e ponderadas com a formação no decorrer das aulas de Prática Pedagógica Supervisionada. Neste documento, regulador da prática da mestranda, foram realizados diariamente registos relativos aos pontos críticos do seu trabalho, com o intuito de os melhorar, e às observações realizadas da

criança singular e do grande grupo. Para além dos registos escritos, a formanda recorreu a registos fotográficos e audiovisuais, que se revelaram uma mais-valia, pois permitiram perpetuar determinadas reações, atitudes e observações realizadas pelas crianças no decorrer das atividades. Esta metodologia foi fundamental na elaboração das planificações semanais, onde as observações da semana anterior eram explanadas, permitindo a adequação e pertinência das atividades a desenvolver.

Deste modo, foi fulcral a mestrandia estar atenta a todas as partilhas de ideias realizadas pelas crianças e aos seus diálogos formais e informais, escutando o que tinham para dizer, uma vez que esta tarefa é considerada “um processo contínuo no cotidiano educativo, um processo de procura de conhecimento sobre as crianças (aprendentes), seus interesses, suas motivações, suas relações, seus saberes, suas intenções, seus desejos, seus modos de vida” (Oliveira-Formosinho&Pinazza, 2007, p.28). Considerando, então, que “a escuta e a observação devem ser um porto seguro para contextualizar a ação educativa” (Oliveira-Formosinho&Pinazza, 2007, p.28), os diálogos estabelecidos com a equipa educativa da sala de atividades e os que foram escutados pela formanda, permitiram uma planificação com maior coerência, atendendo aos interesses e necessidades do grupo.

Importa referir que ao longo do processo de observação foram considerados referenciais teóricos que a mestrandia procurou ter presentes e mobilizar, orientando e sustentando a ação e as observações realizadas. Desta forma, pretendeu-se ao longo de todo o processo formativo uma articulação entre estes e o que era observado. Para o desenvolvimento deste processo denotou-se, então, o apoio da educadora cooperante e do par pedagógico, traduzido nas reflexões diárias em tríade, onde eram discutidos diferentes pontos de vista, trocadas informações sobre as observações efetuadas e refletidos os vários momentos observados, os modos de atuação e os resultados obtidos. Estes momentos contribuíram para a coesão e coerência da equipa pedagógica, sendo que a assistente operacional também dava a sua opinião e colaborava, através da partilha de ideias e de dados observados,

tendo, assim, como fim “valorizar as aprendizagens das crianças e dar continuidade ao processo, evitando repetições e retrocessos” (Ministério da Educação, 1997, p.92) que as desmotivassem e desinteressassem. Este trabalho cooperativo revelou-se fundamental para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da formanda, uma vez que através deste se procurou perceber, após a concretização de cada atividade, o que poderia ser melhorado e como se poderia adequar a ação, analisando e combatendo os entraves com os quais esta se ia deparando. O trabalho de equipa deverá ser um “factor de enriquecimento da formação [do educador] e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo, V-2c), p.5572), tendo sido, por isso, fulcral a relação estabelecida com a educadora cooperante, que se revelou um modelo de ação, através das suas práticas e pela forma como agia perante os imprevistos surgidos durante a prática educativa.

Considerando, então, a importância de um processo educativo ponderado e adequado às crianças, o trabalho de equipa deve ser valorizado, pois “a partilha [entre] (...) os elementos da equipa [da sala] (...) com responsabilidades na educação da criança permite ao educador um maior conhecimento sobre ela” (Circular n.º 4/2011, p.4). Tendo, assim, em conta o desenvolvimento íntegro das crianças, ao longo de todo o processo formativo da mestranda foi essencial considerar que os profissionais são atores centrais “quando desenvolvem a necessidade de reflectir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxiológico” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.9). Desta forma, as atividades, planificadas de acordo com as observações realizadas, foram sujeitas a reflexões antes, durante e pós ação, sendo realizado pela mestranda um guião de pré-observação (cf. anexo tipo 6) para cada atividade semanal, onde era justificado o motivo da atividade, a sua descrição, quais as áreas e domínios a abordar, bem como os objetivos que se pretendiam alcançar e, ainda, as estratégias e recursos pedagógicos a usar e as dificuldades previstas no decorrer da mesma. No momento de pós ação

foram realizadas narrativas colaborativas (cf. anexo tipo 7) para algumas atividades, onde, em tríade, foram referidos aspetos a melhorar, as diferentes reações das crianças e a adequação das tarefas. Com o mesmo intuito a formanda realizou uma reflexão individual (cf. anexo tipo 8) de uma atividade, sendo a única onde a reflexão pós ação foi formalmente redigida.

Tal como refere o Decreto-Lei n.º 241/2001, a planificação implica que o educador reflita sobre as suas intenções, respeitando os espaços, os materiais, a gestão flexível e diversificada do tempo, utilizando diversos materiais estimulantes, de forma a criar e manter “as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças” (Anexo nº1, II-2e), p. 5573). Considerando que “observar, escutar, negociar com a(s) criança(s) a acção educativa representa um desafio e inovação em pedagogia” (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.70), a planificação de atividades foi desenvolvida segundo as observações realizadas, uma vez que “a observação constitui (...) a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p.25), permitindo atender às necessidades, interesses e expectativas das crianças. Assim, a mestranda, em parceria com a educadora cooperante e o seu par pedagógico, procurou planificar atividades significativas, responsáveis e adequadas às particularidades de cada criança e do grupo e aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, referidos nas planificações. Para além disso, revelou-se fundamental planificar atividades integradas e integradoras, garantindo a articulação das áreas de conteúdo e os domínios explanados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar(OCEPE), encarando-os “como referências a ter em conta no planeamento e avaliação das experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (idem, p.48). A mestranda revelou ter conhecimento acerca destes referenciais, mobilizando-os e articulando-os ao longo da planificação de atividades, procurando desenvolver tarefas com qualidade educativa e adequadas ao Projeto Curricular de Grupo (PCG). Importa, ainda, salientar que a elaboração deste

documento demonstrou-se importante pelo seu caráter orientador da ação futura da mestrandia, apresentando-se como um instrumento de gestão, flexível e contextualizado às características do grupo.

Tal como referido anteriormente, as planificações foram sempre objeto de reflexão, através dos documentos referidos, nomeadamente, os guiões de pré-observação, as narrativas colaborativas e a reflexão individual. Assim, o *Diário de Formação Pessoal* e as grelhas de observação, onde foram registadas observações e realizadas reflexões sobre a ação, revelaram-se um auxílio para a concretização das narrativas colaborativas e da reflexão individual, uma vez que, registados de forma fiel, os dados são refletidos numa postura de maior afastamento do sucedido, permitindo compreender com mais precisão a ação passada e possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais, sobretudo no que diz respeito à adequação da planificação.

Considerando, então, a relevância já mencionada do trabalho de equipa, é de referir a pertinência da elaboração das narrativas colaborativas, uma vez que se apresentaram como uma mais-valia no processo de crescimento profissional e pessoal, visto que a reflexividade crítica partilhada estabelecida através do discurso interativo, contribuiu para a auto e heteroformação, fomentando o espírito crítico e, conseqüentemente, a capacidade de reflexão das intervenções. Compreende-se, então, que o discurso escrito enquanto prática de reflexão partilhada, ganha especial relevo como estratégia formativa, visando compreender o significado que cada um atribui à ação do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida (Van Manen, 1990), favorecendo a transformação da ação profissional assente numa epistemologia praxiológica (Ribeiro & Moreira, citando Sá-Chaves, 2007, p.45). Desta forma, esta foi uma estratégia formativa propícia ao crescimento profissional, uma vez que se realizou “uma troca aberta e franca de ideias e pensamentos (...) [,contribuindo o discurso escrito, uma vez que este revelou uma] intencionalidade de partilha de ideias, sentimentos e perspectivas sobre as práticas observadas” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.53).

Tal como as narrativas colaborativas, a reflexão individual concretizada pela mestrandia, demonstrou-se fundamental, uma vez que permitiu realizar uma introspeção sobre a ação. Estes dois documentos revelaram-se instrumentos essenciais, visto que permitiram compreender quais as estratégias mais e menos adequadas, o que funcionava melhor e pior, tendo em conta o grupo, sendo, assim, possível avaliar as necessidades e interesses evidenciados pelo mesmo. Os guiões de pré-observação foram um contributo, na medida em que se revelaram fulcrais para uma reflexão antes da ação, delineando-se as estratégias, objetivos de desenvolvimento e onde foram descritas as atividades. Estas técnicas de reflexão contribuíram para uma tomada de consciência da evolução pessoal e profissional da formanda, bem como para o enriquecimento da ação pedagógica e para a avaliação das intervenções e do grupo.

A avaliação é, também, um processo a referir, uma vez que esta se revelou ser o suporte de todo o planeamento, pois é através da mesma que o educador deve definir um conjunto de procedimentos de avaliação coesos e coerentes com a *praxis* educativa que desenvolve. Ao longo do estágio este procedimento possibilitou uma recolha sistemática de informação, relativa à criança e ao contexto, através de conversas informais e da escuta das crianças, uma vez que escutá-las é um modo de providenciar um contexto rico para avaliar as suas aprendizagens, o que permitiu atribuir valor ao que estas diziam, favorecendo as ligações entre adulto-criança. Assim, a avaliação é definida como um processo com “potencial para beneficiar a criança individual e melhorar o projecto educativo” (Parente, citando Hills, 2010, p.48).

Para além da avaliação realizada às crianças, ao longo do processo formativo este procedimento manifestou-se de forma gradual em relação à mestrandia, pois, assumindo-se como um elemento ativo, esta autoavaliou-se e foi avaliada frequentemente, através de reflexões com a educadora cooperante, o par pedagógico e a supervisora institucional. Estas reflexões decorreram em conversas informais, após a supervisão de atividades, bem

como através do preenchimento das grelhas de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada (cf. anexo tipo 9), realizado em reflexão conjunta com a tríade e a supervisora institucional. Estes momentos demonstraram-se essenciais para a construção de competências profissionais e pessoais da mestranda, uma vez que lhe foi permitida uma reflexão sobre todo o seu processo de aprendizagem, analisando as evoluções das crianças, a postura da formanda, as dificuldades sentidas por esta e o que aprendeu ao longo do estágio.

Todos os instrumentos e técnicas referidos foram cruciais na adequação da *praxis* educativa desenvolvida com o grupo de crianças, permitindo atender a todas as propostas das mesmas, cativando o seu interesse, mantendo a motivação que o grupo sempre demonstrou em querer aprender e fomentando a criatividade de cada criança. Revelaram-se, também, importantes, na medida em que desenvolveram uma postura crítica e reflexiva da mestranda, possibilitando a tomada de consciência de fatores do ambiente educativo que não seriam possíveis de uma forma não estruturada. Assim, foi possível observar e refletir sobre aspetos como a atenção das crianças ao longo do dia, como por exemplo, as crianças M^a Ed. eHDr. que apresentavam muita falta de concentração e motivação após o almoço, denotando-se o cansaço gerado pelas atividades da manhã e a carência da sesta. Ou como o caso da criança V. que modificou bastante o seu comportamento, tendo-se tornado mais extrovertida, bem como o facto de, no início do estágio da mestranda, revelar muitas dificuldades em pegar corretamente no lápis, tendo desenvolvido essa destreza progressivamente e, assim, observando-se que foi capaz até ao final do ano letivo. Uma vez que fatores como os apresentados influenciam a ação, ao longo das planificações estes foram tidos em conta, procurando realizar atividades, do ponto de vista intelectual, menos exigentes para as crianças e mais motivadoras para as mesmas.

Sabe-se, então, que o educador deve planificar “actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos

vários domínios curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, Anexo n.º1, II-3d), p.5573). Considerando que o papel deste é apoiar o crescimento das crianças, acompanhando-as em todo o seu processo de construção de conhecimentos, possibilitando-lhes a oportunidade de realizarem aprendizagens significativas, ao longo deste processo formativo a mestrandas, em cooperação com o par pedagógico e a educadora cooperante, procurou planificar atividades articuladas, integradas e integradoras e que respondessem às necessidades, interesses e expectativas das crianças, pretendendo alcançar os objetivos patentes no PCG. A planificação de atividades promotoras de diferenciação pedagógica sobressaiu-se mais a nível das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), visto ser um domínio onde as crianças revelaram maior discrepância de capacidades.

Procurando a construção de aprendizagens significativas e passíveis de as crianças atribuírem sentido às mesmas, as planificações tiveram sempre como base as propostas destas, sendo, por isso, construída com as crianças, através das assembleias diárias, onde as suas vozes eram escutadas. Devido ao gradual conhecimento relativamente ao grupo, realizado diariamente, este processo de planificação tornou-se progressivamente mais simples para as mestrandas, pois a sua integração no mesmo permitiu a realização de atividades cada vez mais adaptadas aos interesses e necessidades do grupo e de cada criança, integrando de forma mais significativa os conteúdos e saberes anteriormente construídos.

Uma das preocupações da díade na sua integração no grupo, relacionava-se com a aceitação deste e a qualidade das relações que poderiam ser estabelecidas, uma vez que não pretendiam destabilizar o grupo e as suas aprendizagens, mantendo, assim, “um sentimento de bem-estar em todos os envolvidos” (Post&Hohmann, 2007, p.300). Como forma de chegar a este desde o primeiro dia de integração das formandas, as mesmas, como já conheciam o projeto que estava a ser desenvolvido com o grupo, levaram bolachas em forma de barco, tendo-as colocado num barco feito em origami com uma dimensão relativamente elevada. O grupo demonstrou satisfação

neste momento, fazendo com que as mestrandas se sentissem enquadradas no mesmo. O facto de as estagiárias terem proporcionado esta ocasião, fez com que as crianças ganhassem a sua simpatia, pois foi como se lhes agradecessem todo o processo formativo que iriam viver com o grupo.

No âmbito do plano de ação desenvolvido pela educadora cooperante, este assentou na metodologia de trabalho por projeto, referenciado no primeiro capítulo do presente relatório. Assim, logo no início do ano letivo, foi definido o problema, ou seja, o que as crianças queriam explorar e conhecer, verificando-se que os seus interesses se focavam na área de Conhecimento do Mundo, nomeadamente sobre os piratas e o seu modo de vida, tendo sido a sua escolha motivada pelo gosto em ver uma série televisiva de desenhos animados de piratas. A educadora realizou, então, com o grupo um mapa concetual (cf. anexo B6), onde patenteavam todas as curiosidades e interesses manifestados pelas mesmas. Este tipo de mapas

podem auxiliar na compreensão de um conceito chave, uma vez que constituem uma representação concreta das ideias da pessoa (aluno, criança) criando uma rede de conceitos que estabelecem ligações entre si. Ou seja, o mapa conceptual representa a estrutura das ideias [da criança] com ênfase nas relações entre os conceitos, podendo também ajudá-lo a estabelecer novas ligações com conceitos anteriores (Figueiredo *et al.*, *s.d.*, p.4).

Esta metodologia possibilitou, assim, esquematizar o que as crianças já sabiam e o que queriam saber, permitindo realizar uma previsão do que se poderia desenrolar ao longo do processo de pesquisa e como se poderiam integrar as oportunidades curriculares, considerando sempre as propostas das crianças.

O recurso a esta estratégia auxiliou o processo de planificação e permitiu a concretização das fases seguintes da metodologia de projeto: a planificação e lançamento do problema e o desenvolvimento. Assim, desde o início até ao fim do ano letivo, este projeto foi sendo desenvolvido e crescendo, criando-se situações que promoveram a construção de aprendizagens significativas das crianças, encarando-as como ativas neste processo. “Realizar projectos com

as crianças é proporcionar-lhes uma valiosa ajuda ao seu desenvolvimento. Com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é, ‘capazes de saber fazer em acção’” (Vasconcelos *et al.*, 2012, p.12-13), evidenciando, assim, a presença constante do modelo *High-Scope*. Neste sentido, as crianças procuraram dar respostas às suas perguntas com a orientação da equipa educativa e dos pais, que revelaram uma participação afluyente na construção do PCG, acompanhando-o de perto. Este método de trabalho permitiu que os conhecimentos não fossem meramente transmitidos, conduzindo a uma compreensão e desconstrução de algumas conceções que possuíam inicialmente, tendo sentido para as crianças, uma vez que estas os construíram.

Assim, inicialmente a díade, tendo em conta o desenvolvimento de atividades que correspondessem aos objetivos traçados para o grupo e as observações realizadas, focou a sua atenção na área de Formação Pessoal e Social, uma vez que verificou a necessidade de fomentar o respeito pelo outro, promovendo, por isso, dinâmicas nas atividades que despertassem nas crianças a curiosidade de ouvir o outro e respeitar a sua opinião, sendo estabelecidas as regras necessárias para um ambiente propício à aprendizagem. Considerando a valorização da vivência de valores democráticos, tal como referenciado nas OCEPE, os princípios pedagógicos do Movimento da Escola Moderna(MEM) assentam na definição de escola “como um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Oliveira-Formosinho& Lino, 1996, p.141). Deste modo, para o alcance deste objetivo, implícito, então, no MEM e, também, no modelo *High-Scope*, na sequência da participação parental para a construção do PCG, em que os pais de uma criança levaram os animais pedidos pelas mesmas para o barco, as mestrandas realizaram a atividade “votação para o nome dos animais”, em que as crianças tiveram de eleger um nome para estes (cf. anexo B7). Assim, as crianças sugeriram os nomes que gostavam de dar aos mesmos e votaram democraticamente, denominando, então, cada animal. Esta atividade revelou-se fulcral para o grupo compreender a importância da

vivência de valores democráticos, uma vez que foi capaz de entender o método utilizado, respeitando-o e não refutando as ideias dos outros. A título de exemplo de atividades realizadas neste âmbito, as mestrandas concretizaram uma atividade de etiquetagem, uma vez que as meninas revelaram aborrecimento ao ver as roupas do barco constantemente arrumadas de uma forma desorganizada. Desta forma, foi realizada a etiquetagem, tendo sido colocadas etiquetas nas roupas com correspondência nas cruzetas, fomentando a importância da organização dos materiais e do respeito pelo outro. Antes da realização da atividade, a pertinência desta foi debatida com as crianças, que compreenderam que a forma de organização adequada seria a etiquetagem, negociando-se com o grupo o compromisso de arrumar as roupas no local certo. A concretização desta tarefa foi essencial, na medida em que as crianças assumiram que deveriam ter mais cuidado e todos tiveram a possibilidade de exprimir as suas opiniões e sugestões.

Deste modo, tal como refere Gandini (2008), seguindo o modelo *Reggio Emilia*, “o ambiente é visto como algo que educa a criança” (p.157), sendo, por isso, fundamental que este se adapte às suas necessidades e aos seus interesses, criando um espaço caracterizado “como uma estrutura de oportunidades” (Zabalza, 1998, p.236). Revela-se, então, fulcral organizar um ambiente educativo flexível, uma vez que este “é um elemento fundamental a considerar, não apenas ao nível das suas características físicas e objetivas, mas sobretudo, ao nível do significado que estas adquirem para as crianças” (Sanches, 1998, p.70). Desta forma, este deverá assumir um cariz estimulante e agradável para o grupo, que deve participar na sua organização, valorizando as crianças e, deste modo, encará-las como ativas no seu processo de desenvolvimento.

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

Na Educação Pré-Escolar o espaço deve ser encarado um local organizado para a construção de aprendizagens, integrando diversas intencionalidades, como “ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.11). Assim, após diversas observações do espaço e da forma como as crianças se movimentavam neste, conduzindo a reflexões em tríade, revelou-se necessário transformá-lo, de forma a criar oportunidades de aprendizagem mais significativas às crianças.

Desta forma, as mestrandas alteraram a localização das áreas das ciências, da biblioteca e das construções (cf. anexoB8), respondendo aos interesses e necessidades das crianças, que manifestavam pouca motivação em estar na área da biblioteca e desconforto com o espaço reduzido da área das ciências. A modificação da primeira concretizou-se para além da alteração espacial, tendo sido construída uma ilha móvel (cf. anexo B9), visto ser um interesse demonstrado pelas crianças, construída com paletes, permitindo, assim, que os livros fossem colocados nos espaços entre estas e tornando a biblioteca móvel, passível de alteração espacial, tendo-se tornado, também, no local onde o responsável do dia se sentava na realização das suas tarefas. Para além da construção de uma nova biblioteca, as mestrandas construíram um fantocheiro (cf. anexoB10), que as crianças decoraram e pintaram ao seu gosto, e fantoches de colher. Estas transformações tornaram a biblioteca um local mais acolhedor e apelativo para as crianças, pelo seu carácter lúdico, onde as crianças podiam “ver livros (...), sozinhos, com os amigos ou com um adulto que concordou em lhes ler em voz alta” (Hohmann&Weikart, 2007, p.202-203), num local aconchegante, favorecendo a expressão oral e desenvolvendo o gosto pela leitura. Tendo em conta que a área das ciências foi integrada considerando a importância da construção de conhecimentos do mundo, e visto que “as observações e manipulações permitem às crianças aprofundar conhecimentos sobre o mundo, possibilitam o estabelecimento de semelhanças e diferenças, ajudam a reconhecer mudanças e a compreender fases e processos” (Oliveira-Formosinho& Andrade, 2011, p.58), revelou-se necessária a sua transformação. Assim, esta ficou com um espaço mais amplo,

o que permitiu às crianças uma maior movimentação na mesma, tendo mais mobília de arrumação e, assim, possibilitando a inserção de novos recursos, com os quais as estagiárias contribuíram. Após esta alteração, as crianças revelaram um maior interesse e motivação em permanecer nesta área, experimentando os materiais livremente, tendo sempre a responsabilidade de arrumar e limpar, uma vez que estas tarefas, defendidas pelo modelo *High-Scope*, proporcionam a criação de condições estruturais para a criança ser independente, ativa e autónoma (Oliveira-Formosinho, 1996). A área das construções ficou situada num local mais luminoso e com acesso ao exterior da sala, dando às crianças mais espaço para brincarem e se movimentarem, sendo que as formandas contribuíram com a construção de uma garagem para o enriquecimento desta.

Todas estas modificações alteraram bastante a visão espacial da sala de atividades. Estas ocorreram devido a um percurso seguido pelas estagiárias ao longo do seu processo formativo neste contexto de estágio, nomeadamente, o de “concretizar as intenções educativas e métodos de trabalho, planejar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, finalmente, introduzir as modificações que forem necessárias” (Zabalza, 1998, p.261). Foi, então, considerado que o espaço da sala de atividades onde a criança cresce deve responder aos seus interesses e necessidades, uma vez que este

afecta tudo o que a criança faz. Afecta o grau de actividade que pode atingir e o quanto é capaz de falar de si próprio. Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com as outras pessoas e o modo como utiliza os materiais” (Banet, Hohmann e Weikart, 1995, p.51).

A criança “não só sente a necessidade de medição do tempo, como já operacionaliza medidas temporais para expressar a sua realidade. Para isso, cria padrões de referência, partindo de expressões de contagem de tempo presente em seu cotidiano, como mês e ano” (Ribeiro, 2001, p.86). Considerando, então, a curiosidade das crianças no que diz respeito à noção temporal, questionando os dias da semana e o qual o mês em que estavam, em reflexão com a educadora cooperante e o par pedagógico, foi

inserido na sala um quadro (cf. anexoB11), onde todos os dias, no acolhimento, as crianças colocavam a data em que estavam e a escreviam nos trabalhos que desenvolviam durante os dias. A implementação desta tarefa na rotina das crianças revelou-se fundamental, uma vez que a ordenação temporal permite que as mesmas compreendam os acontecimentos e entendam a relação de causalidade e consequência dessas ocorrências. Apesar das dificuldades iniciais, o interesse demonstrado foi evidente, observando-se que as crianças estavam motivadas, visto que “o nível de interesse que têm por uma tarefa (...) está certamente associado com a sua motivação” (Arends, 1995, p.126). Este interesse levou a um entusiasmo diário, fazendo com as que crianças compreendessem qual o intuito da tarefa, sentindo-se temporalmente mais situadas, sendo capazes de referir qual o dia anterior, o presente e o seguinte, trazendo-lhes, por isso, satisfação pessoal.

“A diversidade de materiais para desenvolver (...) [noções matemáticas] através de diferentes meios e processos, constitui um estímulo para a aprendizagem da matemática” (Ministério da Educação, 1997, p.76). Assim, visando a importância da manipulação de materiais, bem como a aprendizagem pela ação, defendida pelo modelo *High-Scope*, a mestranda desenvolveu uma atividade com o material de tipo *cuisenaire*. Este é um material matemático estruturado, de cariz didático, que tem o intuito de ensinar matemática de uma forma lúdica. A realização desta atividade surgiu da observação de que todas as crianças já sabiam contar até 10 e que, por isso, se poderiam treinar as operações matemáticas e desenvolver noções matemáticas e conceitos como a classificação simples, a ordenação e a comparação, bem como fomentar a criatividade das crianças ao realizarem construções com as barras do material, através da manipulação do mesmo, tornando o conhecimento mais concreto.

A concretização desta atividade revelou-se essencial para a mestranda compreender como abordar conceitos matemáticos de uma forma lúdica e cativante para as crianças, refletindo sobre o modo como o realizar, definindo os conceitos e adequando as questões aos momentos que surgem durante a

atividade. Para além disso, esta surpreendeu a estagiária, uma vez que as crianças demonstraram grande empenho e motivação, tendo revelado iniciativa própria na manipulação do material, antecipando algumas ações planificadas (cf. anexoB12). Esta manipulação foi fulcral para a compreensão das noções que se pretendiam ver exploradas, sendo observável a capacidade de cálculo mental das crianças Ti. e V. A mestranda estava um pouco receosa para a realização da atividade, uma vez que previu algumas dificuldades que o grupo apresentasse, tendo, por isso, a responsabilidade de ser capaz de esclarecer as dúvidas de forma adequada e clara. Assim, o facto de as crianças terem revelado gosto pela realização da atividade e bastante interesse, questionando e experimentando as potencialidades do material, deu confiança à formanda ao longo da tarefa, deixando que o tempo previsto fosse ultrapassado, pois não quis interromper o interesse evidenciado pelo grupo. Dado que havia uma caixa por criança, estas focaram mais a sua atenção na atividade, revelando um comportamento bastante adequado, com a possibilidade de estarem sozinhas com o material, sentindo-o como seu. Verifica-se, assim, a importância do método de Maria Montessori, defensor da manipulação dos objetos, uma vez que nesta atividade foi possível compreender que

sozinha com o material, a criança reage às suas estimulações pelas manipulações formadoras da sua pessoa e reveladoras, a seus olhos, das suas próprias potencialidades (...) [ela] apreende o mundo não pela sua reflexão como o adulto, mas pela sua sensibilidade (Oliveira-Formosinho, 2008, p.125-126).

“A família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes, 2007, p.43). Tal como é defendido pelo MEM, a interação e a estreita cooperação entre ambos os agentes educativos mencionados, deve ser altamente valorizada, de forma a proporcionar um desenvolvimento íntegro e equilibrado dos educandos, visto que esta relação influencia significativamente o desempenho da criança. Assim, é possível obter uma continuidade entre a ação educacional da

instituição escolar e da família, sendo fulcral o contacto entre os dois agentes principais de socialização da criança, cabendo a cada um funções específicas que promovam o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, pessoais, relacionais e afetivas da criança.

Neste sentido, e considerando que o Colégio Novo da Maia (CNM) mantém uma relação muito próxima com as famílias, as mestrandas procuraram desenvolver um trabalho educativo que as aproximasse das famílias das crianças, nomeadamente, os pais. Assim, foram levados pneus para cada criança que teriam de ser pintados com os pais em casa, levando-os de novo para a instituição escolar a fim de ser um objeto lúdico pertencente às crianças. Este material foi utilizado para a realização de uma sessão de motricidade planificada pela mestranda, onde as crianças tiveram a oportunidade de manipular o seu pneu, treinando o equilíbrio e a perícia (cf. anexoB13). A colaboração dos pais foi notória, denotando-se uma atitude recetiva, sendo que estabeleceram diálogo com as mestrandas sobre este material, revelando a aceitação e incentivando a novas propostas. Assim, foram, então, realizadas comunicações via *Skype* (cf. anexo B14) entre as crianças e os pais, tendo sido agendados com os últimos os dias e as horas. O intuito desta atividade foi presentear as crianças com uma surpresa, aproximando-as das TIC e da sua utilização, enquanto meio de comunicação, e estabelecer uma relação com os pais. Esta atividade foi, também, muito bem recebida pelas crianças e pelos pais, tendo-se, imediatamente, demonstrado disponíveis para participar, comunicando com as estagiárias sobre como se iria processar este momento. Paralelamente a estas atividades, as estagiárias participaram na reunião de pais, no fim do 2º período, e organizaram com estes a festa de final de projeto (cf. anexo B15), tendo proposto uma surpresa dos pais às crianças. A motivação dos mesmos foi evidente, uma vez que se disponibilizaram automaticamente e procuraram recolher informações sobre locais na instituição onde poderiam ensaiar a surpresa que queriam preparar para os filhos.

Esta interação com as famílias, desenvolvendo um trabalho cooperativo com as mesmas, revelou-se fundamental para a mestranda, alertando-a para a importância de uma relação harmoniosa com os pais/encarregados de educação das crianças com quem se trabalha, pois através desta é possível conhecê-las e os seus modos de vida, adequando as práticas pedagógicas às características de cada criança. Compreende-se, assim, que a interdependência mútua dos dois agentes educativos veicula a importância das suas relações “para que o processo de educação (...) [da] criança (...) se desenvolva de forma equilibrada e com qualidade” (Morgado, 2000, p.95).

Para além da relevância da interação com as famílias, a mestranda considerou, no desenrolar do seu processo formativo, a importância das relações pedagógicas entre a comunidade educativa. Assim, assumindo que “o trabalho em equipa é um processo de aprendizagem pela acção que implica um clima de apoio e de respeito mútuo”(Hohmann&Wiekart, 2007, p.130), a formanda procurou realizar atividades com as restantes estagiárias da instituição. A título de exemplo, surge a atividade baseada no livro “Quiriquiqui” (cf. anexo B16), onde as estagiárias, com a colaboração de uma docente da Escola Superior de Educação do Porto, leram, de forma interativa, a história a todas as crianças da valência de Jardim de Infância da instituição, tendo sido organizados os grupos pelas idades das mesmas. Após a leitura da história, todas as crianças puderam tocar e pegar em pintainhos, sendo, assim, explorado o tato e tendo, de seguida, a possibilidade de realizar um registo deste momento ao realizarem pintainhos com as palmas das mãos e colando olhos por cima da pintura.

Por último, importa referir o processo de autonomização da ação das mestrandas, visto que o estágio se desenvolveu em díade, sendo fundamental a existência de um processo de desenvolvimento de competências individual, contribuindo para a construção de aprendizagens significativas da formanda. Desta forma, as atividades foram dinamizadas com o par pedagógico, conduzindo a uma progressiva individualização por parte da mestranda, que assumiu a rotina diária por completo, alternando os dias com o par pedagógico. Este processo de crescimento profissional revelou-se fulcral para

o futuro desempenho da profissão, uma vez que, através do confronto com as situações reais, conferiu autonomia ao nível de diversas dimensões pedagógicas.

Pode-se, então, concluir que ao longo do estágio a mestranda procurou sempre centrar a sua ação pedagógica numa lógica de articulação de saberes entre as diferentes áreas de conteúdo e domínios, proporcionando uma abordagem globalizante da aprendizagem, orientando a sua intervenção, tendo em vista o desenvolvimento de atividades/projetos pedagógicos que alargassem os saberes das crianças e implicassem momentos cada vez mais complexos de aprendizagem, promovendo o envolvimento dos educandos e estimulando a sua curiosidade e desejo de saber. Assim, a preocupação com a melhoria do ambiente educativo, de modo a que este fosse funcional e acessível a cada criança, promovendo o seu desenvolvimento íntegro, revelou-se uma constante, tornando aquele espaço também parte integrante da vida da mestranda. Todo este processo foi apoiado pelo trabalho cooperativo desenvolvido com a díade, com a educadora cooperante, com a supervisora institucional, com a assistente operacional e com o coordenador de Educação Pré-Escolar do contexto de estágio, uma vez que se revelou fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda.

REFLEXÃO FINAL

Ao longo do presente relatório foi mencionado o processo formativo da formanda no contexto de estágio, onde desenvolveu competências pessoais e profissionais, através de experiências de aprendizagem vivenciadas em contexto. Revela-se, neste momento, importante refletir sobre todo o processo vivenciado, considerando todos os aspectos mencionados que contribuíram para a formação desta na valência de Jardim de Infância, evidenciando as potencialidades e os constrangimentos encontrados.

A orientação da prática pedagógica revelou-se fundamental no processo de formação da mestranda, uma vez que foi possível aprender e desenvolver diversas competências através do saber de profissionais com experiência na prática educativa. O desenvolvimento deste trabalho cooperativo deve ocorrer ao longo da futura profissionalidade da mestranda, visto que uma vez iniciado merece e deve ter continuidade, dado que o exercício da profissão deve ser encarado como um fator de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio orientado, prolongando-se de forma contínua sem quebras (Alarcão & Tavares, 1987).

Ao longo da *praxis* educativa a mestranda mobilizou diversos conceitos que contribuíram para o questionamento das suas práticas, construindo e reconstruindo os saberes profissionais, as suas atitudes e competências, proporcionando o princípio da construção de um perfil profissional. Estas aprendizagens tiveram o importante contributo do processo de investigação-ação, permitindo uma constante reflexão e formação inerentes à construção da profissionalidade, onde surgem desafios nas situações educativas, necessitando de uma modificação ponderada da ação. Assim, este processo formativo revelou-se fulcral, na medida em que a mestranda teve de desenvolver e adotar uma postura reflexiva e indagadora, problematizando as situações pedagógicas, de modo a melhorar e adequar a *praxis* educativa ao

longo do estágio. Importa salientar que o processo de investigação-ação foi, assim, consolidado e colocado em prática diariamente, partindo do pressuposto

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

Posto isto, a formanda depreendeu que a capacidade reflexiva e investigativa deverá ser fomentada para um desempenho profissional cada vez mais sustentado e adequado à realidade educativa, através da “análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação” (Decreto-Lei n.º 240/2001, Anexo, V-1, p.5571).

Ao longo deste processo formativo de qualificação profissional a mestranda defrontou-se com alguns constrangimentos e limitações, sendo que estas foram motivo de melhorias ao longo do estágio, no sentido de as colmatar e, assim, melhorar as práticas educativas, visando a construção de um perfil profissional da formanda. Assim, inicialmente a formanda sentia dificuldades em realizar a auto e heteroavaliação, sendo observável na ausência de criticidade em alguns dos diálogos realizados entre a díade. Esta dificuldade revelava a carência da articulação dos referenciais teóricos com a prática, sendo, por isso, necessário um constante processo de investigação-ação e de reflexões com a educadora cooperante e a supervisora institucional. Nas planificações, inicialmente, as áreas e os domínios não eram especificados pelas mestrandas, sendo apenas apresentados nos guiões de pré-observação, bem como eram definidos muitos objetivos de desenvolvimento, não seleccionando apenas os predominantes. Contudo, ao longo da realização das várias planificações, através da orientação da supervisora institucional, este obstáculo foi ultrapassado, pelo que a formanda já orientava a sua atenção para os objetivos centrais. A gestão do tempo revelou-se um dos maiores entraves na *praxis* educativa, uma vez que a mestranda teve sempre em

atenção todas as observações das crianças, não sendo capaz de regular o tempo previsto para as atividades. No entanto, a reflexão em parceria com a educadora cooperante, o par pedagógico e a supervisora institucional, em que foram dadas diversas orientações, a formanda focou-se neste obstáculo, tendo em maior consideração que a gestão do tempo é fundamental para um eficaz desenrolar da rotina diária. A estimulação de situações de jogo espontâneo das crianças, revelou-se um obstáculo, visto que as atividades a realizar durante os dias determinavam grande parte da rotina diária. Deste modo, quando as atividades eram realizadas em pequeno grupo, o restante tinha a possibilidade de realizar atividades espontâneas. Após a avaliação dos processos de desenvolvimento na fase intermédia do estágio, a mestranda prestou mais atenção a este aspeto, revelando ser capaz de melhorar a sua ação educativa neste sentido. Por fim, um outro entrave na *praxis* educativa da mestranda relacionou-se com a adequação do discurso, uma vez que as crianças tinham idades compreendidas entre os 4 e os 5 anos, sendo, por isso, necessária uma reflexão antes, durante e pós a ação, de forma a adequar o vocabulário às diversas situações educativas. Assim, com o desenrolar do estágio, esta teve a constante preocupação em utilizar uma linguagem concisa, objetiva, clara e adequada a cada criança, evitando o recurso a uma linguagem complexa para a faixa etária com quem foi desenvolvida a prática pedagógica. Apesar disso, em momentos que exigiam o uso de vocabulário científico, sobretudo nas atividades experimentais, o significado era explicado, de modo a enriquecer o léxico das crianças e o seu conhecimento do mundo, considerando que a linguagem do educador estabelece um paradigma para a aprendizagem das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Referidos os constrangimentos e limites, é, também, fundamental refletir sobre as potencialidades encontradas neste processo formativo. Destaca-se a relação afetuosa e pedagógica estabelecida com grupo, em que as interações foram permanentemente fomentadas, bem como o respeito mútuo, escutando e dando a vez de falar. Esta relação adulto-criança é fulcral, uma vez que permite a construção de aprendizagens significativas à criança, devido

ao conhecimento que o adulto atinge da mesma, conseguido através de uma relação de confiança e segurança. A relação com toda a equipa educativa, sobressaindo-se a equipa da sala, nomeadamente com a educadora cooperante e com a assistente operacional, de cumplicidade, respeito e apoio, revelou-se uma mais-valia no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. O desenvolvimento da experiência educativa teve em consideração “o trabalho em equipa [encarando-o] com o propósito de compreender e conhecer as crianças, as suas necessidades e os seus interesses” (Lino, 2007, p.95), sendo, por isso, fundamental uma constante partilha das observações realizadas, em que os agentes educativos devem escutar e interpretar o que as crianças dizem, de modo a que, em parceria, sejam capazes de lhes dar uma resposta.

Para além da equipa educativa, foi considerada a relação entre as famílias, a comunidade e os educadores, que devem desenvolver um trabalho cooperativo, tal como defende a perspectiva pedagógica de *Reggio Emilia* que, como já anteriormente referido, se caracteriza pela “pedagogia das relações”, na qual

a ênfase não é colocada na criança individual, mas na criança situada numa rede de relações e interações com as outras crianças, [os educadores], com os pais, com a sua própria história e com o contexto social e cultural envolvente (idem, p.102).

Deste modo, esta interação revelou-se uma potencialidade bastante evidente, uma vez que os pais/encarregados de educação estabeleceram uma relação próxima com as mestrandas, transmitindo informações relevantes à educadora cooperante, à assistente operacional e à díade, que podiam ser fatores condicionantes do bem estar das crianças. O contrário também acontecia, na medida em que a equipa educativa da sala, incluindo as estagiárias, transmitia as vivências das crianças, as suas evoluções e aprendizagens. Pode-se, então, compreender que “ver os pais à hora da chegada e da partida proporciona uma oportunidade aos educadores de trocarem informação sobre a vida da criança” (Post&Hohmann, 2011, p.218). A relação estabelecida com os pais foi, também, fomentada na participação

destes na construção do Projeto Curricular de Grupo (PCG), uma vez que visitavam a sala de atividades com regularidade, dinamizando atividades com as crianças e na reunião de pais que as mestrandas tiveram o privilégio de participar e interagir com os mesmos. Estas interações foram promotoras de uma co-construção da postura profissional da formanda, permitindo-lhe desenvolver competências pessoais e profissionais que dessem respostas às necessidades das crianças e das respetivas famílias. Um outro aspeto a mencionar como potencializador da prática educativa, diz respeito à construção da planificação, visando sempre os interesses e necessidades das crianças, atendendo às suas propostas, partindo dos seus saberes e, assim, motivando-as para a construção de novas aprendizagens. Desta forma, para a elaboração semanal destas a díade teve a necessidade de pesquisar e estudar os conteúdos, refletindo acerca dos mesmos, de forma a adequar ao contexto e ao grupo. Esta potencialidade foi, também, progressivamente melhorada e aperfeiçoada permitindo que as atividades tenham “significado pessoal para as crianças” (Goldschmied & Jackson, 2006, p. 109).

O crescimento profissional e pessoal foi fomentado através de diversas pesquisas autónomas, que permitiram melhorias significativas na prática, estando presente, de forma explícita, a relação indissociável da teoria e da prática, uma vez que não existem boas teorias sem boas práticas, nem boas práticas sem boas teorias. Este processo de pesquisa foi reforçado pela partilha de experiências e de saberes, por parte da educadora cooperante e da assistente operacional, fundamentais para a discente em formação. Assim, esta relação de cooperação e de entreajuda permitiu que a estagiária interviesse de forma contextualizada, coesa e coerente com as características do grupo. Este processo formativo visou uma edificação conjunta de saberes, tendo em vista a melhoria da formação relativa à prática pedagógica, revelando-se o suporte de todas as dinâmicas.

“Sabemos que sendo a educação um processo onde se confrontam o individual e o social, o vivido existencial e as determinantes socioculturais, obriga a reajustamentos constantes entre as estruturas básicas do indivíduo e

as estruturas sociais” (Cavaco, 1993, p.35). Deste modo, o desenvolvimento da profissionalidade é um processo que se percorre ao longo da vida, sendo necessária a formação contínua, uma vez que é indispensável a “aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p.5569).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (1, 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.
- Banet, B., Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, M. H. (1993), *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editora, Coleção Universidade - Ciências da Educação.
- Estrela, M., Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010), *Profissão Docente – Dimensões Afectivas e Éticas*. Maia: Areal Editores.
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fosnot, C. (1998), *Construtivismo: Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Artmed, Porto Alegre.
- Gâmbua, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto, In Oliveira-Formosinho (org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, (pp.47-81). Porto: Porto Editora.

- Gandini, L. (2008). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In* Edwards, Gandini&Forman, *As cem linguagens da criança - a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp.145-158). Porto Alegre: Artmed.
- Garrido, E., Pimenta, S. & Moura, M. (2000). A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. *In*: Marin, A. (org.), *Educação continuada*. Campinas: Papirus.
- Giovanni, L. (1994). *A Didática da Pesquisa: Análise de uma Experiência de Parceria Colaborativa entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º Graus*. São Paulo: Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, J. (1997). *O Projecto Educativo de Escola e a sua Influência na Gestão dos Estabelecimentos do Ensino Básico e Secundário*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2007). *Educar a Criança* (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Loureiro, E. (2005). *Projecto Educativo. Documento Estrutural para um Novo Paradigma de Escola*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Kilpatrick, W. (1971). *Educação para Civilização em Mudança*. São Paulo: Edições Melhoramento.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. *In* Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma Práxis de Participação*. Porto: Porto Editora.

- Lopes, L. (2007), Necessidades e Estratégias na Dependência: Uma visão da família, *In Revista Portuguesa de Saúde Pública*, Vol. 25, n.º 1, pp. 39-46.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *A Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Morgado, J. (2000). *A (Des)Construção da Autonomia Curricular*. Porto: Edições Asa.
- Niza (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. *In Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. (pp.141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). A Construção Social da Moralidade pela Criança Pequena: O Contributo do Projeto Infância na sua Contextualização do Modelo High/Scope. *In J. Oliveira-Formosinho, L. Katz, D. McClellan & D. Lino. A Educação Pré-Escolar: A Construção Social da Moralidade*. (pp. 51-74) Coleção: Educação Hoje. Lisboa: Textos Editores.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. (orgs.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. São Paulo: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Perspectiva pedagógica da Associação Criança. *In Revista Pátio – Educação Infantil*. Ano VI, 17. Brasil: Porto Alegre.
- Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. *In: Oliveira-Formosinho, J. (org.), Araújo, S., Lino,*

- D., Cruz, S., Andrade, F. & Azevedo, A., *A escola vista pelas crianças* (pp.35-74). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (org.), *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp.11-63). Porto: Porto Editora.
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e educação cultural. Supervisão e formação em educação artística e tecnológica*. Coimbra: Editorial Novembro.
- Papalia, D., Olds, S.&Feldman, R. (2007). *O mundo da criança*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão. In Oliveira-Formosinho (org.) *A supervisão na formação de professores – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2010). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Nº89 (Cadernos de Infância). Lisboa: APEI. 34-37.
- Perrenoud, P. (2000), *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed, Porto Alegre.
- Pires-Mesquita, C. (2007). *Educador de infância – Teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Post, J., &Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Post, J. &Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ªedição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In Bizarro, Rosa (org.), *Eu e o outro. Estudos Multidisciplinares*

- sobre Identidades(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, L. (2001) Ensino de história e geografia. Fortaleza: Brasil Tropical.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Nueva Cork: Oxford University Press.
- Sanches, A. (1998). *Educação Pré-Escolar: Novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Ensinando Crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Spodek, B. & Brown, P. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In: Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp.5-24). Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Van Den Akken & Nieveen, N. (1999). (EDS) *Design Methodology and developmental research in education and training*. Netherlands: Kluwer Academic.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London: The State of New York.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. (pp. 25-39). Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.
- Vasconcelos, T. (s.d.). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society – The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Zabalza, Miguel (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

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

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

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

Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008, 22 de Abril). *Diário da República*, 1ª Série – N.º 79. Lisboa: Ministério da Educação.

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

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

WEBGRAFIA

Dias, C. (2009). Olhar com Olhos de Ver. Disponível em <file:///C:/Users/Sara.SARA/Downloads/1265-3425-1-PB.pdf> [consultado em 21 de Junho de 2014].

Figueiredo, M., Lopes, A., Firmino, R. & Sousa, S. (s.d.). As coisas que sabemos sobre a vaca: o uso de mapas conceituais na Educação Pré-Escolar. Retirado de: <<http://anae.com.sapo.pt/rae/RAE1.pdf>> [consultado em 23 de junho de 2014].

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

Anexo A1 – Diário de Formação Pessoal

7º Dia: Quinta feira, 6 de março de 2014

O dia iniciou-se com o acolhimento, realizado pela Isa, sendo responsável a criança Ed. M., que realizou as suas tarefas conforme o estipulado. De seguida realizou-se a atividade de T.I.C., dinamizada pela Sara, concretizada individualmente, enquanto as restantes crianças estavam nas áreas de interesse e a realizar fichas de trabalho com a educadora cooperante. Para a realização dos jogos na área da informática foram selecionados três, um para as meninas, outro para os meninos e um para seis crianças que apresentam algumas dificuldades no manuseamento das setas do teclado. É de salientar que apenas a criança A. B. teve consciência que necessitava de melhorar nesta tarefa. As crianças M^a V., Ig., Hl., Hdr., F. R., Di., A. B. e Af. olharam para as teclas no decorrer da atividade, sendo que a criança Di. revelou muitas dificuldades na concretização dos jogos e a criança Hl. demorou muito tempo a passar um nível, embora estivesse concentrada. As restantes crianças realizaram os jogos sem dificuldades, destacando-se a rapidez e concentração das crianças V. e S..

Relativamente às fichas de trabalho foi observado que todas as crianças são capazes de identificar conjuntos com mais ou menos elementos e de diferenciar elementos que não pertencem ao mesmo conjunto. A criança Ig. revelou identificar as letras. A criança Di. escreveu muito bem os números 4 e 1 e as crianças J. e Ti. o 1, 4 e 5. As crianças A. B., Di., E., Hl., I., J., Mg. e S. realizaram pintura pelo contorno sem dificuldades, enquanto que as crianças D., Ed. M., Ed. R., Ig., M^a B., N., Ti. e V., revelaram bastantes dificuldades na mesma atividade.

No decorrer da manhã foi, ainda, colocado no barco o mastro que os pais da criança F. H. elaboraram e enviaram para a sala, e realizada a co-planificação.

Da parte da tarde as crianças brincaram no espaço exterior e foi realizada a sessão de motricidade. Durante a sessão foi possível constatar a dificuldade que a criança Di. revelou em explicar o jogo que escolheu, a recusa da criança V. em realizar o jogo sugerido pela criança Di., mencionando que era um jogo de meninas, bem como o mau perder de algumas crianças, nomeadamente das crianças Hdr., Af. e V..

Posteriormente realizou-se a assembleia e o preenchimento do quadro do comportamento.

Anexo A2 – Grelha de observação

Grelha de observação

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

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

Instituição: Colégio Novo da Maia
Grupo: 4B

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

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

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

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

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

Instituição: Colégio Novo da Maia
Grupo: 4B

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


	expectativas das crianças.
--	----------------------------


Anexo A3 – Planificações semanais


PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 24 A 28 DE FEVEREIRO DE 2014

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas	Instituição: Colégio Novo da Maia Grupo: 4 B	Equipa Educativa: Educadora: Joana Torres Estagiárias: Isa Cruz e Sara Oliveira Assistente Técnica: Marta Chumbo				
<u>- Área de formação pessoal e social:</u> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças Di., N., T. e M^a V. demonstraram falta de concentração em muitos dos momentos de atividades. • As crianças V., M^a V., A.C. e Di. revelaram dificuldades em participar oralmente ao longo de todas as atividades. 	Objetivos de desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do ambiente natural; • Antecipação de ações simples; • Ordenação de acontecimentos cronologicamente; • Mobilização da linguagem oral e outras formas de expressão; • Espírito crítico e de observação; • Praticar jogos infantis, estabelecendo e cumprindo as suas regras; • Responsabilização pelas tarefas pessoais de forma autónoma; • Segmentar silabicamente palavras. 					
<u>- Área de expressão e de comunicação:</u> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças Ig., V., N. e Di. demonstraram dificuldades em manusear o lápis – motricidade fina. 	PLANO DE AÇÃO					
Resultados de	M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Interesses evidenciados - Os piratas; - O Jake e os piratas da Terra do Nunca; - Barcos.	- Acolhimento - Hora do conto: história <i>Mimi e os piratas</i> de Valerie Thomas e Korky Paul - Exploração da história: divisão silábica A atividade de exploração da história consistirá na divisão silábica de algumas palavras da história até quatro sílabas (polissílabas) e o seu registo através de uma cruz numa tabela.	- Expressão musical e dramática - Acolhimento - Atividades espontâneas - Expressão motora (nº37) - Higiene	- Acolhimento - Oficina das ciências: experiência mágica: “descobrir se os barcos de papel flutuam” A atividade na oficina das ciências será relativa à construção de barcos de papel e à posterior experimentação dos mesmos sobre a água. - Ficha de trabalho - Higiene	- Acolhimento - Carnaval de projeto Festa de carnaval em que o grupo se irá disfarçar de acordo com o projeto, ou de “Izzy”, ou “Jake”, ou “Capitão Gancho” ou “Cubby”. Será apresentado aos encarregados de educação uma música e coreografia, igualmente relacionada com o projeto. - Higiene	- Acolhimento - Carnaval - Higiene	
- Higiene						

		ALMOÇO				
aprendizagem evidenciados Não conseguimos visualizar resultados de aprendizagem.	T A R D E	- Ficha de trabalho ■ - Assembleia de turma ■ Momento de avaliação do dia, através do registo num quadro onde estão as seguintes questões: o que mais gostamos de fazer nesta semana; o que não gostamos; e o que queremos fazer para a próxima semana. A educadora registará os comentários das crianças.	- Atividade realizada pela mãe da J. ■ - Assembleia de turma ■ - Preenchimento do quadro do comportamento ■ - Higiene ■	- Mapa <i>mundi</i> ■ Exploração do mapa <i>mundi</i> , através de questões orientadoras. - Assembleia de turma ■ - Preenchimento do quadro do comportamento ■ - Higiene ■	- Co-planificação da sessão de motricidade ■ Em conjunto com quatro crianças, que na semana anterior sugeriram exercícios no momento de assembleia, será planificada a sessão de motricidade. - Expressão motora (nº38) ■ Esta sessão será dinamizada pelas crianças e pela educadora, de acordo com o co-planificado anteriormente, sendo que os exercícios são descritos e apresentados pelo responsável de cada um. - Assembleia de turma ■ - Preenchimento do quadro do comportamento ■ - Higiene ■	- T.I.C. ■ A atividade de T.I.C. será explicada em grande grupo, no entanto, a educadora trabalhará com cada criança individualmente. Será apresentado o jogo "labirinto da joaninha" do site http://www.gamesgames.com/game/ladybugs . As crianças deverão utilizar as setas do teclado, para descobrir o caminho. - Assembleia de turma ■ - Preenchimento do quadro do comportamento ■ No final da semana, após o processo habitual, em grupo será avaliado o panorama do quadro. - Higiene ■
		LANCHE				
Recursos pedagógicos: <ul style="list-style-type: none"> Gestão do grupo: 						

- pequeno grupo 

- grande grupo 

- individualmente 

- **Gestão do espaço:**

- As atividades serão realizadas na sala do grupo exceto: a hora do conto, a exploração do mesmo, a exploração do mapa *mundi* e a sessão de Inglês serão no espaço da biblioteca; a expressão musical, dramática e motora no espaço do ginásio; e a oficina das ciências será realizada na cozinha/sala das ciências.

- **Gestão dos materiais:**

- Serão utilizados os materiais de cada espaço, exceto na oficina das ciências, no qual terão de construir os seus próprios materiais.

Responsável pela dinamização das atividades:

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

A sessão de Inglês será dinamizada pela professora Rita Vaz.


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


As restantes atividades serão dinamizadas pela educadora.


PLANIFICAÇÃO SEMANAL - DE 24 A 28 DE FEVEREIRO DE 2014

Necessidades de desenvolvimento evidenciadas	Instituição: Colégio Novo da Maia Grupo: 4 B	Equipa Educativa: Educadora: Joana Torres Estagiárias: Isa Cruz e Sara Oliveira Assistente Técnica: Marta Chumbo				
<u>- Área de formação pessoal e social:</u> • As crianças Di., N., T. e M ^a V. demonstraram falta de concentração em muitos dos momentos de atividades. • As crianças V., M ^a V., A.C. e Di. revelaram dificuldades em participar oralmente ao longo de todas as atividades.	Objetivos de desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do ambiente natural; • Antecipação de ações simples; • Ordenação de acontecimentos cronologicamente; • Mobilização da linguagem oral e outras formas de expressão; • Espírito crítico e de observação; • Praticar jogos infantis, estabelecendo e cumprindo as suas regras; • Responsabilização pelas tarefas pessoais de forma autónoma; • Segmentar silabicamente palavras. 					
<u>- Área de expressão e de comunicação:</u> • As crianças Ig., V., N. e Di. demonstraram dificuldades em manusear o lápis – motricidade fina.	PLANO DE AÇÃO					
Resultados de	M A N H Ã	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Interesses evidenciados - Os piratas; - O Jake e os piratas da Terra do Nunca; - Barcos.	- Acolhimento - Hora do conto: história <i>Mimi e os piratas</i> de Valerie Thomas e Korky Paul - Exploração da história: divisão silábica A atividade de exploração da história consistirá na divisão silábica de algumas palavras da história até quatro sílabas (polissílabas) e o seu registo através de uma cruz numa tabela.	- Expressão musical e dramática - Acolhimento - Atividades espontâneas - Expressão motora (nº37) - Higiene	- Acolhimento - Oficina das ciências: experiência mágica: “descobrir se os barcos de papel flutuam” A atividade na oficina das ciências será relativa à construção de barcos de papel e à posterior experimentação dos mesmos sobre a água. - Ficha de trabalho - Higiene	- Acolhimento - Carnaval de projeto Festa de carnaval em que o grupo se irá disfarçar de acordo com o projeto, ou de “Izzy”, ou “Jake”, ou “Capitão Gancho” ou “Cubby”. Será apresentado aos encarregados de educação uma música e coreografia, igualmente relacionada com o projeto. - Higiene	- Acolhimento - Carnaval - Higiene	
- Higiene						

		ALMOÇO				
aprendizagem evidenciados Não conseguimos visualizar resultados de aprendizagem.	T A R D E	- Ficha de trabalho ■ - Assembleia de turma ■ Momento de avaliação do dia, através do registo num quadro onde estão as seguintes questões: o que mais gostamos de fazer nesta semana; o que não gostamos; e o que queremos fazer para a próxima semana. A educadora registará os comentários das crianças. - Preenchimento do quadro do comportamento ■ Cada criança colará o "Jake" (os rapazes) ou a "Izzy" (as raparigas), de acordo com o bom comportamento da criança, no caso de se comportarem desadequadamente colarão o capitão Gancho. - Higiene ■	- Atividade realizada pela mãe da J. ■ - Assembleia de turma ■ - Preenchimento do quadro do comportamento ■ - Higiene ■	- Mapa <i>mundi</i> ■ Exploração do mapa <i>mundi</i> , através de questões orientadoras. - Assembleia de turma ■ - Preenchimento do quadro do comportamento ■ - Higiene ■	- Co-planificação da sessão de motricidade ■ Em conjunto com quatro crianças, que na semana anterior sugeriram exercícios no momento de assembleia, será planificada a sessão de motricidade. - Expressão motora (nº38) ■ Esta sessão será dinamizada pelas crianças e pela educadora, de acordo com o co-planificado anteriormente, sendo que os exercícios são descritos e apresentados pelo responsável de cada um. - Assembleia de turma ■ - Preenchimento do quadro do comportamento ■ - Higiene ■	- T.I.C. ■ A atividade de T.I.C. será explicada em grande grupo, no entanto, a educadora trabalhará com cada criança individualmente. Será apresentado o jogo "labirinto da joaninha" do site http://www.gamesgames.com/game/ladybugs . As crianças deverão utilizar as setas do teclado, para descobrir o caminho. - Assembleia de turma ■ - Preenchimento do quadro do comportamento ■ No final da semana, após o processo habitual, em grupo será avaliado o panorama do quadro. - Higiene ■
		LANCHE				
Recursos pedagógicos: <ul style="list-style-type: none"> Gestão do grupo: 						

- pequeno grupo 

- grande grupo 

- individualmente 

- **Gestão do espaço:**

- As atividades serão realizadas na sala do grupo exceto: a hora do conto, a exploração do mesmo, a exploração do mapa *mundi* e a sessão de Inglês serão no espaço da biblioteca; a expressão musical, dramática e motora no espaço do ginásio; e a oficina das ciências será realizada na cozinha/sala das ciências.

- **Gestão dos materiais:**

- Serão utilizados os materiais de cada espaço, exceto na oficina das ciências, no qual terão de construir os seus próprios materiais.

Responsável pela dinamização das atividades:

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

A sessão de Inglês será dinamizada pela professora Rita Vaz.

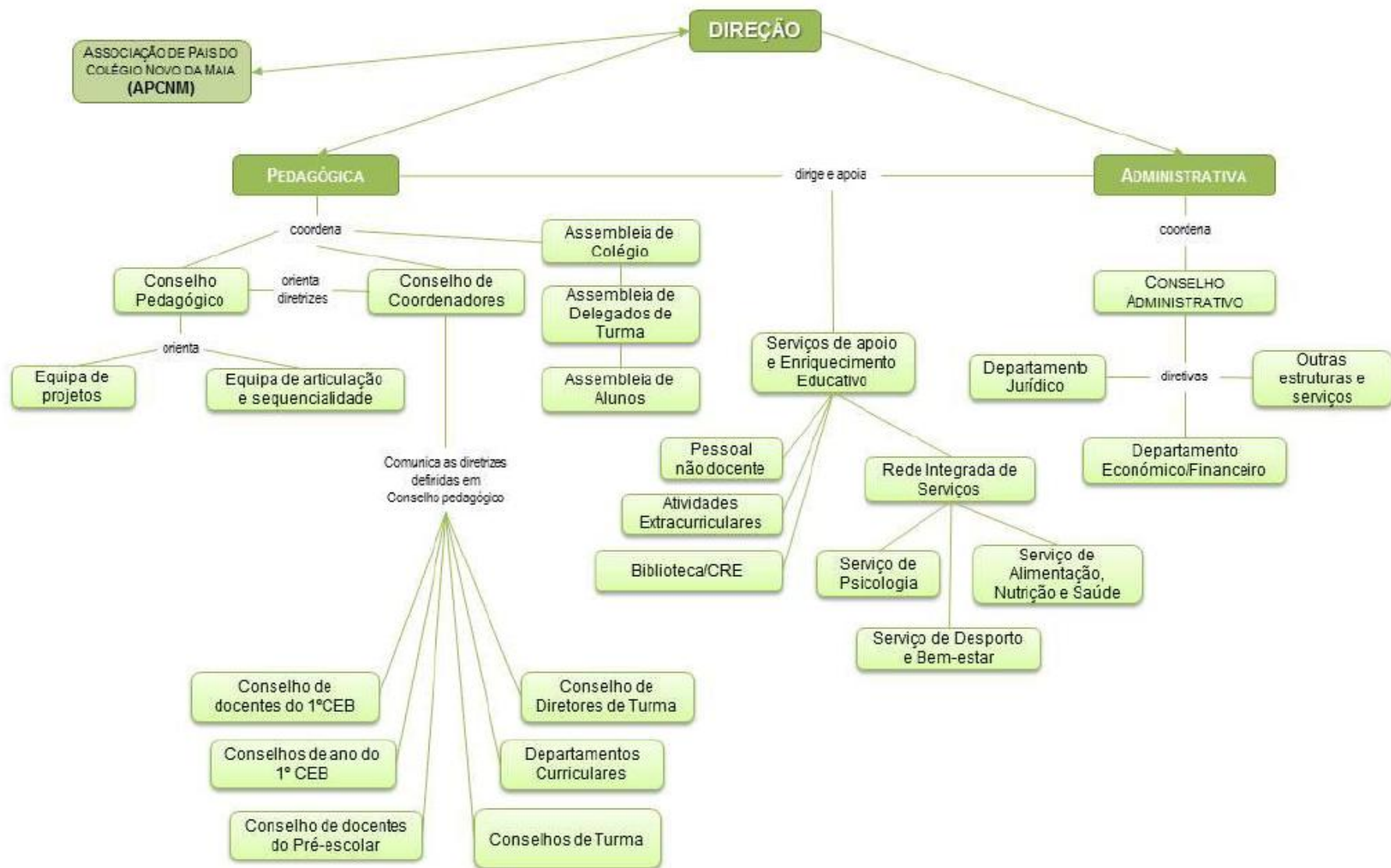
A expressão musical e dramática e a sessão de Inglês são planificadas pelas docentes responsáveis e a educadora.

As restantes atividades serão dinamizadas pela educadora.

Anexo A4 – Mapa do concelho da Maia



Anexo A5 – Organograma da instituição



Anexo A6 – Guião de pré-observação

Guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia
Orientadora Cooperante Joana Torres **Sala** 4B
Díade Isa Cruz e Sara Oliveira
Data da observação 2014/06/13

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

Esta atividade será concebida atendendo ao interesse manifestado pelo grupo em conhecer e explorar animais marítimos, permitindo que o mesmo observe e conheça as características do caranguejo, explorando, também, a expressão musical e a motora, uma vez que têm sido evidenciadas algumas dificuldades nestas áreas. Desta forma, em reflexão com a educadora cooperante e o par pedagógico, consideramos que este seria um momento oportuno para esta abordagem, cativando o grupo, devido ao contacto direto com o animal em questão.

Comentário [U1]: Marinhos ou aquático

Atividade pedagógica – *Caranguejo Crustáceo É*

Inicialmente a atividade será realizada em grande grupo, na biblioteca da instituição, onde serão apresentados três caranguejos e será explicado que estes não são considerados peixes, sendo designados de crustáceos. Neste sentido, será explicado o que são crustáceos, com o recurso a uma apresentação *powerpoint* (cf. *anexo A*), onde será possível verificar diversos crustáceos. Após esta explicação e exploração do caranguejo, a estagiária apresentará uma música sobre os caranguejos às crianças, que estas terão de cantar e coreografar.

Para finalizar a atividade, as crianças irão para a sala de atividades, onde, em pequeno grupo, irão realizar a pintura do caranguejo com as mãos e pintar a praia, utilizando areia e frascos de desodorizante como técnica de pintura.

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

- Área de Formação Pessoal e Social

- Valores subjacentes ao contexto relacional;
- Vivência de valores democráticos;
- Educação estética.

- Área de Expressão e Comunicação

- Escutar;
- Domínio da expressão motora:
x motricidade fina e global;
- Domínio da expressão plástica:
x qualidade dos materiais
- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:
- Linguagem oral:
x fomentar o diálogo.

- Área de Conhecimento do Mundo

- Curiosidade e desejo de saber;
- Meio próximo;
- Observação;
- Construção de conceitos;

- Saberes sobre o mundo.

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Utilizar autonomamente diferentes materiais;
- Compreender que os materiais do dia-a-dia podem ter outras utilidades;
- Partilhar informação oralmente através de frases coerentes;
- Manifestar curiosidade pelo mundo;
- Verificar que os caranguejos apresentam características próprias e únicas;
- Identificar as diferentes partes constituintes e reconhecer alguns aspetos das características físicas dos caranguejos.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Considero que este será um momento em que as crianças revelarão bastante interesse e entusiasmo, pelo que será importante deixá-las observar os caranguejos, não deixando que estas lhes toquem, pois poderão magoar-se. A apresentação *powerpoint* que mostrará diversos exemplos de crustáceos permitirá que as crianças não fiquem limitadas ao exemplo do caranguejo. O diálogo estará presente ao longo de toda a atividade, de forma que esta seja interativa e dinâmica, partilhando-se opiniões e escutando os outros, permitindo o esclarecimento de dúvidas e captar o interesse das crianças. Para a segunda parte da atividade, que recorre à expressão plástica, serão utilizados diversos materiais, permitindo que as crianças explorem diferentes texturas e técnicas de pintura.

Para a dinamização da atividade serão necessários o computador, um projetor, umas colunas, três caranguejos vivos, frascos de desodorizante, tinta, areia, cola, olhos de colar e algodão.

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

Considero que algumas crianças poderão revelar algumas dificuldades na compreensão do conceito de crustáceo, sendo, por isso, necessário um discurso adequado, claro, objetivo e adaptado à faixa etária, bem como a apresentação de diversos exemplos, com o recurso ao *powerpoint*.

Na segunda parte da atividade, em que predomina a expressão plástica, penso que algumas crianças demonstrarão dificuldades no doseamento da cola e dificuldades em pegar no pincel, sendo, por isso, necessário um acompanhamento mais individualizado e centrado nestas crianças, de modo a que compreendam como podem realizar estas duas tarefas de uma forma mais correta.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Será pertinente observar a motivação, o interesse, a curiosidade e o envolvimento das crianças, traduzido nas suas observações, questões e participação ao longo de toda a atividade. Penso que é, também, primordial observar como o grupo reagirá à atividade, no sentido de compreender o gosto pela concretização da tarefa, bem como as interações estabelecidas do grupo entre si e com a estagiária.

Considero fulcral observar a postura da estagiária, sobretudo a escolha de estratégias na resolução de imprevistos que possam surgir e no que diz respeito ao domínio do grupo. O discurso utilizado, as interações, as orientações e as explicações dadas às questões das crianças, deverão ser, também, fatores relevantes de observação.

Anexo A7 – Narrativa colaborativa

1ª Narrativa Colaborativa

Episódio Observado: Oficina das Ciências: experiência mágica “Esparguete Dançarino”

Data: 30/04/2014

Comentário da Educadora Cooperante Joana Torres	Comentário da observadora Isa Cruz	Comentário da observada Sara Oliveira
<p>A planificação desta atividade teve o cuidado de atender aos interesses das crianças: experiências. O primeiro grupo foi constituído pelas seguintes crianças: Ed.R., Va., An.B., Mg., Ig., Já., Fr.R., Af., Hel., Mari., Dan. e Ed.M. O grupo estava muito motivado, o Af., o Fr.R. estavam muito irrequietos. Salientamos a participação da An.B.; “a água está a arder”, do Dan.; “algumas massas sobem e mexem”, da Mg.; “vejo o gás”, do Af.; “misturamos tudo”, e da Ja.; “a massa parece um peixe para cima e para baixo.” Nos registos salientamos os trabalhos da Hel. e do Ed.M. O segundo grupo foi constituído pela In., pela Ev., pelo Hed., pela MªB., pela na.C., pela MªV., pelo Din., pela Sof., pela Dia., pelo Ti., pela MªE. e pela Le. Este grupo comportou-se melhor. Salientamos as participações da MªEd.: “está da cor do mar”, da Ev.: “está da cor do mar dos animais” (Ev.), do Ti.:</p>	<p>A atividade dinamizada pelo meu par pedagógico foi planificada em conjunto com a díade e a educadora cooperante, tendo em conta os interesses evidenciados pelo grupo, pois deve-se “construir os conteúdos <i>a partir</i> das crianças e não apenas <i>para</i> as crianças, estabelecendo, desta forma, uma articulação que corresponde a efetivas aprendizagens” (Warschauer, 1993, p.34). O primeiro grupo demonstrou-se bastante motivado, tendo levantado diversas questões e feito muitas observações pertinentes. Contudo, duas das crianças demonstraram-se bastante irrequietas o que acabou por destabilizar todo o grupo. O segundo revelou uma postura mais concentrada e atenta, tendo sido registadas muitas observações e comentários pertinentes que revelam competências observacionais e espírito crítico por parte das crianças.</p>	<p>A atividade surgiu do interesse evidenciado pelas crianças, num momento de assembleia diária, tendo sido, posteriormente, planificada em tríade, com a educadora cooperante e o par pedagógico. Considerando que esta é uma das atividades que mais motiva o grupo, foi tida em conta a sua proposta, com o cuidado de realizar uma atividade experimental que recorresse a materiais do quotidiano das crianças, tomando “como ponto de partida o que as crianças sabem” (Ministério da Educação, 1997, p.80). A atividade foi realizada em pequeno grupo, tendo-se dividido o grupo em dois grupos, sendo que o primeiro revelou um comportamento mais agitado e o segundo esteve mais calmo, concentrado e participativo. Ambos os grupos revelaram-se muito observadores, tendo realizado bastantes</p>

<p>massa está a subir e a descer, é por causa do gás”. Destacamos os registos da In., da Ev., M^ªB., M^ªV., e Sof. Ao longo da realização da experiência, no momento de reação, os comentários das crianças foram estupendos, como se pode analisar anteriormente, demonstrando competências de observação por parte da An.B., do Dan., do Af., da Ja., da Ev. e do Ti. Numa próxima oportunidade poderá haver um momento de previsão de hipóteses. Antes de se misturar os ingredientes, questionar as crianças: “o que pensam que vai acontecer?” e registar as suas hipóteses, confrontando as crianças com as previsões iniciais. O registo da experiência foi um momento de partilha, as crianças conversavam entre si, comentando o que estavam a desenhar. Os registos da Hel., do Ed.M., da Ev., da M^ªV. e da M^ªB. estavam completamente perceptíveis, identificando-se com facilidade os utensílios utilizados.</p> <p>A estagiária Sara ficou um pouco apreensiva com a diferença de resultados obtidos em ambos os grupos. No primeiro grupo, a mistura permitiu uma melhor visualização das bolhas de gás. No segundo grupo, apesar de não se verificar a existência de tanto gás, a esparguete subiu para a tona e a água estava mais transparente. Na reunião de reflexão a educadora referiu que foi o que se observou e que nem sempre as experiências decorrem da mesma forma e os resultados obtidos não são sempre os mesmos.</p>	<p>A maioria das observações efetuadas pelos grupos foram potenciadas pelo meu par pedagógico que procurou estimular as crianças, através de uma postura bastante correta, procurando, sempre, deixá-las manipular e conhecer os materiais. O facto de as crianças questionar e alertar para determinadas situações, revelou-se essencial para o desenvolvimento das crianças, pois a Sara procurou realizar a atividade de acordo com as <i>Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar</i>, pois “a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais. Interrogar sobre a realidade, colocar problemas e procurar a sua solução constituem a base do método científico” (Ministério da Educação, 1997, p.82).</p> <p>De forma geral, penso que o meu par pedagógico assumiu uma postura correta e dinâmica que permitiu às crianças conhecer novos conceitos e conhecer um pouco das potencialidades das ciências, preparando-as para um futuro próximo. O seu discurso revelou-se sempre claro e adequado, onde o rigor científico foi constantemente cumprido.</p> <p>Apesar de as experiências terem tido diferentes resultados, penso que se revelaram uma mais-valia para o meu par pedagógico, pois teve a possibilidade de enfrentar uma situação imprevista e procurar encontrar respostas para a mesma, evidenciando reflexão na ação e capacidade de resolução de</p>	<p>intervenções e observações pertinentes, revelando o interesse pela atividade.</p> <p>Dei oportunidade a todas as crianças de realizarem uma etapa da experiência e de tocarem em todos os materiais utilizados, revelando-se no momento de tocar na massa um grande entusiasmo. Este aspeto revela-se fulcral para o desenvolvimento do tato, permitindo que as crianças conheçam diferentes texturas e formas dos materiais.</p> <p>Promovendo uma pedagogia participativa, em “a imagem da criança é a de um ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.15), as suas opiniões e observações foram escutadas e debatidas, atendendo à importância do desenvolvimento do poder reflexivo, pois é “crucial a aposta na formação de um espírito crítico que desafie, coloque questões e alargue o pensamento” (Portugal, 2009, p.17-18). Contudo, poderia ter discutido com as crianças o que estas pensavam que poderia acontecer nos diferentes momentos da experiência.</p> <p>Os resultados obtidos foram diferentes, tendo-se, por isso, observado fenómenos diferentes. No entanto, realizando uma reflexão na ação, fui capaz de explicar às crianças o sucedido, nos dois grupos permitindo que estas compreendessem o motivo dos resultados. Este imprevisto revelou-se fundamental para a minha formação, na medida em que me proporcionou um momento de aprendizagem, ao me ter dado a possibilidade de refletir e resolver, assim, um</p>
--	--	---

<p>Na reunião de reflexão, a educadora referiu alguns pontos de melhoria para uma próxima atividade, nomeadamente, o tamanho dos procedimentos da experiência (deveria ser de tamanho maior para permitir uma mais fácil “leitura” pelas crianças), o domínio do grupo (no primeiro grupo, as crianças falavam de forma desordenada, sem aguardar pela sua vez) e as folhas de registos deveriam estar preparadas atempadamente.</p>	<p>problemas.</p>	<p>problema. A compreensão das crianças traduziu-se nos seus registos e na explicação dos mesmos, sendo que as crianças revelaram ser capazes de realizar registos mais pormenorizados. Na elaboração destes registos é de destacar que foi possível observar que a criança V. já pega de forma mais adequada no lápis. Ao longo de toda a experiência manteve uma postura ativa e dinâmica, tentando conceder a todas as propostas das crianças e clarificando as dúvidas que iam surgindo e utilizando um discurso com rigor científico, adequado à faixa etária, claro e objetivo. O domínio do primeiro grupo revelou-se uma dificuldade, pois algumas crianças estavam bastante agitadas. As folhas do registo foram cortadas no momento, tendo-se perdido algum tempo, o que se reflete na gestão do mesmo. O tamanho dos procedimentos deveria ter sido maior, de modo a ser mais perceptível para as crianças os passos a seguir.</p>
--	-------------------	---

Comentário [U1]: Deveria explicar melhor

Referências Bibliográficas

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

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho J. (2011). A perspetiva pedagógica da associação criança: a pedagogia-em-participação. In Oliveira-Formosinho (org.), *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação* (pp.13-37). Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2009). Para o Educador que Queremos, que Formação Assegurar?. In: *Exedra - Educação/Formação*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação – Universidade de Aveiro.

Warschaier, C. (1993). *A Roda e o registo: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Anexo A8 – Reflexão individual

Reflexão individual – *Oceano de Plástico e Jogo da Pesca*

“Uma criança em contato com a realidade do seu ambiente não só aprenderia melhor, mas também desenvolveria atitudes criativas em relação ao mundo em sua volta” (Dias, 2004, p.29). Considerando a importância da educação ambiental para o desenvolvimento de indivíduos conscientes com preocupação pelo meio ambiente, estas atividades foram planejadas de forma a chamar a atenção às crianças dos perigos deste tipo de poluição.

Partindo do interesse evidenciado pelas mesmas, após a visita de estudo ao *Sealife*, onde observaram um aquário poluído e se questionaram sobre isso, tendo levantado algumas questões nos dias posteriores, em reflexão conjunta com o par pedagógico e a educadora cooperante, consideramos pertinente a realização desta atividade, focando, assim, a poluição marítima.

A atividade realizou-se em grande grupo na biblioteca, uma vez que este é um local acolhedor, que deixa o grupo calmo e que está munido dos instrumentos necessários para a visualização do vídeo “Oceano de Plástico” do desenho animado *V.A.S.C.O.* Considero que este momento foi uma motivação para o grupo, pois as crianças estiveram bastante atentas e interessadas, mantendo um comportamento calmo e adequado e pedido para voltar a ver o vídeo. Após este momento, realizou-se um debate sobre o que foi observado, em que as crianças analisaram partes diferentes do vídeo, tendo-as visualizado com pormenor, e realizado observações como “o oceano tem muito lixo” e “se os animais comem lixo morrem”, referindo o que os animais observados no *Sealife* podiam comer. Este momento revelou-se fulcral para a continuação da atividade, uma vez que o grupo refletiu em conjunto sobre as consequências das atitudes do Homem no planeta, verificando-se que “é na inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor a comportamentos e atitudes seus e dos outros, conhecendo, reconhecendo e diferenciando modos de interagir” (Ministério da Educação, 1997, p.52).

Após a observação destes momentos foi analisado a última parte do vídeo que menciona a reciclagem e a reutilização. As crianças demonstraram grande interesse, participando ativamente, numa postura de respeito pelo outro, tendo revelado conhecimentos nesta área, pois referiram que se deve reciclar, reconheceram que o contentor laranja, que surge no vídeo e que se destina ao lixo orgânico, também pode

ser preto e foram capazes de identificar os diferentes recipientes de reciclagem. As crianças compreenderam o conceito de reutilização, através do que viram e ouviram no vídeo e através da discussão de ideias entre si, tendo sido um momento bastante produtivo, pois estas revelaram ser capazes de participar democraticamente na vida do grupo. Este conceito foi tornado mais concreto com exemplos de materiais reutilizados da sala de atividades, sendo que as crianças, após compreenderem esta conceção, foram capazes de referenciar muitos outros exemplos do seu quotidiano. Uma criança referiu o “Ponto Electrão”, o contentor dos eletrodomésticos, sendo capaz de explicar o que é a eletricidade e dando um exemplo de eletrodoméstico. As crianças começaram, assim, a dar diversos exemplos de eletrodomésticos que conhecem, sendo perceptível os seus conhecimentos relativamente a esta temática, revelando saberes sobre o mundo, denotando-se, assim, a importância que “o enriquecimento da dimensão relacional-social do sujeito” (Zabalza, 1992, p.40) comporta no seu desenvolvimento.

No momento do jogo da pesca, todas as crianças quiseram participar e “pescar” o lixo atirado para o “mar”, demonstrando um grande entusiasmo por esta atividade. Tal como no momento anterior, as crianças revelaram um comportamento adequado e de respeito pelo outro, escutando e incentivando a participação dos colegas.

Considero que estas atividades foram fundamentais, na medida em que é importante que as crianças se debatam sobre a importância da reciclagem e da reutilização, analisando as suas causas ou consequências para o meio ambiente. Foi possível sensibilizá-las nesse sentido, incentivando-as a tomar esta iniciativa e a partilhá-la e divulgá-la com os familiares e pessoas próximas de si.

Durante todos estes momentos as crianças revelaram-se bastante participativas, motivadas e interessadas, traduzindo-se estes aspetos no seu envolvimento. Penso que fui capaz de dominar bem o grupo e alcançar os objetivos previstos, tendo abordado as áreas e os domínios previstos no guião de pré-observação, mantendo uma postura dinâmica e ativa, colocando questões às crianças, de forma a motivar a sua participação e capacidade de reflexão, com recurso a um discurso claro, objetivo, adequado à faixa etária e com o rigor que a temática exige.

Estas atividades permitiram uma reflexão pessoal, promovendo o meu desenvolvimento profissional, enquanto futura educadora, levando-me a considerar

Comentário [U1]: e partilha

que a educação ambiental deve ser valorizada para a educação sustentada das crianças, sendo que esta “tem sido apresentada como uma modalidade da educação, preocupada com os problemas ambientais (...) [uma vez que foi reconhecida] como instrumento decisivo para promover as mudanças na humanidade” (Loureiro, 2009, p. 175).

Referências bibliográficas

- Dias, S. (2004). *Gestão de marketing*. São Paulo: Saraiva.
- Loureiro, C., Layrargues, P. & Castro, R. (2009). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica – Núcleo de Educação Pré-Escolar.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Comentário [U2]: Atenção às regras da ESE

**Anexo A9 – Grelha de avaliação intermédia
sobre os processos de desenvolvimento na
prática pedagógica supervisionada**

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

AVALIAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

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

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

DOMÍNIO DA OBSERVAÇÃO

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

DOMÍNIO DA PLANIFICAÇÃO

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

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	Temas em vista mudanças na área da biblioteca.			X		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.					X	
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).			X			
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.			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.			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, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.	Estamos a planear o dia da família, com as restantes estagiárias. Planeamos, também, a realização de uma atividade que envolva todas as famílias do nosso grupo.				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.			
	Mobiliza para a reflexão os referentes teóricos e legais adequados à construção dos saberes sobre a prática.					X	
	Manifesta uma postura indagadora e crítica sobre a prática pela problematização das questões emergentes.				X		
	Aceita e articula criticamente, com pares e formadores, diversos pontos de vista, valores, saberes e crenças na perspectiva da co construção do saber profissional.				X		
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.				X		

Porto, 8 de Maio de 2013

Sara Oliveira

Formando/a

Francisca José dos Santos Paulo Guimarães

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Ana Joãõ Silva

Sara Oliveira

Juliana Monteiro
Equipa de estagiários/as

Ana Luísa Eça

Adriana Martins

Isa Cruz

**Anexo A9 – Grelha de avaliação final sobre os
processos de desenvolvimento na prática
pedagógica supervisionada**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
2013-2014**

Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

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

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

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

Competências	DOMÍNIO DA AÇÃO						
	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.			X			
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.				X		
Fomentar o desenvolvimento de relações positivas e capacitantes com as crianças, de modo a promover nestas segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens.	Revela saber pedagógico na comunicação verbal e não verbal com as crianças (sensibilidade, estimulação e autonomia).			X			
	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.			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.			X			
	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.					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, valorizando a instituição educativa enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, conferindo relevância educativa à realidade natural/ambiental e sociocultural, próxima e alargada.				X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.				X		
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			

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

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

Porto, 25 de Junho de 2013

Sara Oliveira

Formando/a

Joana Pereira do Carmo Paulo Guimarães

Educador/a cooperante

Supervisor/a da ESE

Adriana Pacheco
Juliana Ponteiro
Ana João Silva

Sara Oliveira
Ana Luísa Eco
Isa Cruz

Equipa de estagiários/as