

Orientação

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto, durante o ano letivo 2013/2014, atribuindo qualificação profissional no contexto de pré-escolar.

Este documento pretende descrever e analisar o percurso formativo desenvolvido pela mestranda ao longo da sua prática pedagógica supervisionada, numa perspetiva reflexiva sobre a construção dos saberes profissionais para a Educação. Este percurso formativo comprometeu uma atitude investigativa, bem como a mobilização de saberes científicos e legais por forma a articular as vertentes de teoria e prática, perspetivando uma construção integrada dos saberes.

A prática pedagógica foi sustentada numa perspetiva construtivista, atribuindo um papel ativo à criança na construção das suas aprendizagens. Esta baseou-se num trabalho de equipa cooperativo, o qual se concretiza através do debate e da partilha de ideias, entre os vários intervenientes da ação, como meio para a transformação da realidade educativa. Ao longo da prática foi, ainda, atribuído um papel fundamental à observação do contexto, sendo esta essencial para a compreensão e conhecimento pleno da criança.

Em suma, todo o percurso formativo no qual está englobado a prática pedagógica, levou a uma problematização das questões emergentes da prática, desenvolvendo uma atitude indagadora e reflexiva. Apesar da significativa contribuição para a aquisição de competências pessoais e profissionais, o percurso formativo deve ser assumido como uma construção contínua, fundamentado num princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Criança; Investigação-ação; Reflexão; Educador de Infância

Abstract

This report was conducted under the Supervised Teaching Practice course unit, inserted into the Masters in Preschool Education and Primary Education, in Porto's High School of Education, during the school year 2013/2014, assigning professional qualification in the context of preschool.

This document aims to describe and analyse the formative path developed by graduate student throughout their supervised teaching practice, in a reflective perspective on the construction of professional knowledge to Education. This formative path undertook an investigative attitude, as well as the mobilization of scientific and legal knowledge in order to articulate the aspects of theory and practice, looking an integrated construction of knowledge.

The pedagogical practice was underpinned in a constructivist perspective, assigning an asset to the child in the construction of their learning role. This was based on a work cooperative team, which is realized through discussion and sharing of ideas between the various actors of the action, as means to transform the educational reality. Throughout the practice, was also assigned a key role to observation of the context, which is essential for the understanding and knowledge of the child.

In short, the entire formative path, which is encompassed in the pedagogical practice, led to a problematisation of the issues emerging from practice, developing an inquiring and reflective attitude. Despite the significant contribution to the acquisition of personal and professional skills, the formative path must be taken as a continuous construction, based on the principle of lifelong learning.

Keywords: Child; Research-action; Reflection; Kindergarten teacher

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento Teórico-Legal	3
1.1 Criança em idade pré-escolar	3
1.2 Perfil do educador de infância	5
1.3 Modelos pedagógicos	10
Capítulo 2. Caracterização do contexto de estágio e metodologias de investigação	17
2.1 Caracterização Colégio Novo da Maia	17
2.2 Projeto Educativo e Curricular da Instituição	21
2.3 Metodologias de investigação	25
Capítulo 3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	29
Reflexão final	49
Referências Bibliográficas	55
Legislação e documentos legais consultados	59
Webgrafia	59
Anexos	61
Anexos Tipo A	62
Anexos Tipo B	89

Lista de anexos

Anexos Tipo A

- A1 – Organigrama da Instituição
- A2 – Exemplar de Planificação
- A3 – Guião pré-observação Africanas
- A4 – Guião pré-observação Filosofia para Crianças
- A5 – Exemplar de Narrativa Reflexiva Individual
- A6 – Exemplar Narrativa Colaborativa
- A7 – Grelha de Avaliação Final

Anexos Tipo B

- B1 – Registo Fotográfico
- B2 – Projeto Educativo do Colégio Novo da Maia
- B3 – Projeto Curricular do Colégio Novo da Maia

Índice de Figuras

Figura 1: Fantoche com relva	91
Figura 2: Fantoche com esponja eva	91
Figura 3: Fantocheiro	91
Figura 4: Receita 1	91
Figura 5: Receita 2	91
Figura 6: Receita 3	91
Figura 7: <i>Africanas</i>	91
Figura 8: Registo 1	92
Figura 9: Registo 2	92
Figura 10: Registo 3	92
Figura 11: Cartaz filosofia	92
Figura 12: Desenho de más ações	92
Figura 13: Desenho de boas ações	92
Figura 14: Cartaz da primavera	93
Figura 15: Atividade <i>Quiquiriqui</i>	93
Figura 16: Teatro <i>Todos no sofá</i>	93
Figura 17: Camelo	93
Figura 18: Canguru	85
Figura 19: Pirâmide 1	93
Figura 10: Pirâmide 2	94
Figura 21: Múmia 1	94
Figura 22: Múmia 2	94
Figura 23: Pintura original 1	94
Figura 24: Pintura 1	94
Figura 25: Pintura original 2	94
Figura 26: Pintura 2	94
Figura 27: Pintura original 3	95
Figura 28: Pintura 3	95
Figura 29: Pintura original 4	95

Figura 30: Pintura 4	95
Figura 31: Pintura original 5	95
Figura 32: Pintura 5	95

Lista de abreviações

CNM	Colégio Novo da Maia
DQP	Desenvolvendo Qualidade em Parcerias
EPE	Educação Pré-Escolar
ESEP	Escola Superior de Educação do Porto
ESEPF	Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
IA	Investigação-Ação
MEM	Movimento da Escola Moderna
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PC	Projeto Curricular
PE	Projeto Educativo

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi solicitada a realização do presente relatório de estágio que pretende refletir e elucidar sobre as aprendizagens desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar, bem como a sua significação e contributo para a formação profissional da mestranda. Assim, esta reflexão apenas é possível, uma vez que a prática pedagógica supervisionada foi sustentada na construção de um quadro concetual e metodológico, visando o desenvolvimento de competências consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho do Educador de Infância.

A prática pedagógica supervisionada desenvolveu-se no Colégio Novo da Maia numa sala com crianças compreendidas entre os cinco e os seis anos, tendo início no mês de fevereiro e término no mês de junho do presente ano, num total de 210 horas de estágio. Este foi desenvolvido em tríade pedagógica, contando com um par pedagógico e uma educadora cooperante, inscrevendo-se numa perspetiva da construção colaborativa dos saberes profissionais. Esta tríade facilitou todo o processo formativo, sendo que as relações cooperativas conduzem, através da partilha e do debate, a um aprofundamento da compreensão e conseqüente melhoria das práticas, de forma fundamentada, reflexiva, integrada.

Desse modo, o presente relatório pretende articular os conteúdos académicos desenvolvidos, mobilizando os saberes científicos, pedagógicos e culturais, com a problematização das exigências da prática profissional. Incidindo sobre o modo de saber pensar e agir nos contextos educativos, este relatório pretende refletir sobre a construção de uma atitude profissional, reflexiva e investigativa.

Assim, neste podem encontrar-se três capítulos e uma reflexão final, sendo o primeiro referente aos referenciais teórico-legais, mobilizados ao longo da

formação profissional da mestranda, articulando teoria e prática. O segundo capítulo diz respeito à caracterização do contexto de estágio, sendo mencionada a estrutura física da instituição, bem como os princípios e valores defendidos pela mesma. Para além disso, neste capítulo constam as metodologias de investigação que sustentaram a prática pedagógica, articulando a relevância do professor-investigador para a melhoria da realidade educativa. Por sua vez, o terceiro apresenta-se como o capítulo basilar deste documento, contendo uma descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. Neste é apresentado o plano de ação e as atividades mais significativas no desenvolvimento de competências profissionais e nas aprendizagens desenvolvidas pelo grupo de crianças. Por fim, a reflexão final assume um caráter crítico que problematiza as questões emergentes das práticas, contemplando uma análise relativa ao processo de formação da mestranda, onde serão evocadas as potencialidades e constrangimentos associados à mesma à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

A elaboração deste capítulo prende-se com a importância atribuída à fundamentação dos pressupostos teóricos e legais que norteiam a prática profissional do Educador. Assim, emerge a necessidade de sustentar as opções educativas que regularam e regeram o exercício da ação da formanda, visto que a convocação das componentes científico-didáticas e curriculares devem surgir, de acordo com Vasconcelos (2009) “agregadas e integradas em torno da teorização e questionamento dessa prática, pautadas por rigor e profundidade, dando sentido ao trabalho formativo para o futuro profissional” (p. 12).

Enquanto profissional da educação, é de extrema importância ter um conhecimento prévio e aprofundado dos diversos documentos teóricos e legais, bem como de alguns conceitos desenvolvidos, por autores conceituados no âmbito da educação. Assim, o educador de infância deve conceber e desenvolver o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas. O Decreto-Lei n.º 241/2001 define que o profissional de educação deve mobilizar “o conhecimento e as competências que proporcionem o desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo” (anexo nº1, III-1, p. 5573).

1.1 Criança em idade pré-escolar

Os primeiros anos de vida de uma criança são caracterizados por constantes mudanças e apresentam-se como modeladores a nível cognitivo e social, sendo desse modo, determinante, o contexto familiar, social e de aprendizagem onde a criança cresce e se desenvolve. Tal como refere Gandra

(1981) “este desenvolvimento psicossocial e cognitivo da infância desempenha [um] importante papel no futuro comportamental do indivíduo na comunidade” (p. 4), uma vez que os diversos domínios do desenvolvimento encontram-se interligados e influenciam os restantes. Assim, torna-se visível a importância da educação pré-escolar “no processo evolutivo da criança”, onde “as experiências se somam” (Gandra, 1981, p. 6), sendo que o “desenvolvimento na infância está relacionado com o desenvolvimento ao longo do resto do ciclo de vida” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 3).

Torna-se pertinente, num momento inicial, salientar a importância dos direitos das crianças consignados pela Declaração Universal Dos Direitos da Criança – UNICEF, de 20 de novembro de 1959, onde pode ler-se que a criança “tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória” e será providenciada a esta “uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral” (Princípio VII).

O Decreto-Lei nº 240/2001 refere que deve ser da responsabilidade do Educador promover uma escola inclusiva que possibilite o desenvolvimento integral do educando, uma vez que o ensino deve responder à diversidade e individualidade de cada um, respeitando as suas diferenças culturais e sociais, a fim de proporcionar autonomia e bem-estar na criança. Neste sentido, é tão importante compreender os diversos parâmetros culturais e de etnicidade, como transformar os programas ou encontrar estratégias que possam ir ao encontro das diferentes necessidades das crianças e que ao mesmo tempo respeitem a diversidade e as suas culturas familiares. Pois, de acordo com (Ribeiro & Carvalho, 1997), o educador não pode deixar de se preocupar com as problemáticas culturais, uma vez que estas se apresentam como um importante fator a refletir em todo o mundo ocidental.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo Português a educação pré-escolar destina-se às crianças de idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico e, segundo a Lei Quadro de Educação Pré-Escolar, esta é entendida como a “primeira etapa da educação básica no

processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, capítulo II, artigo 2.º, p. 670). Nesta faixa etária que as experiências assumem um cariz de grande importância, devendo a criança ser estimulada e incentivada para a exploração do mundo que a rodeia e para a aprendizagem de novas descobertas, desenvolvendo capacidades motoras e cognitivas de forma lúdica. O desenvolvimento de capacidades motoras e cognitivas envolvem aspetos afetivos e relacionais, que pretendem criar situações de ensino diversificadas e significativas. Estas aprendizagens significativas referem-se, de acordo com Coll *et al.* (2001), a um “processo que nos mobiliza a nível cognitivo, e que nos leva a rever e a apelar aos nossos esquemas de conhecimento, a fim de dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem” (p.29). Assim, segundo Zabalza (1992) a educação pré-escolar é “constituída por um conjunto de factores e agentes que intervêm coordenadamente na, e a partir da, instituição escolar para conseguir certos efeitos educativos em crianças de uma determinada idade” (p.9).

Desse modo, a interação com o adulto assume um enorme valor, sendo particularmente importante a interação com o educador de infância, pois tal como refere Kant “o homem não se pode tornar homem a não ser pela educação. Ele não é senão, o que a educação faz dele” (1985, p. 75). Assim, é de sua função ajudar a um desenvolvimento equilibrado da criança, estabelecendo uma relação de afetividade e segurança que contribua para uma progressiva descoberta da individualidade.

1.2 Perfil do educador de infância

O papel que o educador de infância assume nas suas práticas, influencia todo o ambiente educativo, bem como o desenvolvimento das crianças, devendo este, segundo Le Boterf (2005) “saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, correr riscos, reagir a problemas, inovar no quotidiano e assumir responsabilidades (p.30). Deste modo, a construção do

perfil do educador necessita de um grande investimento, uma vez que, tal como refere Nóvoa (2000) “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16).

Nesse sentido, o Decreto-Lei n.º 241/2001, define que uma das funções do educador de infância passa pela organização do ambiente educativo e relacionar a comunidade familiar com a comunidade escolar nos projetos a desenvolver em sala, favorecendo a segurança afetiva necessária. Uma vez que a criança cresce e aprende através das relações que mantém com o grupo, com o educador e com a comunidade familiar, um dos objetivos pedagógicos para a educação pré-escolar passa, segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, por “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade”. (Lei n.º 5/97, p. 2). A família apresenta-se como a primeira instância de convívio e de transmissão de valores, ou seja, de socialização primária, sendo que de uma forma geral, as crianças seguem os padrões que encontram no seio familiar. O educador deve apresentar uma atitude positiva e incentivadora à participação da comunidade familiar, independentemente da postura que esta possa assumir, pois a sua resistência, de acordo com Marques (2001) “é algo que impede a união de esforço, e a partilha de objectivos, com graves prejuízos para o aluno” (p.12).

O ambiente educativo é uma outra questão essencial para um desenvolvimento equilibrado e saudável da criança, devendo o educador planear e equipar o espaço, atentando aos “ingredientes da aprendizagem activa: objectos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos, de forma a que este se torne agradável” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 162). Na aprendizagem ativa as crianças desenvolvem aprendizagens através da sua própria ação e curiosidade, que se “levadas a cabo num contexto social em que o adulto atento e sensível é um observador-participante, torna possível (...) experiências intrinsecamente interessantes” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 22), que se tornam um desafio e desenvolvem novas competências, atitudes e valores. Assim, torna-se importante

compreender que cada criança é um ser único e que é necessário respeitar o seu ritmo de aprendizagem, valorizando a diferença e respeitando a diversidade existente para a construção de um desenvolvimento espontâneo, entendendo a aprendizagem, tal como refere Rothés (2005), “não apenas como aquisição de competências cognitivas mas também como desenvolvimento de atitudes e valores que se reconheçam como indispensáveis a uma cidadania ativa e solidária” (p. 120).

Para que o educador realize um desenvolvimento sustentado da ação pedagógica na educação pré-escolar é fulcral consultar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar - OCEPE - aprovadas pelo Despacho nº 5520/97 de 4 de agosto de 1997 que estabelecem “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), bem como as Metas de Aprendizagem que facultam “um referencial comum que será útil aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão” (Ministério da Educação, 2010, p.1). Estes documentos preconizam uma construção articulada e integrada dos saberes, sendo que neles contêm três áreas transversais, nomeadamente, a área de Formação Pessoal e Social, a área de Expressão e Comunicação e por fim, a área de Conhecimento do Mundo, sendo importante fazer uma breve referência a cada uma destas áreas. A área de Formação Pessoal e Social pretende “favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Ministério da Educação, 1997, p. 51). Por sua vez área de Conhecimento do Mundo procura valorizar “a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber e à manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo” (Ministério da Educação, 1997, p. 79). Por fim, a área de Expressão e Comunicação, nas OCEPE, encontra-se subdividida em três domínios: Domínio das expressões motora, dramática, plástica e musical; Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita; Domínio da matemática, englobando, assim “as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes

formas de linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 56). Importa, também, referir que o domínio da ação pedagógica é complementado por estratégias de investigação-ação - IA - como a observação, planificação, reflexão e avaliação. A investigação-ação procura analisar e refletir a realidade educativa “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho, et al., 2009, p. 360). Estas estratégias de IA serão desenvolvidas de forma mais aprofundada no capítulo seguinte.

Para que todas as intenções educativas sejam fundamentadas e tenham em conta um ensino diferenciado, é fundamental que o profissional de educação se interrogue constantemente sobre as suas práticas de ensino, incorporando-lhe um cariz crítico e reflexivo. Este conceito de reflexão é, também, mencionado por Schön (1983) e Vieira (1995) que consideram que uma abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, ou seja, um professor deve alcançar formas de pensar, compreender e agir para poder tomar consciência da sua ação enquanto profissional de educação. A par desta reflexão surge a avaliação, sendo de grande relevância refletir sobre o seu papel enquanto processo que reflete todo o sistema educativo e até mesmo a sociedade, sendo um dos principais pontos de partida para uma alteração profunda do sistema. A função da avaliação está ligada diretamente com as funções que atribuímos à escola, e, por isso, o papel desta não pode resumir-se a uma função formativa que visa apenas a regulação das aprendizagens. A avaliação realizada com as crianças, segundo a Circular n.º4/2011, é “da responsabilidade do educador titular do grupo” (p. 4) e pode ter como intervenientes elementos da equipa educativa, encarregados de educação, docentes de educação especial, órgãos de gestão e do Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar (EPE). A avaliação, de acordo com a Circular n.º4/2011, é vista como um processo contínuo, podendo ser uma avaliação diagnóstica realizada “no início do ano lectivo”, tendo em vista “a caracterização do grupo e da criança” ou formativa podendo “ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação

formativa”, permitindo “a adopção de estratégias de diferenciação pedagógica (...) [facilitando] a integração da criança no contexto educativo” (p. 4). Assim, a avaliação deve ser entendida como um processo, onde o profissional de educação deve apoiar a sua ação, uma vez que esta, segundo a Circular nº 17/ 2007, “é um elemento integrante e regulador da prática educativa, que implica procedimentos adequados à especificidade da actividade educativa no Jardim-de-Infância” (p. 3).

Um instrumento que pode ajudar o educador na sua prática de avaliação é o manual Desenvolvendo Qualidade em Parcerias (DQP), segundo o qual a avaliação se centra “em dois factores-chave da qualidade e eficácia da aprendizagem na infância. Em primeiro lugar, o modo como a criança se envolve no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, o estilo de interacções que os adultos têm com as crianças” (Bertram & Pascal, 2009, p. 125). Sendo a observação um fator “basilar para o planeamento e avaliação que serve de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Vasconcelos, 1997, p. 29), o DQP adaptou dois instrumentos de observação de Ferre Laevers, nomeadamente, a Escala de Envolvimento da Criança e a Escala de Empenhamento do Adulto.

Conclusivamente, importa referir a importância atribuída à formação contínua do educador, uma vez que cada vez mais são questionadas as competências profissionais dos Educadores e cada vez mais lhes são colocadas novas exigências relativas ao saber, ao saber fazer e ao saber como fazer, surgindo inevitavelmente uma nova perspectiva do ser professor. Perspetiva esta, que traz consigo alguma pressão social, exigindo inovação e mudança por parte dos professores, e conseqüentemente a necessidade de formação contínua. A formação contínua apresenta-se como um fator crucial na educação, sendo reconhecida como um direito a todos os educadores e professores, pela Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que prevê a sua diversificação, no sentido de assegurar o aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências profissionais. É, assim, atribuído um papel valorativo a esta, sendo crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens das crianças.

A ação educativa requer um conjunto de saberes científicos, que preparam para um conhecimento sólido e abrangente e que estão longe de ser espontâneos, bem como uma boa articulação com a prática efetiva. Esta ação solicita um desenvolvimento de competências que permitem, assim, articular as práticas educativas com os diversos contextos profissionais, uma vez que, de acordo com Shulman (1986), o professor não define a especificidade da sua função apenas pelo “conteúdo científico, conteudinal, que apresenta ou expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino.” (citado por Alonso & Roldão, 2005, p. 16).

1.3 Modelos pedagógicos

Associados à formação de professores e à construção do perfil docente, presente no Decreto-Lei n.º 240/2001, surgem os modelos pedagógicos e o impacto que estes assumem no papel do Educador, na organização da escola e na estruturação do processo de ensino e aprendizagem. Os modelos pedagógicos são essenciais para a construção de um ensino equilibrado, uma vez que nas teorias pedagógicas existem um conjunto de fatores, internos e externos à escola, associados à qualidade de ensino estudados que permitem a atribuição de significado para uma construção e reflexão do perfil do educador. Contudo, é importante que cada educador, de acordo com “as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajecto profissional, as características da personalidade, o seu pensar a educação e a sua filosofia de vida” encontre qual a metodologia, ou conjunto de metodologias que melhor se adapta, definindo um conjunto de pressupostos que devem estar presentes na sua prática pedagógica. Segundo Zabalza (2003), o modelo de ensino é “um esquema simplificado das dimensões que, a partir de uma dada posição teórica, se identificam com os eixos fundamentais em torno dos quais se articulam as restantes

componentes de ensino” (p.86). Sampaio Maia (2008) defende que os diversos modelos existentes distinguem-se segundo dois princípios, podendo ter linhas-base de carácter essencialmente comportamentalista ou essencialmente construtivista e, ainda, podendo ter objetivos centrados nas competências académicas ou nos processos.

Desse modo, a metodologia que sustentou a prática da formanda, em consonância com a metodologia defendida pela instituição, seguiu linhas-base essencialmente construtivistas, com objetivos centrados nos processos. Estas metodologias de cariz ativo “cuidam os aspectos personalizados e processuais do aprender [sendo] potencializadoras de uma formação pessoal e social” (Ferreira & Santos, 2000, p. 49). Assim, centra-se essencialmente no papel ativo da criança enquanto construtora das suas próprias aprendizagens, envolvendo-a “numa acção do seu pensamento internalizado e da sua acção sobre o mundo” (Ferreira & Santos, 2000, p. 49). Torna-se, assim, essencial uma breve referência a algumas características alusivas aos quatro modelos de linhas construtivistas seguidos na ação da formanda, nomeadamente, *High/Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), *Reggio Emilia*, e Pedagogia de Projeto.

O modelo *High/Scope* centra-se, essencialmente em quatro princípios básicos (Hohmann & Weikart, 1995), nomeadamente, a *aprendizagem ativa*, a *interação adulto-criança*, a *rotina diária* e a *avaliação*, que pretendem ser analisados seguidamente. A *aprendizagem pela ação* e na construção de conhecimentos a partir da realidade envolvente assume-se como uma metodologia “vacionada para as crianças que estão a funcionar naquele a que Piaget chamou o «estádio pré-operatório» de desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 1995, p. 21). A aprendizagem pela ação é influenciada pela *interações adulto-criança*, necessitando que o educador se centre “nas riquezas e talentos destas, apoie as suas intervenções com incentivos e partilhe com elas o controlo da acção” (Maia, 2008, p. 34), uma vez que frequentemente o educador, bem intencionado, acaba por condicionar a escolha das crianças, criando atividades em que as crianças se limitam a seguir instruções. A comunicação entre um educador e as suas crianças pode ser entendida como “chave do fortalecimento e do alargamento das capacidades

de linguagem das crianças” (Brickman & Taylor, 1996, p. 71), devendo este apoiar e encorajar, também, a comunicação entre crianças. A organização da *rotina diária* e do contexto de aprendizagem é outro dos princípios básicos da abordagem em questão, sendo atribuída uma grande relevância à estrutura e aos materiais presentes nas salas de atividades. O espaço deve ser estimulante e proporcionador de experiências diversificadas e conhecimentos práticos, devendo estar dividido por áreas de interesse, e sendo composto por materiais naturais ou construídos pelas crianças. É essencial que a criança possua conhecimento das rotinas do seu dia-a-dia, podendo, assim, “organizar o seu tempo e as suas actividades de forma independente” (Formosinho, 1996, p. 67). Por fim, importa referir a questão da *avaliação*, sendo para esta necessária a recolha de informações baseada nas observações, a elaboração de um registo diário e de notas. Assim, avaliar neste modelo “significa trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (Maia, 2008, p. 35). As experiências-chave apresentam-se no currículo *High/Scope*, como a abordagem dos conteúdos para a compreensão da criança. Estas experiências contemplam a socialização, a representação, a linguagem, a classificação, a noção de sequência, a noção de números, espaço e tempo e o movimento e desenvolvimento físico. Contudo, as experiências-chave não são vistas como um conjunto de objetivos de aprendizagem, sendo antes, utilizadas pelo adulto enquanto “guia para observarem, compreenderem e apoiarem os interesses das crianças e as capacidades que estão em gestação” (Brickman & Taylor, 1996, p. 63). Nestas experiências encontra-se também presente o processo de planear-fazer-rever, pretendendo-se encorajar as crianças à elaboração de um plano, onde estas expressam as suas intenções por ações, gestos ou palavras, e avaliar esse mesmo plano. Assim, quando as crianças avaliam e refletem sobre a sua ação, conseguem “associar aquilo que fizeram com os planos efectuados antes de trabalharem, começando a desenvolver uma consciência de intenção e propósito” (Maia, 2008, p. 37). Durante este processo o educador empenha-se em descobrir como auxiliar a criança a “melhorar e ampliar a compreensão e o pensamento” (Brickman & Taylor, 1996, p. 255).

Relativamente ao MEM importa enunciar que este modelo, segundo Guimarães (2000), apoiado na linha de Vigotsky e Bruner, “desenvolve uma pedagogia activa” (citado por Maia, 2008, p. 44). Nesta perspetiva pedagógica, o educador empenha-se em fomentar valores de solidariedade democrática, em promover a compreensão das significações sociais, bem como a participação na gestão dos conteúdos num ambiente de cooperação com o adulto, de modo a “ajudar a criança e o jovem a elaborarem o seu próprio saber, a organização e a sua experiência, viverem em grupo, a trabalharem cooperativamente” (Nunes, 1995, p. 11). O trabalho entre a equipa pedagógica é, segundo este modelo, um elemento central, uma vez que leva o educador, através do constante debate e partilha de ideias, a promover a sua autoformação. Assim, uma relação cooperativa e reflexiva entre a equipa educativa sobre os conceitos da prática, permitem a promoção de uma escola enquanto “espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p. 141). É nesse sentido que Santana (1993) afirma que este trabalho cooperativo “constitui um dos pilares do MEM, não só relativamente ao trabalho desenvolvido com os alunos (...) como ao modelo de formação de professores” (p. 43). Quanto às crianças o MEM pretende, ainda, incentivar os processos de pesquisa autónomos, proporcionando a exploração livre de ideias, “num clima de livre expressão das crianças reforçado pela valorização públicas das suas experiências de vida, das suas opiniões e ideias” (Niza, 1996, p. 146). Na sala de atividades onde a mestrandia teve oportunidade de desenvolver a sua prática pedagógica, existe um Quadro de Tarefas que se enquadra neste modelo, sendo que este consiste num quadro afixado, onde se encontram as tarefas que cada criança deve desenvolver, como aguçar os lápis, verificar as casas de banho, ver a ementa ou fazer os recados fora da sala, sendo posteriormente inseridos os nomes das crianças responsáveis por essas tarefas diariamente. O mesmo acontece com o Mapa de Presenças, que em vez de mensal, se apresenta como diário, mas consiste, igualmente, num “quadro de duas entradas, com os dias (...) da semana, em cima, na horizontal, e os nomes das crianças, à esquerda na vertical” (Maia, 2008, p.

46), onde as crianças registam o nome no momento anterior ao do acolhimento.

Dando continuidade a esta abordagem das perspetivas pedagógicas que sustentaram a ação da mestranda, importa mencionar alguns princípios presentes na perspetiva de *Reggio Emilia* que segue as ideias de Piaget. Assim, nesta perspetiva é valorizado, de acordo com o pensamento construtivista, o papel ativo do educando na construção dos seus saberes, e, de acordo com a abordagem *High/Scope* “a posta na aquisição de novos conhecimentos através de acções [e] acompanhada pela promoção do planeamento e pelo desenvolvimento da capacidade de abstração” (Maia, 2008, p. 40) das crianças. A atenção do adulto é centrada no trabalho da criança com o objetivo de aumentar o seu grau de envolvimento e de responsabilização, numa perspetiva de negociação, sendo, neste sentido, determinante o “apoio intencional e sistemático que o adulto presta às crianças” (Lino, 1996, p. 100). Ainda, relativamente aos trabalhos das crianças, esta perspetiva atribui uma valoração à apresentação destes, sendo igualmente importantes o cuidado atribuído ao conteúdo e à apresentação estética. Contudo, assumem maior relevâncias os processos utilizados pelas crianças, de modo a que estas evoluam em conjunto com o seu grupo, sendo que o “o mais importante é que cada criança participe e cresça tanto quanto possível num contexto de investigação e experimentação em grupo” (Lino, 1996, p. 124). Com a finalidade de otimizar a participação, a expressão de ideias e de interesses, o educador deve partir da análise dos registos dos comentários da criança. Importa, ainda referir o princípio básico deste modelo, no qual as “crianças são estimuladas a explorar o ambiente a expressarem-se usando diversas formas de linguagem ou modos de expressão” (Maia, 2008, p. 41). Por fim, importa referir, que tal como na sala de atividades onde foi desenvolvido a estágio de qualificação profissional da formanda, existe uma atenção constante com a estética do ambiente por parte do adulto, que o decora e organiza segundo “uma preocupação especial com a beleza e a harmonia dos espaços” (Lino, 1996, p. 110).

Por último, importa refletir sobre a relevância da pedagogia de projeto, sendo este definido como “um estudo em profundidade de um determinado

tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” ((Katz L. &., 1997, p. 3) durante um período de tempo variável. Esta metodologia possibilita a participação da criança “na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns” (Ministério de Educação, 2010, p. 38). Assim, é estimulado na criança a necessidade de apreciar e avaliar de forma crítica e sustentada “os seus comportamentos, ações e trabalhos e os dos colegas, dando e pedindo sugestões para melhorar” (Ministério de Educação, 2010, p. 38). Contudo, um dos obstáculos que se apresenta a esta metodologia prende-se com o facto de não ser atribuído um papel ativo às crianças, não lhes sendo permitido investigar a realidade, sendo que “a maior parte dos projectos ficam centrados em si mesmos e dificilmente atravessam as quatro paredes do jardim-de-infância” (Serra, 2004, p. 50). O papel e atitude do educador é fundamental, devendo apresentar uma atitude de questionamento constante, pois tal como refere o Decreto-Lei n.º 240/2001, o educador deve promover aprendizagens significativas no âmbito do objetivo do projeto curricular de sala, utilizando de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível educativo.

Esta metodologia, segundo Gambôa (2011), não apresenta “passos cronológicos, com uma sequência obrigatória e muito menos passos estanques, isoláveis. Tratam-se de passos lógicos, fases de um processo que deve fluir de forma flexível, criativa e funcionalmente integrada” (p. 57). Contudo, segundo a definição de Teresa Vasconcelos (2012), esta metodologia pode nascer de pequenos momentos como uma situação problema, um objeto ou uma história e pode ser dividida em quatro fases. A primeira fase corresponde à definição do problema, onde as crianças encontram uma questão problema e partilham os seus saberes prévios com o adulto, referenciando o que ainda pretendem conhecer, formulando ideias e estratégias. Assim, poderá ser elaborada “uma «rede» de ideias (...) discutindo com as crianças os possíveis desenvolvimentos do projecto” (Maia, 2008, p. 51), na qual cabe ao educador uma “ação mediadora, reflexiva, cientificamente enformada, mas reconstrutora, inventiva” (Gambôa, 2011, p.

76). A segunda fase diz respeito à planificação e lançamento do trabalho, onde são discutidos os modos de pesquisa, são analisados os recursos necessários e é realizada a divisão de tarefas, sendo importante que, tal como refere Maia (2008), as “crianças comecem a ter consciência do caminho a tomar e que comecem a defini-lo” (p. 51). A terceira fase corresponde à execução, onde as crianças iniciam o momento de pesquisa, assumindo-se como uma “investigação experiencial, onde o sujeito e a sua vida (os seus interesses) se implicam” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 56). Nesta fase, as crianças têm oportunidade de entrar em contacto com outras realidades, trabalhando segundo as suas capacidades e ritmos, podendo “fazer visitas de estudo, fazer pesquisa documental, medir, comparar, discutir, desenhar e registar” (Maia, 2008, p. 51). A quarta e última fase diz respeito à avaliação do trabalho desenvolvido e à sua divulgação. Assim, na avaliação importa não só a avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido, como a interação criada entre todos os elementos e as aprendizagens desenvolvidas. Por sua vez, a divulgação do trabalho “pressupõe uma síntese compreensível para os outros” assumindo o educador “um papel importante de ajuda de análise (...), na construção da síntese (...) e na definição do meio usado para essa apresentação” (Maia, 2008, p. 51). Desse modo, o trabalho de projeto permite a aprendizagem de competências de trabalho em grupo, conduzindo-as a um “aprofundamento intelectual que é um dos objectivos de um currículo adequados do ponto de vista do desenvolvimento” (Maia, 2008, p. 50).

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

2.1 Caracterização Colégio Novo da Maia

Este capítulo refere-se à instituição onde a estagiária desenvolveu a prática pedagógica supervisionada, sendo esta o Colégio Novo da Maia - CNM. Esta é uma instituição de Ensino Particular que se encontra em funcionamento desde Setembro de 2001, situada na freguesia de Milheirós no concelho da Maia.

Para além de Milheirós a Maia encontra-se subdividida em mais dezasseis freguesias (Águas Santas, Barca, Folgosa, Gemunde, Gondim, Gueifães, Maia, Moreira, Nogueira, Pedrouços, Santa Maria de Avioso, São Pedro de Avioso, São Pedro Fins, Silva Escura, Vermoim e Vila Nova da Telha). Neste concelho foram criadas infraestruturas que permitem um desenvolvimento equilibrado a nível social, desportivo, cultural, económico e ambiental. Assim, existe uma vasta rede de escolas públicas, um conjunto de zonas de lazer para as diversas faixas etárias, um aumento da oferta desportiva e cultural, bem como uma inovadora e cuidadosa política ambiental. Pode, também, notar-se uma notória evolução do ponto de vista socioeconómico nos setores de atividade deste concelho. Milheirós atingiu, recentemente, um surto industrial e uma consequente evolução, que lhe permitiu passar da ruralidade para o urbanismo, derivado da construção de novas vias e urbanizações. Apesar deste surto, a freguesia caracteriza-se, ainda, como um espaço dedicado à atividade agrícola, possuindo habitações solarengas e rústicas, alfaias agrícolas, pontes de pedra e alguns moinhos que formam o seu património histórico.

Atualmente o Colégio Novo da Maia é constituído por três polos que servem diferentes valências, sendo que o polo I, onde a estagiária desenvolveu a sua ação, integra as valências de creche e educação pré-escolar

e o polo II e III integram, respetivamente, o ensino básico e secundário. No que concerne ao espaço do polo I, este possui três pisos, sendo o piso -1 constituído por um polivalente, instalações sanitárias, uma sala de música – Toca dos Sons, um Ateliê de Culinária, bem como um refeitório e uma cozinha que se apresenta como um espaço unificador entre o polo I e II. No piso 0 encontra-se a entrada principal, bem como a receção da instituição. Seguidamente, na ala da esquerda encontram-se cinco salas de creche, uma copa e um refeitório de apoio, instalações sanitárias e, ainda, uma sala de isolamento e uma sala de reuniões para educadores. Na ala da direita encontram-se duas salas de 4 anos, instalações sanitárias e um vestuário dos funcionários. Por fim, pode encontrar-se o piso 1 referente às duas salas dos 5 anos e à biblioteca deste polo. Assim, segundo Brickman & Taylor (1996), “as crianças que entram para o infantário encontram-se perante dois ambientes de aprendizagens importantes - a sala e o recreio exterior” (p. 167), assim, todos os pisos possuem espaços exteriores específicos, nomeadamente para a creche, para as salas dos 4 anos e outro para as salas dos 5 anos. Sendo esta uma instituição relativamente recente, todos os espaços se encontram em ótimas condições, apresentando-se como espaços muito luminosos e acolhedores. Todas as salas são espaços amplos, com mobiliário e recursos adequados. O espaço exterior comum possui, na sua maioria, um relvado sintético, bem como baloiços, pneus e escorrega, tornando-se um espaço apelativo e convidativo para as crianças. Contudo, é de referir o facto de nenhum dos espaços interiores deste polo estar dotado de elevador ou rampa, não estando, por isso, adaptado para pessoas com mobilidade reduzida.

No piso 1 encontra-se a sala dos 5 anos onde a estagiária desenvolveu as suas ações, sendo esta constituída por um grupo de vinte e cinco crianças, das quais onze são do género feminino e catorze do género masculino. Importa aqui referir a organização do espaço pedagógico, uma vez que as salas podem ser vistas, tal como refere Arends (1995) “como sistemas sociais e ecológicos que incluem e influenciam as necessidades e os motivos dos indivíduos, os papéis institucionais e a interação entre as necessidades de um membro e as normas de um grupo” (p. 129). Assim, a sala de atividades encontra-se

dividida por sete áreas de interesse - área da casinha, biblioteca, informática, construções, plasticina, expressão plástica e jogos - sendo que cada uma delas possui uma grande variedade e qualidade de recursos pedagógicos, permitindo experiências variadas. Importa referir, relativamente à área da Biblioteca, que para além dos livros com qualidade literária que esta disponibiliza, o grupo iniciou um projeto denominado *Biblioteca Vai-Vem*. Segundo este projeto, cada criança trouxe, no início do ano letivo, três livros de casa para deixar na biblioteca. Todas as semanas as crianças levam um livro diferente para casa, promovendo valores de partilha e novas aprendizagens. Os armários e estantes que delimitam cada área são baixos e acessíveis, permitindo às crianças uma visão global da sala e possibilitando uma exploração livre e autónoma dos respetivos materiais. Para além disso, a etiquetagem dos materiais e os armários e prateleiras permitem a arrumação dos materiais por cada criança, aumentando o grau de responsabilização de cada uma. Importa referir que este é um espaço seguro, bem iluminado e amplo, permitindo a livre circulação, uma vez que é a partir das vivências na sala de atividades que sobressai, tal como refere Sarmiento (2000) “a natureza da acção e dos sentidos da acção” (p. 26). Assim, nesta sala as paredes são, na sua maioria, esponjosas, e nelas encontram-se afixados, constantemente, os trabalhos realizados pelas crianças, bem como um calendário de aniversário, um calendário mensal e anual e as regras a cumprir na sala. Nesta pode notar-se, também, uma preocupação ecológica, uma vez que existem ecopontos que são utilizados diariamente.

O tempo e as rotinas deste grupo são extremamente organizados, possibilitando uma gestão flexível e equilibrada do mesmo, pois “o tempo pedagógico, na educação de infância, organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p.72). Assim, os dias e as semanas são organizados “numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p.72). A manhã inicia-se com o acolhimento, onde as crianças partilham as novidades do dia, mudam a data

(dia ou mês) e onde fazem a distribuição das tarefas. Todas as manhãs, cada criança escreve o seu nome no caderno de registos, mostrando-se uma tarefa regular e simples. A música dos bons dias encontra-se relacionada com o projeto de sala, sendo especificamente criada para aquele grupo.

Na hora de almoço a mestranda verificou que o grupo tinha tempo para socializar e conversar durante a refeição. Para além disso, no final da refeição, cada criança arrumava a sua louça. O momento de higiene pessoal é realizado antes e depois do almoço, sendo que todos lavam os dentes na sala de atividades, sendo que as crianças demonstram total autonomia nestes momentos. Após terminarem as atividades de jogo espontâneo nas áreas de interesse da sala, cada criança arruma o respetivo material no seu espaço e o responsável do dia (selecionado pela ordem dos nomes dos cabides) faz a verificação das mesmas. Frequentemente o responsável encontra materiais desarrumados ou colocados no sítio errado, pedindo a uma das crianças que esteve naquela área, para arrumar. Esta atitude é vista de forma bastante positiva e normalizada pelas crianças, aumento o sentido de responsabilização de cada uma. Antes de terminarem o seu dia na instituição, as crianças realizam a avaliação e o registo do seu comportamento através de círculos de diferentes cores. Importa mencionar, que as cores destes círculos podem ser azul, verde, amarela, vermelha ou preta, sendo estas cores definidas no início do ano letivo, em conjunto com o grupo de crianças. A cor azul é representativa de uma ação especial, a verde significa bom comportamento, a amarela um comportamento mediano, a vermelha representa um mau comportamento e a preta uma ação negativa muito grave. Se uma criança se avalia numa cor diferente de verde, terá de justificá-lo, podendo recorrer a ajuda dos seus colegas. Para além das rotinas diárias, a planificação integra, também, atividades curriculares, atividades orientadas e atividades de jogo espontâneo, para as quais são levados em conta os interesses e necessidades das crianças. As atividades curriculares do CNM não só dão cumprimento às orientações curriculares e metas de aprendizagem para a educação pré-escolar como as ultrapassam, tendo como oferta educativa outras atividades: Inglês e Filosofia para Crianças. A instituição disponibiliza, também, um conjunto de atividades extracurriculares, desenvolvidas após o tempo letivo,

nomeadamente, ténis, ballet, musical dance jazz, capoeira, karaté, piano, escola de futebol, flauta transversal, violino, guitarra e patinagem.

2.2 Projeto Educativo e Curricular da Instituição

O Projeto Educativo (PE, 2012 – Cf. anexo B2) do CNM projeta uma intervenção referente ao triénio 2012/2015 e explana os princípios e valores educativos da instituição, orientando as práticas da comunidade educativa. É importante ter em conta que mesmo que os educadores construam “um projecto pedagógico colectivo, este não se identifica com o projecto do estabelecimento ou território que se refere a desenvolvimento organizacional” (Ministério da Educação, 1997, p.45).

Desse modo, o PE (2012) defende a construção de uma escola inovadora que deve criar compromissos sociais enraizados em três princípios estruturantes - liberdade, responsabilidade e solidariedade, potenciando a transformação de cada educando num cidadão participativo, crítico e consciente. Pretende, também, potencializar uma aprendizagem globalizante e articulada do saber, onde todas as aprendizagens devem ser significativas. A adaptação curricular, bem como a constante reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a competência científica assumem-se como uma prioridade do CNM, apoiados nos princípios de qualidade do ensino e de avaliação dos processos e resultados.

No que concerne ao modelo de intervenção pedagógico-didática defendido pela instituição, não se enfatiza um modelo de intervenção único, mas sim uma metodologia assente numa matriz construtivista, consignada desde a Creche até ao Ensino Secundário, uma vez que a instituição prioriza a coexistência de um projeto formativo integrado. A adoção deste modelo valoriza o sentido das aprendizagens, bem como a interação entre o Projeto Educativo de Escola, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma/Grupo. Neste modelo, a criança assume um papel ativo, apresentando-

se como a principal autora e construtora do seu conhecimento e atitudes, baseados na sua experiência pessoal, no meio que o rodeia e na sua interação com os outros.

O Projeto Curricular (PC) de uma instituição encontra-se definido na Circular nº 17/2007 como um “documento que define as estratégias de envolvimento do currículo, visando adequá-lo ao contexto de cada estabelecimento/escola” (p. 2). Assim, o PC do Colégio Novo da Maia (cf. anexo B3) resultou de uma discussão aberta e generalizada por parte dos docentes, e não apenas de uma decisão administrativa, legitimando “o papel do professor num processo que reclama cada vez mais a sua intervenção como decisor político e como decisor curricular” (Pacheco & Morgado, 2002, p. 37). Este projeto apresenta-se como a ponte entre o projeto educativo e os projetos curriculares de Turma/Grupo. Nele constam as opções pedagógico-didáticas, pensadas de acordo com os recursos da comunidade educativa, a articulação das diferentes valências e as respetivas competências gerais e transversais a desenvolver, bem como a função curricular de cada área curricular do respetivo plano de estudos. O PC do Colégio permite uma constante adaptação às necessidades sentidas, perspetivando uma melhoria da qualidade de todos os serviços da instituição, uma vez que a construção do projeto é entendida numa perspetiva de currículo aberto, flexível e abrangente.

Relativamente ao Projeto Curricular de Turma/Grupo, é entendido por Katz & Chard (1997), como “um projeto é um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (p. 3) podendo-se prolongar por um período indeterminado. Este iniciou-se em outubro de 2013 e perdura até ao presente momento. O projeto surgiu em conversa com o grupo, que teve possibilidade de manifestar os seus interesses e curiosidades, pois segundo Kilpatrick, 2007, a pesquisa deve “começar por onde estão os interesses dos alunos.” (citado por Gambôa, 2011, p.57) Assim sendo, foi selecionado o tema do Sistema Solar, envolvendo o conhecimento de todos os planetas e astros, bem como as questões de translação da Terra. Esta temática envolveu o grupo de tal modo, que, seguidamente, as crianças pretenderam explorar o Planeta Terra. O grupo começou por compreender a

formação do planeta através da Pantalassa, da Pangeia e da movimentação das placas tectónicas, dando continuidade com a exploração de cada um dos continentes e das respetivas culturas. A mestranda iniciou a sua prática pedagógica no momento de exploração dos continentes, sendo este um tema impulsionador de diversas descobertas, que permitiram uma articulação com as diversas áreas de conteúdo. Como este projeto já envolveu um vasto conjunto de conhecimentos e de atividades, surgiu a necessidade de registo destes, sendo, assim, criada a Teia de Projeto em papel de cenário, que se encontra afixada numa das paredes da sala de atividades, permitindo a participação das crianças “na planificação de atividades e de projetos individuais e coletivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns” (Ministério da Educação, 2010, p. 38).

A nível organizacional a instituição criou um modelo organizacional misto, designando-o de Modelo Colegial Formal, onde apesar de existir um líder orientador de todo o processo educativo existe, também, a descentralização da sua liderança, uma vez que é realizada uma partilha na tomada de decisões por todos os intervenientes, levando a uma maior adesão e comprometimento de todos no projeto. Assim, relativamente aos recursos humanos da instituição, de acordo com o organigrama disponibilizado no PE (2012), existem dois diretores pedagógicos que assumem também a direção administrativa e financeira, uma vez que, segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar “cada estabelecimento de educação pré-escolar dispõe, de entre outros órgãos, de uma direção pedagógica assegurada (...), a qual garante a execução das linhas de orientação curricular e a coordenação da actividade educativa” (capítulo IV, artigo 11.º, p. 672). A instituição possui, ainda, três coordenadores pedagógicos, sendo cada um responsável por cada um dos polos existentes, nomeadamente, da educação pré-escolar, ensino básico e secundário. Relativamente ao polo I existe uma equipa pedagógica composta por nove educadoras de infância, coadjuvadas por dois professores de enriquecimento curricular (Expressão Musical/Dramática e Inglês). Cada sala de atividades possui uma assistente técnica. A instituição possui, ainda, seis estagiárias da Escola Superior de Educação e duas da Escola Superior de

Educação de Paula Frassinetti que se encontram a desenvolver a sua prática pedagógica no âmbito do mestrado. No 1ºCEB existem dezoito professores dos quais, dez são professores titulares de turma, seis são professores de áreas coadjuvadas e dois são de sala de estudo e para o 2ºCEB, 3ºCEB e secundário existem trinta e dois professores. Por fim, a instituição dispõe, também de pessoal não docente e de técnicos especializados em áreas como Psicologia, Saúde, Nutrição e Educação Especial.

O Colégio Novo da Maia caracteriza-se pela ligação que estabelece entre a comunidade educativa e os seus educandos, num clima de liberdade de expressão, de respeito mútuo, cooperação e partilha, criando um ambiente seguro e de confiança para os seus alunos. O coordenador pedagógico conhece e acompanha, frequentemente, todas as crianças que o rodeiam, estabelecendo uma relação afetiva com as mesmas. Para além disso, a instituição defende uma filosofia de transparência e de diálogo, proporcionando uma ligação muito próxima com a comunidade familiar, apelando à sua constante participação, uma vez que é solicitado à escola que “envolva as famílias nas atividades escolares, que valorize a função parental de forma a que a vida da criança não seja separada em espaços e tempo antagónicos, mas que estabeleça um contínuo enraizado em objetivos comuns” (Ferreira & Santos, 2000, p. 99). Assim, entende-se que o envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem facilita a construção de saberes e a realização de atividades de enriquecimento do plano anual de atividades.

Como pensamento conclusivo, é de enfatizar o ambiente educativo potencializado pelo Colégio Novo da Maia, onde existe preocupação, por parte de toda a equipa educativa, em realizar um trabalho colaborativo alicerçado a uma interação e entajuda permanentes. Este trabalho permite a partilha de saberes e de experiências pedagógicas, sendo realizada a avaliação de problemas e situações complexas que possibilitam a concretização de uma planificação curricular integrada. Assim, nota-se por parte da instituição, uma preocupação em promover um conjunto de pressupostos essenciais a uma docência de excelência de entre os quais se destaca o trabalho em equipa, sendo que “cada membro traz para a equipa

qualidades e conhecimentos únicos, que devem ser reconhecidos e utilizados pelos restantes membros” (Brickman & Taylor, 1996, p. 189).

2.3 Metodologias de investigação

O agente educativo, considerado como pessoa em construção, deve ter em conta a sua formação profissional inicial, na qual adquiriu conhecimentos basilares, bem como a formação contínua, por forma a não se limitar a explicações exógenas e redutoras, uma vez que ambas se interligam no percurso a realizar ao longo de toda a carreira profissional. Contudo, muitos Educadores ainda consideram a sua formação inicial como suficiente para uma boa prática pedagógica e raramente o saber é percecionado “como uma construção de que se é autor e co-autor na prática diária da actividade de ensinar” (Alonso & Roldão, 2005, p. 21). O professor/educador deve, assim, ser visto como um investigador e dinamizador, que faz uma incessante busca autónoma na procura de novas perspectivas, encarando a formação como um processo sem fim e sempre sujeita a aperfeiçoamentos.

A investigação-ação (IA), enquanto processo fundamental de análise da prática educativa, leva o profissional à construção de uma práxis crítica, através do confronto dos diversos significados emergentes da reflexão. A IA qualifica-se pelo seu carácter autorreflexivo e preconiza uma ação social transformadora que implica a tomada de consciência dos seus intervenientes, sendo que a “intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas” (Ministério da Educação, 1997, p.25). Segundo Cortesão & Stoer (1997) o trabalho do educador necessita de ultrapassar a barreira da mera transmissão de conhecimento científico, através da realização de uma constante investigação que apresenta características “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica” (p.11). Nesse sentido, a mestranda considerou, na sua prática

pedagógica, a espiral de ciclos da investigação-ação como alicerce para a construção do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, contemplado no Decreto-Lei n.º 241/2001. Este ciclo, que implica observar (avaliar), refletir, planificar e agir, apresenta-se como um processo contínuo que gera novos ciclos e espirais

Segundo Albano Estrela (1994) o Educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (p.26). Assim, a primeira etapa que caracteriza a intencionalidade do processo educativo é a observação, pelo que esta constitui a base do planeamento e da avaliação, definindo-se como “um processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e dos outros” (Trindade, 2007, p. 39). O conhecimento individual de cada criança “resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo” (Ministério da Educação, 1997, p. 25). Assim, para que esta observação seja realizada de forma eficaz, o educador deverá adotar uma postura crítica e indagadora, questionando as razões subjacentes às decisões educativas e as funções do contexto educativo. Como refere, Albano Estrela (1994), o educador deve saber observar e problematizar, de forma a compreender a realidade e “deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação” (p.26).

O planeamento do processo educativo é um momento que implica a reflexão, por parte do Educador, “sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, (...) organizando recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). Assim, é essencial elaborar uma planificação, para prever o modo como decorrerá a atividade e para, numa perspetiva construtivista, criar ambientes “em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho *et al.*, 2011, p. 77).

O educador deve concretizar na ação as suas opções educativas não colocando de parte as propostas das crianças, pois “com o apoio atento do educador as crianças tornam-se competentes, isto é «capazes de saber fazer em acção»” (Vasconcelos T. , Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias, 2012, p. 13).

Por fim, a reflexão e conseqüente avaliação assume-se, como a base do planeamento, e “implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.27). Assim, tendo como ponto de partida os Decretos-Lei nº 240/2001 e 241/2001, nos quais são analisados o perfil geral e o perfil específico do docente na educação pré-escolar, o Decreto-Lei n.º 240/2001 refere que é dever do educador promover aprendizagens curriculares, recorrendo ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão.

Segundo Latorre (2003) existem um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que podem ser divididos em três categorias, nomeadamente, Técnicas baseadas na observação; Técnicas baseadas na conversação; e Análise de documentos. Por sua vez, Coutinho et al (2009) especifica um conjunto de instrumentos dessas técnicas, dos quais importa destacar os que a mestranda recorreu ao longo da sua prática pedagógica. Assim, na primeira técnica importa destacar a elaboração do diário do investigador e de notas de campo, desenvolvendo o pensamento crítico e refletindo sobre a melhoria educativa. Para além disso a mestranda desenvolveu uma observação participante, uma vez que se fala “de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (ESTRELA, 1994, p. 31), pretendendo compreender a realidade que o rodeia. Quanto à segunda técnica a mestranda apenas realizou conversações em grupo, aumentando o grau de interatividade e de partilha de experiências. Relativamente à terceira técnica, a mestranda preocupou-se em realizar uma recolha de fotografias e consultar documentos pessoais disponibilizados pela educadora cooperante com anotações reflexivas sobre a prática pedagógica e os seus intervenientes.

Na investigação-ação é importante a mobilização de conhecimentos e de experiências prévias, sendo que a sua articulação leva a um enriquecimento

das ações, pois “na investigação-ação têm lugar central os processos de inovação e transformação dinamizados por uma intervenção reflexiva, cientificamente informada e produtiva, geradora de conhecimentos teóricos e operatórios generalizáveis” (Benavente, Costa & Machado, 1990, p. 11). Embora este seja um processo de reflexão individual, deve ser complementado através da partilha e confronto, de modo colaborativo, proporcionando um crescimento conjunto.

Segundo Alarcão (2001), a noção de professor-investigador reveste-se, de grande atualidade, uma vez que

“a conceção atual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais. Exige-se hoje ao professor que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co construindo-o com os seus colegas e os seus alunos, no respeito, é certo, pelos princípios e objetivos nacionais e transnacionais. Exige-se, mas ao mesmo tempo, confia-se-lhe essa tarefa, acreditando que tem capacidade de a executar” (p. 2).

Desse modo, o professor-investigador adota uma postura dinâmica, construindo novos conhecimentos capazes de gerar modificações na ação pedagógica, colocando em causa os conhecimentos e ações prévias, interligando, assim, as dimensões da formação, ação e investigação.

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

No presente capítulo serão apresentadas e analisadas algumas das atividades desenvolvidas pela mestranda ao longo da sua prática pedagógica, bem como um processo reflexivo sobre o percurso formativo e evolutivo da mesma, enquanto profissional da educação.

No que concerne ao domínio da ação foram várias as aquisições desenvolvidas a nível profissional através do plano de ação, que segundo Bertram & Pascal (2009), deve ser estruturado e exequível, para o desenvolvimento da qualidade da aprendizagem das crianças” (p. 173). O plano de ação elaborado pela mestranda teve sempre em consideração o desenvolvimento de atividades baseadas no projeto curricular de grupo, nos interesses evidenciados e nas necessidades observadas nas crianças. Para além disso, este plano de ação englobou atividades em todas as áreas contempladas nas OCEPE e no plano curricular da instituição, contendo uma diversidade de objetivos que promoveram aprendizagens nos diversos domínios do saber. Importa mencionar que os objetivos contemplados neste plano foram, na sua maioria, alcançados, sendo inclusive, dinamizada a área da biblioteca como pretendido. Contudo, não sendo possível explicitar todas as atividades contidas no plano de ação, a mestranda optou por focar em duas dessas atividades, nomeadamente, a de Filosofia para crianças que consta no exemplar de planificação em anexo (cf. anexo A2) e a da realização das *Africanas* (cf. anexo A3). Para além disso, torna-se pertinente fazer, ainda, uma breve referência aos recursos construídos para a sala de atividades e às atividades desenvolvidas em parceria.

Num primeiro momento importa referir a escolha da mestranda pela atividade de Filosofia para Crianças, uma vez que esta não se encontra contemplados nas áreas e domínios das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Contudo, encontra-se contemplada num dos domínios da Formação Pessoal e Social, explanados no Plano Curricular do Colégio Novo

da Maia, pretendendo desenvolver, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo “a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” (p. 3069, II, artigo 5.º, alínea d). Para além disso, a mestranda realizou, no ano 2013, uma ação de formação em Filosofia para Crianças dos 3 aos 10 anos com o formador António José de Oliveira Guedes. Assim, foram desenvolvidas, pela educadora cooperante, sessões de Filosofia desde o início do ano letivo com o grupo de crianças que a formanda teve a oportunidade de acompanhar. O facto de este domínio constar do plano curricular do CNM demonstra um carácter de inovação e de preocupação com a construção individual de cidadãos comprometidos e responsáveis, através de um pensamento crítico, uma vez que a filosofia se apresenta como um programa educacional “que cultiva o desenvolvimento das habilidades de raciocínio através da discussão de tópicos filosóficos” (Kohan & Leal, 2000, p. 31). Quanto mais cedo a Filosofia for trabalhada, maiores são as probabilidades de emergência da educação filosófica enquanto condição estruturadora do indivíduo e de qualquer sistema educativo. A educação filosófica apresenta-se como “um espaço próprio onde a reflexão e o questionamento” são “pontos de partida e de chegada de qualquer processo de ensino-aprendizagem” (Guedes & Redes, 2012, p. 1).

Desse modo, a atividade, que se encontra explicada em anexo, no guião de pré-observação (cf. anexo A4), incidiu sobre a temática: *ser bom e ser mau*, partindo do conto da história tradicional *O Pedro e o Lobo*. A história, de acordo com a supervisora e com a educadora cooperante, que assistiram à dinamização da atividade, foi bem selecionada, uma vez que se apresentava simples e direta a uma focalização, permitindo que o grupo se mantivesse bastante atento aos pormenores da história. O debate iniciou-se com as duas perguntas lançadas pela mestranda, gerando um conjunto de ideias, pelo grupo, em torno destas. De um modo geral a atividade constituiu-se como um espaço de importantes reflexões conjuntas, da qual resultou a problematização e conseqüentes considerações, sendo que o grupo conseguiu debater as questões surgidas, apresentando, autonomamente, os vocábulos “discordo” e “concordo” no início de cada frase, mostrando capacidade de classificar antecipadamente a ideia que iriam formular. As respostas dadas por

cada uma das crianças evidenciaram um conceito embrionário de moralidade, conjuntamente com a demonstração de valores adquiridos na interação entre pares e família, nomeadamente em respostas como “O Pedro mentiu, porque os pais também deviam estar sempre a mentir e ele aprendeu a fazer o mesmo, porque os pais e os filhos são parecidos”; “Se ele era pequenino se calhar não sabia que não se deve mentir, e então ele não era mau”; “O Lobo era mau, porque ele podia ter perguntado ao Pedro se podia comer as ovelhas”. Importa mencionar que a mestranda tentou intervir o menor tempo possível durante o debate, procurando apenas repetir as ideias-chave à medida que iam surgindo, apresentando-se como mediadora do diálogo, permitindo o crescimento das crianças “para além da preocupação consigo próprios, potenciando a consideração da perspectiva dos outros” (Portugal, 2009, p. 19).

Num segundo momento da atividade, as crianças foram questionadas sobre as suas próprias ações, levando a uma atitude de reflexão e questionamento sobre o eu. Cada criança deveria refletir sobre um momento em que tivesse realizado uma boa e uma má ação, sendo que cada uma delas teve o tempo que necessitou para esta introspeção. Contudo, neste momento, a mestranda podia ter utilizado algumas estratégias que permitissem tranquilizar o grupo, aumentando o grau de concentração deste na tarefa pedida. Nesse sentido, as crianças poderiam ter fechado os olhos, ou a mestranda podia ter utilizado um tom de voz que fosse progressivamente diminuindo. No momento seguinte, foi pedido a cada uma das crianças que desenhasse uma boa ou má ação, previamente definido pela mestranda, assim, esta atentou nas características das crianças, tentando nomear-lhes uma boa ou má ação tendo em conta o seu sentido de moralidade. Somente existiu uma criança que apresentou dificuldade nesta tarefa, apenas conseguindo realizá-la algumas horas depois, sendo que a formanda possibilitou que a criança refletisse de acordo com o seu ritmo. Esta criança deveria desenhar uma má ação, contudo, o grau de dificuldade desta tarefa apresentou-se complexo, uma vez que esta atribui um sentido extremamente negativo às más ações, sendo que no seu dia a dia corrige, frequentemente, as ações dos seus colegas e esforça-se diariamente para ter cor verde no

quadro de comportamento. Contudo, realizou um desenho onde tinha magoado um colega seu num jogo de futebol. Dos desenhos resultaram ações que expressavam experiências vividas ou que caracterizavam a personalidade de cada criança, sendo que a aprendizagem se realiza através da “exploração activa de um campo vasto de conhecimentos e à sua análise crítica, à luz das experiências reais de vida” (Portugal, 2009, p. 16). Assim, uma das crianças que costuma frequentemente bater aos colegas desenhou-se a bater numa menina; uma outra criança, que quase sofreu um atropelamento, desenhou-se a atravessar a rua sem olhar para os lados; ou uma das crianças cujos pais revelam ter algumas dificuldades na gestão do seu comportamento, desenhou-se a faltar ao respeito à mãe; uma outra desenhou uma situação em que mentiu à mestranda, mostrando compreensão da sua má ação e comprometimento de que não voltaria a fazê-lo. Relativamente às boas ações, as crianças desenharam algumas ações como emprestar um lápis, ajudar a mãe a cozinhar ou abraçar os colegas. Houve apenas uma criança que não se centrou em si, mas sim numa ação má que verificou entre os seus colegas, não se incluindo nela. Importa salientar que esta é uma criança com alguma dificuldade em assumir os seus erros, apresentando frequentemente motivos externos ou atribuindo a culpa a outros colegas.

Num momento seguinte, os colegas apresentaram os seus desenhos ao grupo, com o intuito de que estes, através dos elementos desenhados, conseguissem associá-los a uma boa ou má ação de forma justificada. Contudo, como nem todos teriam tempo de realizar esta apresentação, a formanda realizou um sorteio para que apenas três das doze crianças concretiza-se a apresentação. Apesar de um dos receios da mestranda e da supervisora, inicialmente, ser o de que o grupo não fosse aceitar pacificamente o sorteio, este mostrou-se recetivo, uma vez que a mestranda referiu que, num momento posterior, na afixação dos desenhos no cartaz, cada criança poderia explicar o seu desenho. No momento de apresentação, o grupo apresentou justificativas como *“ela está a sorrir por isso é uma boa ação”*; *“ele está sentado, por isso deve estar de castigo”* ou *“ela está de mãos dadas com os pais, por isso, deve ser uma coisa boa”*. Importa mencionar que teria sido importante, também, se as crianças tivessem possibilidade de

colorir os seus desenhos, o que poderia facilitar a associação, contudo, não se realizou devido à falta de tempo. No momento de afixação dos desenhos no cartaz, o grupo dirigiu-se até à formanda, que se encontrava num espaço amplo e com o cartaz no chão, sendo de fácil acesso para as crianças. Em vez de explicarem os desenhos, como sugerido pela formanda, o grupo preferiu utilizar o mesmo método de associação dos elementos, tentando adivinhar que ação é que o colega teria desenhado. Apesar do tempo se apresentar reduzido, a formanda considerou importante aceitar a sugestão do grupo, que se mostrava motivado para a atividade, ouvindo atentamente as ideias dos colegas. Seguidamente, a mestrande disse ao grupo que, como o cartaz tinha bastante espaço livre, poderia escrever-se algumas das respostas obtidas durante o debate sobre o lobo e o Pedro. O primeiro grupo aceitou a ideia e até ajudou a selecionar algumas respostas, o segundo grupo, por sua vez, apesar de achar que era uma boa ideia, considerou que poderia escrever-se algo mais, apresentando a sugestão de mencionar algumas das ações que devemos fazer e que nunca devemos fazer. Em grupo decidiram que se colocariam as duas sugestões no cartaz, selecionaram o espaço onde estas deveriam ficar e decidiram, ainda, que seriam escritas três ideias para cada um dos lados – ser bom e ser mau. A mestrande apontou prontamente as ideias, referenciando os nomes das crianças por baixo cada uma delas, uma vez que é essencial criar “espaços para a autonomia e iniciativa das crianças” (Portugal, 2009, p. 14). Assim, referiram que *“não devemos empurrar os amigos”*; *“não devemos fazer rasteiras aos amigos, porque é perigoso”*; *“nunca devemos faltar ao respeito aos mais velhos”*; por outro lado, *“devemos sempre contar a verdade”*; *“ser amigos uns dos outros”*; *“ouvir sempre a professora”*, apresentando a compreensão de regras sociais e demonstrando *“atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários”* (Ministério da Educação, 1997, p. 51).

Para finalizar, são de referir dois aspetos que se apresentaram como constrangimentos a esta atividade, sendo um deles referente à gestão do tempo e outro referente à utilização do microfone durante o debate. Quanto à gestão do tempo, é de mencionar que, atendendo à flexibilidade da planificação, apesar da atividade estar planificada para uma tarde, foi

estendida e realizada com a outra metade do grupo na manhã seguinte. A mestranda optou por atribuir mais tempo ao grupo, uma vez que era importante deixar fluir as reflexões apresentadas ao invés de restringi-las, pois o educador deve ter em atenção “a consideração da perspectiva das crianças e abertura de espaços de comunicação para a emergência da sua voz” (Portugal, 2009, p. 22). Mesmo assim, teria sido importante, como referido anteriormente, que as crianças tivessem colorido os seus desenhos e que os pudessem ter apresentado no mesmo momento que os seus colegas apresentaram. A utilização do microfone pelo grupo, no momento de debate, trata-se de uma estratégia a que a educadora cooperante recorre habitualmente, com o objetivo de criar uma maior organização, sendo que cada um ouve o outro e aguarda pela sua vez de falar. Contudo, tal como refletido previamente pela supervisora, este gerou alguma agitação, destabilizando um pouco o grupo, gerando o intuito contrário ao proposto.

Uma outra atividade a refletir passa pela realização de um doce típico da cultura africana, cuja explicação se encontra em anexo (cf. anexo 3), sendo que no momento da sua realização o grupo se encontrava a abordar o continente africano.

A atividade iniciou-se após o acolhimento das crianças no qual a mestranda iniciou uma conversa sobre a África e questionou o grupo no sentido de compreender se alguma das crianças conhecia a gastronomia típica do continente. Algumas crianças referiram alguns doces portugueses e uma delas referiu que em África se utilizava muito as bananas para fazer doces. A mestranda apresentou ao grupo a ideia de realizar uma sobremesa africana e, seguidamente, mostrou a receita que tinha. Foi explicado o nome da sobremesa e apresentada a receita, apelando à ajuda das crianças para conseguir realizá-la. O grupo mostrou-se muito recetivas, querendo prontamente participar, sendo que este foi dividido em dois pequenos grupos, no sentido de adotarem uma postura mais interativa.

O grupo dirigiu-se até ao atelier de culinária, onde se encontrava uma saca com os materiais necessários. Primeiramente, o grupo reuniu-se em volta da mesa, onde tentou compreender quais os ingredientes necessários, à medida que as crianças iam referindo, a mestranda ia colocando esses ingredientes

em cima da mesa. Seguidamente a mestranda colocou uma questão *“Se nós só queremos fazer uma receita, com as quantidades que aqui estão, e temos ainda um outro grupo na sala para realizar a receita, como vamos fazer para que as quantidades fiquem iguais as que aqui estão?”* Rapidamente uma das crianças respondeu que apenas se podia realizar metade das quantidades que dizia na receita. Assim, quando chegou a altura de juntar os ingredientes, a mestranda lembrava *“são 2 pães, quanto é metade?”*. Contudo, o grupo chegou a um ingrediente que referia *“500g de açúcar”* e surgiu a questão – *“quanto é metade de 500?”*, à qual ninguém sabia a resposta. Assim, a mestranda tentando simplificar a questão, perguntando se retirássemos um zero ao 500, com que número ficavam. Alguém disse que era o 50, assim, esta sugeriu que poderiam fazer a metade de 50 e depois voltávamos a acrescentar o zero ao número que nos desse. Deste modo, o grupo recorreu a conhecimentos anteriores para conseguir encontrar a solução, uma vez que *“a forma de activar os conhecimentos anteriores dos alunos é pô-los a formular hipóteses antes de procurar respostas mais formais”* (Maia, 2008, p. 124). O grupo começou a debater sobre a metade do número 50, onde uma criança apresentou 15 como resultado, mas seguidamente alguém disse que 15 mais 15 era igual a 30. A mestranda questionou, *“então tem de ser um número maior ou menor que 15?”*. Após várias tentativas as crianças chegaram ao 25, assim, a mestranda acrescentou que se ao 25 acrescentarmos um zero, ficaria 250, mostrando o número escrito ao grupo. Uma das crianças ficou então responsável por medir na balança a quantidade certa. Contudo, a balança que na cantina foi disponibilizada, tratava-se de uma balança digital, não possibilitando ao grupo ter uma noção tão aprofundada de como se chegava ao 250, devendo a mestranda, neste sentido, ter assegurado uma balança analógica. À medida que os números iam avançando, alguns elementos do grupo começaram a ficar em dúvida. Ao chegar ao 157, um elemento disse *“para, já passamos do número”* e uma outra criança contrariou esta ideia, dizendo que ainda faltava muito. A medição prosseguiu até ao 210, onde surgiu novamente a dúvida se já teriam passado do número. Assim, a mestranda apontou para o 2 e perguntou se estava igual ao número escrito,

seguidamente apontou para o 1 e perguntou já tínhamos chegado ao 5 como estava no número escrito, o grupo prontamente retomou à medição.

Ultrapassadas as quantidades, o grupo tinha de colocar 2 *gemas de ovo* na bacia. Foi perguntado às crianças se sabiam qual era a parte da gema, ao que uma das crianças respondeu que era a parte laranja, porque já tinham visto isso com a educadora cooperante. A mestranda questionou, então, como se iria separar a gema da clara. Uma das crianças disse “É fácil, batemos o ovo e agarramos só na gema”, ao que a mestranda questionou “Mas enquanto agarramos na gema a clara não vai cair toda dentro da bacia?” então uma criança sugeriu “Então batemos o ovo fora da bacia”. Após algum debate uma das crianças referiu que via a mãe dela a separar a gema com as cascas e que podíamos fazer o mesmo, mas quando questionadas sobre quem o iria realizar, nenhuma das crianças quis tentar. Assim, a formanda colocou a questão “e se tentássemos separá-la com as mãos?”, ao que o grupo reagiu com grande estranheza, mas uma das crianças ofereceu-se para o fazer. Com algum receio a criança bateu o ovo e pegou nele com as mãos, demonstrando alguma reticência, uma vez que o grupo não está habituado a experienciar os materiais/ingredientes através do tato. O mesmo comportamento se verificou da parte da tarde, quando o grupo realizou “*bolinhas*” com a massa das africanas. As crianças mostraram-se muito surpreendidas e entusiasmadas por saberem que poderiam manipular a massa, sendo que algumas dessas crianças experienciaram o momento de forma positiva. Antes de fazerem as “*bolinhas*”, realizaram a contagem do número de crianças, de modo a que pudessem fazer uma divisão relativamente equilibrada quanto ao tamanho de cada uma. Foi após o lanche que cada criança teve possibilidade de experimentar o doce.

Num segundo momento da atividade foi proposto ao grupo a realização de um registo individual da receita, que se encontram disponíveis nos registos fotográficos (cf. anexo B1). Em conversa com os educandos, a formanda perguntou o que tinham achado da receita, se tinham gostado do doce e, ainda, se gostariam de ensinar a receita a algum familiar. Em resposta afirmativa, surgiu a questão “Mas vocês vão lembrar-se da receita?”, ao que uma das crianças respondeu “não, eu já não me lembro bem, é melhor

escreveres”, a mestranda quis saber porque não poderiam ser as crianças a escrever, recebendo como resposta “Mas nós não sabemos escrever”. Esta propôs-se a ajudá-los, sendo que estes poderiam também desenhar os ingredientes. Iniciou-se, assim, o registo da receita individual com pequenos grupos de cinco elementos, de modo a que a formanda conseguisse orientar adequadamente cada um deles, uma vez que “a maior parte das actividades do jardim-de-infância necessita de uma simbolização pela utilização da linguagem, do desenho ou do esquema e revela a formação do pensamento lógico” (Pierrard, 2002, citado por Maia, 2008, p. 114). Começou por analisar-se o que teria de colocar na receita, e uma das crianças disse “temos de por a manteiga, o cacau...”, ou seja, os ingredientes. A mestranda questionou, ainda, se teria de se colocar as quantidades dos ingredientes, uma vez que nenhuma criança o estava a fazer. Antes de iniciarem o registo, a formanda tentou que as crianças organizassem ou explicassem a estrutura do mesmo. Uma das crianças do primeiro grupo respondeu “Já sei Juliana, vou fazer um risco no meio da folha e deste lado (lado esquerdo) escrevo os ingredientes e do outro lado ponho a panela”, ao que a mestranda respondeu positivamente, incentivando-a a iniciar, uma vez que este “processo de encontrar uma maneira mais prática e precisa de representação é decisivo para a construção das representações da linguagem matemática” (Smole, 1996, p. 102). O registo desta criança mostrou-se extremamente organizado e os ingredientes encontravam-se em forma de lista. Esta decidiu que iria primeiramente representar as quantidades através de números, seguidamente realizava o desenho do ingrediente e por fim referenciava o respetivo nome, sendo interessante observar que utilizou em simultâneo as três linguagens aprendidas. Note-se que mesmo para escrever o nome dos ingredientes, esta criança não requereu ajuda. Quando chegou ao lado direito da folha, decidiu que iria dividi-lo, também, em duas partes, sendo que numa das partes colocaria a panela e na outra colocaria o tabuleiro com as africanas prontas. Contudo, seria esperado que colocasse em cima a panela e em baixo o tabuleiro, o qual a criança realizou ao contrário, assim, esta percebeu que o desenho se realiza da esquerda para a direita, mas não que se realiza de cima para baixo. A meio do desenho, esta lembrou-se ainda de que não tinha

explicado que teria de se raspar o limão (tinha apenas desenhado o limão inteiro), colocando mais uma risca ao lado com esta explicação. Esta criança em particular demonstrou grande capacidade de organização e de autonomia. As outras crianças decidiram que iam adotar a mesma estrutura desta, contudo, apresentaram maior desorganização quanto à distribuição dos ingredientes na página e à correspondência das quantidades, uma vez que estas se encontravam afastadas ou demasiado juntas ao desenho. Algumas destas decidiram, ainda, não colocar as quantidades ou não colocar o nome do ingrediente. Uma outra criança, demorou bastante tempo para iniciar o registo e quando o fez, desenhou os ingredientes aleatoriamente pela folha, sendo que os nomes nem sempre correspondiam ao ingrediente que esta tinha desenhado. A mestranda questionou-a “achas que os pais vão perceber quantos ovos têm de colocar?” – “talvez não” respondeu – “Então o que podemos fazer agora para melhorar?” – “Já sei” respondeu e começou a desenhar um círculo que rodeava cada ingrediente e o respetivo nome e acrescentou lá dentro cada uma das quantidades. Contudo, existia ainda um ingrediente (o pão) que se encontrava muito distante da palavra, não sendo possível realizar um círculo. Assim, uma das crianças sugeriu “Porque não pões uma seta do pão para a palavra?”. Seguidamente, como não sabia escrever o nome do ovo, desenhou um ovo partido e apenas as gemas pintadas ao lado. Note-se que no momento de desenhar a panela, esta foi a única que desenhou o lume, mostrando uma preocupação com a representação fidedigna da realidade. Todas as crianças observadas fizeram uma representação do valor cardinal e do tipo de objeto, sendo que estas “mostram atenção simultânea na quantidade e na qualidade de cada conjunto” (Kamii, 2001, citado por Maia, 2008, p. 118). Importa referir mais uma particularidade de uma outra criança, que para explicar que eram dois pães, desenhava os dois e ainda colocava em cima a quantidade (o número), sendo a única criança que o fez, como se para esta o desenho por si só não representasse uma quantidade. Para além disso, no momento de escrever os nomes, pedia à mestranda que ditasse as letras, mas não associava o som à representação destas, ou seja, não reconhecia as letras, sendo necessário que

a mestranda desenhasse o seu formato no chão com o dedo como modo de exemplificação.

Para concluir a reflexão desta atividade, importa mencionar que este segundo momento do registo não foi bem conseguido, devido a uma gestão do tempo desequilibrada. A mestranda apenas conseguiu realizar o registo com pouco mais de metade do grupo de crianças, sendo que as restantes não teriam tempo de o fazer. A formanda poderia ter optado por fazer os registos em pequenos grupos, tornando a tarefa mais rápida, contudo, o seu objetivo era analisar a capacidade de estruturação de cada uma das crianças. Nesse sentido, devia ter feito uma melhor gestão do tempo ou ter pedido ajuda à auxiliar ou educadora, visto que o par pedagógico já se encontrava a realizar o registo com outro pequeno grupo. Na semana seguinte, quase uma semana depois da atividade, uma das meninas perguntou à mestranda muito preocupada quando iria realizar a receita, pois ainda não o tinha feito. A formanda explicou-lhe que como no dia em que realizaram a receita nem todas as crianças tiveram tempo de realizar o registo, considerou, em conjunto com a educadora cooperante, que já não o deveriam fazer posteriormente, uma vez que provavelmente não se lembrariam do processo. Contudo, esta criança respondeu que ainda se lembrava muito bem e queria fazê-lo, assim, a formanda mostrou-se recetiva à ideia e prontificou-se a ajudá-la.

São ainda de destacar atividades desenvolvidas com o grupo como as construções em três dimensões realizadas com as crianças como o canguru ou o camelo, a pirâmide ou as múmias, na sequência da recriação do espaço segundo o continente em questão. As possibilidades de construção tridimensional envolvem o desenvolvimento da criatividade, estando contempladas nas OCEPE, enquanto forma de exploração de “texturas, dimensões, volumes e formas diferentes, [que] remete para o domínio da Matemática” (p.63).

Uma outra atividade de expressão motora, integrada no projeto curricular integrado, que envolveu o grupo num conjunto de atividades que promoveram o aprofundamento de conhecimentos, e que se encontra refletida na narrativa reflexiva individual em anexo (cf. Anexo A5)

E, por fim, uma atividade de expressão plástica, integrada no projeto curricular de sala, relacionada com a pintura de quadros aborígenes, sendo que a “integração das artes gráficas [assumem-se] como ferramentas para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social” (Kocher, *n/d*, citado por Maia, 2008, p. 43). Para esta atividade a mestranda apresentou algumas pinturas de cariz abstrato para o grupo tentar reproduzir, demonstrando-se uma atividade enriquecedora para as crianças e para a mestranda, permitindo analisar o desenvolvimento de capacidades individuais nesta área, podendo ser consultados no registo fotográfico no anexo B1. As pinturas foram realizadas em cartão, sendo que o grupo nunca tinha explorado pintura nesse material, para além, de ser um bom material para as posteriores afixações que foram realizadas. Note-se que as pinturas foram apresentadas às crianças, contudo, estas individualmente é que tinham de organizar o que pintavam primeiro. Assim, nos registos fotográficos em anexo, pode observar-se que algumas crianças optaram por pintar inicialmente as cores da base da pintura e, posteriormente, os elementos que a compunham sobrepostos.

Para além das atividades individuais, importa referir algumas das atividades conjuntas desenvolvidas. Tal como explicitado no capítulo 2, a mestranda encontrava-se no contexto educativo do Colégio Novo da Maia - CNM, juntamente com mais dois pares pedagógicos da Escola Superior de Educação do Porto (ESEP) e com mais duas mestrandas da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Assim, o grupo de estagiárias preocupou-se em criar atividades conjuntas, uma vez que o trabalho em equipa e o esforço conjunto permitem melhores resultados, e atividades a nível institucional, promovendo a interação entre crianças de diferentes faixas etárias. O grupo de estagiárias da ESEP dinamizou duas atividades conjuntas, nomeadamente a da *Primavera* e a dinamização de um conto tradicional *Quiquiriqui* de Marisa Núñez. A primeira envolveu as salas dos 2, 4 e 5 anos de cada uma das mestrandas, sendo que cada criança desempenhou um diferente papel, de acordo com a sua faixa etária e capacidades, na construção do cartaz final. Assim, a sala dos 5 anos, ficou responsável pela realização dos animais que surgem durante a primavera. A díade iniciou um diálogo sobre a primavera, questionando sobre as mudanças que poderiam

ser observadas e seguidamente, sobre que animais surgem nesta estação. Cada criança teve a possibilidade de escolher um animal que realizaria para afixar no cartaz. Contudo, o grupo apresentou poucos conhecimentos sobre esta temática, apresentando animais pouco diversificados, sendo que apenas uma criança mencionou e escolheu a andorinha. Por forma a integrar a atividade no domínio da expressão musical, a mestranda leu a história *Luisinho e as andorinhas* que apresentava a história de vida de Beethoven. Foi dada uma breve explicação às crianças sobre este, referindo que este tinha sido um compositor que realmente existiu, sendo considerado um dos melhores, e foram mostradas algumas das suas composições mais conhecidas. Cada criança procedeu à realização do seu animal, para os quais a diáde apresentou ideias originais, com diversos materiais para a sua construção, sendo quase todos recicláveis e de fácil manipulação, como, CD's, copos de café, algodão, esponja eva, entre outros. Inicialmente o grupo foi questionado sobre a viabilidade das propostas apresentadas "Acham que é possível fazermos uma abelha com um copo de café?". O grupo ficou bastante entusiasmados com as ideias, contudo, foi-lhes dada a possibilidade de fazer estes animais de outras formas. Importa referir que nesta atividade o grupo de estagiárias não conseguiu promover a interação entre as diferentes faixas etárias, como se tinha proposto, sendo este um fator fundamental na educação pré-escolar, que proporciona uma troca afetiva de informações e interações. Assim, "a partir da compreensão de que estas situações contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, é possível o professor e demais profissionais da Educação Infantil redimensionar a sua prática pedagógica e re-significar o papel da interação na educação infantil" (Silva & Lucas, 2002, p. 133).

A segunda atividade envolveu toda a instituição, na qual as estagiárias musicaram um conto, associado a um conjunto de outras atividades. Nesta foi conseguida a interação entre as diferentes faixas etárias, bem como uma exploração dos cinco sentidos.

Para além disso, em conjunto com as estagiárias da ESEPF, foi realizada a teatralização do livro *Todos no sofá* de Luísa Ducla Soares a nível institucional, sendo este um livro que se adequa às diferentes faixas etárias. Esta atividades

englobou, a nível dos 5 anos, uma pequena exploração da história através de uma vertente matemática.

Por fim, a díade em conjunto com uma das estagiárias da ESEPF, da sala dos 5 anos, dinamizou uma hora do conto sobre o livro *A árvore generosa* de Shel Silverstein. Esta atividade surgiu na sequência da dinamização da área da biblioteca que a díade se encontrava a realizar. Foi nesse sentido que díade realizou, inicialmente, a teatralização do conto à qual se seguiu uma caça ao puzzle entre os dois grupos, que implicava a ordenação da sequência das imagens, uma vez que se encontra contemplado nas metas de aprendizagem (2010), no domínio da localização no espaço e no tempo (meta final 8) que “no final da educação pré-escolar, a criança nomeia, ordena e estabelece sequências de diferentes momentos”.

Ao longo da prática pedagógica a mestranda, após observar algumas das dificuldades do grupo, construiu alguns recursos para a sala de atividades, nomeadamente, para a área dos jogos, no sentido de colmatar estas dificuldades de modo lúdico, tornando-o mais atrativo. Tal como refere Huizinga (1980), “o jogo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica, é uma função significativa, encerrando em si um determinado sentido” (p. 3). As suas vantagens são múltiplas e estão ligadas a diversas áreas do saber, podendo, ainda, ajudar a promover valores de cooperação, uma vez que sendo introdutórios ao grupo social, ajudam fundamentalmente a criança a descentrar-se, a expressar-se e a utilizar estratégias competitivas saudáveis, favorecendo o diálogo e colocando as crianças em contacto com outros pontos de vista, de modo a que desenvolvam uma atitude crítica ao analisar a jogada do outro.

Assim, a díade observou que o grupo de crianças não conseguia reconhecer o número de objetos de um conjunto de números, sem contagem – subitizing. Nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, este encontra-se como um dos objetivos do domínio da matemática, sendo que no final da educação pré-escolar a criança deve ser capaz de reconhecer um conjunto até seis elementos. Contudo, o grupo de crianças que a mestranda teve a oportunidade de acompanhar, apresentava, de um modo geral, um grande desenvolvimento a nível cognitivo e de raciocínio, tendo a formanda, nesse

sentido, construído um jogo de subtizing com conjuntos até dez elementos. Cada criança apresentou um diferente nível de desenvolvimento, sendo este registado e partilhado com a educadora cooperante. Ainda a nível do domínio matemático, o grupo teve possibilidade de explorar o material estruturado Cuisenaire, numa atividade criada pela díade, bem como o tangram, sobre o qual desenvolveram diversas construções, que iam aumentando o seu grau de complexidade. Assim, os jogos também na área da matemática apresentam “valores educacionais intrínsecos”, sendo “uma excelente alternativa para desenvolver a capacidade dos alunos a atuarem como sujeitos na construção dos seus conhecimentos” (Placeholder1mp. 2).

A mestranda realizou, ainda, mais dois jogos referentes ao domínio da expressão oral e abordagem à escrita, nomeadamente um dominó de rimas e um jogo de caça à sílaba. Apesar do grupo apresentar facilidades a nível de consciência fonológica, na produção de rimas e na segmentação silábica das palavras no domínio da oralidade, quando estas tarefas envolviam o domínio da escrita, apesar de reconhecerem as letras, apresentavam um grau de dificuldade muito maior.

O dominó de rimas foi realizado em pequenos grupos, sobre o qual o grupo mostrou grande entusiasmo e entreajuda entre si. No jogo da divisão silábica o grupo, num primeiro momento, relativo ao domínio da escrita, teve de colocar por ordem as letras das palavras surgidas e, num segundo momento, teria de colocar por ordem as sílabas dessas mesmas palavras. Assim, de acordo com as metas de aprendizagem (2010) a criança, no final da educação pré-escolar “produz escrita silábica” (meta final 14) e “sabe isolar uma letra” (meta final 10). Foi neste segundo momento que surgiu alguma dificuldade, ou porque as crianças não faziam uma divisão silábica oral correta, ou porque não conseguiam encontrar rapidamente as sílabas que verbalizavam. Este jogo foi realizado entre equipas formadas pela mestranda, com o intuito de criar um maior grau de entusiasmo, nesse sentido, a equipa vencedora ganhou uma medalha. Contudo, esta opção levou alguns elementos do grupo à frustração, sendo elementos que não aceitavam bem a perda. Este constrangimento levou a mestranda a variados diálogos com as crianças, sobre a importância de aceitar a perda, uma vez que estes comportamentos

foram-se revelando em algumas outras atividades. No entanto, apesar de algumas crianças demonstrarem esta frustração, outras, por sua vez, mostraram-se compreensivas, tentando explicar aos colegas que não importava ganhar ou perder, sendo que, inclusive uma dessas crianças ofereceu a sua medalha a outra, mostrando uma atitude de altruísmo e partilha.

Como referido anteriormente, o processo formativo desenvolvido ao longo da prática pedagógica supervisionada foi orientado pela metodologia de investigação-ação, tornando-se pertinente, nesse sentido, após enunciado o domínio da ação, mencionar alguns aspetos referentes ao domínio da planificação, da reflexão e da avaliação. Assim, durante a realização do estágio a díade pedagógica e a educadora cooperante reuniam-se uma ou duas vezes por semana, às quintas-feiras durante a hora de almoço e às sextas-feiras após o horário da componente letiva, no sentido de realizar a planificação semanal. Para além destas reuniões, eram partilhadas ideias e reflexões pela tríade diariamente, através de conversas informais. Neste sentido, importa referir que nestas conversas informais participava, por vezes, a assistente técnica, mostrando-se interessada pela dinamização das atividades, auxiliando no necessário e contribuindo com dados observados no tempo em que a tríade não se encontrava com o grupo. O trabalho em tríade apresentou-se uma mais-valia, permitindo, num momento inicial, um maior apoio por parte da educadora cooperante. Progressivamente, esse apoio foi diminuindo, sendo a planificação e avaliação semanais da responsabilidade integral da díade, tendo em conta que esta realizava uma reflexão e um planeamento prévio, facilitando as reuniões.

Num momento inicial, o primeiro obstáculo surgido, associada às planificações, prendeu-se com a dificuldade em registar necessidades, interesses e resultados de aprendizagens do grupo de crianças ou individuais, uma vez que a díade nunca teve de realizar uma observação tão aprofundada, sendo notória uma grande evolução a nível das planificações ao longo do estágio com o aperfeiçoamento desta competência. Uma das estratégias que a mestranda passou a utilizar, foi a de levar consigo um caderno, diferente do diário de formação, onde registava, nas atividades que realizava, todas as

dificuldades e facilidades observadas em cada uma das crianças. Estes registos eram enviados para a educadora cooperante, potenciando a “melhoria das práticas de formação” através da “progressiva consciencialização das formadoras sobre a necessidade de desencadear estratégias formativas que possam vir a potenciar a transformação da acção pedagógica” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.46).

Por outro lado, a diferenciação pedagógica assume um cariz de grande importância, sendo definido no Decreto-Lei n.º 240/2001 que o educador deve desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, “tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (anexo II-C p. 5570), visando o sucesso de todas as crianças. Contudo, esta diferenciação nem sempre foi conseguida, uma vez que a díade não conseguiu criar atividades de acordo com as necessidades individuais de cada criança, mas sim com as necessidades de pequenos grupos de crianças. A maioria dessas necessidades individuais foram colmatas em situações imprevistas, com o auxílio da mestrande, mas não planificadas.

A planificação envolveu, sempre, atividades que colmatassem as dificuldades que o grupo de crianças ou uma parte deste apresentava, sendo notórios o desenvolvimento de novas aprendizagens como apertar os cordões ou, mesmo, a evolução de várias crianças em atividades como o recorte ou a pintura. A planificação, de um modo geral, possibilitou interação com crianças de faixas etárias diferentes, com adultos de outras culturas ou com adultos de instituições exteriores, bem como uma articulação das diferentes áreas de conteúdo, promovendo aprendizagens e experiências diversificadas, pois o educador deve planificar, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, “atividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares” (anexo nº1, II-3, alínea d., p. 5573). Estas aprendizagens nos vários domínios do saber foram facilitadas, também, pela própria organização da instituição, uma vez que esta contempla oito atividades curriculares por semana, onde apenas três delas são organizadas por professores formados nessas áreas, nomeadamente, Expressão Musical, D.P.S. e Inglês.

O par pedagógico preocupou-se em atentar nos objetivos do projeto curricular de sala, sendo este evidente nas planificações e manifestando os interesses das crianças, uma vez que todas as sextas-feiras era analisada a Teia de Projeto em grande grupo, no sentido de compreender quais as dúvidas e curiosidades que o grupo apresentava ou quais as atividades que este pretendia, ainda, realizar ou experimentar. Assim, foi realizado um registo semanal destas sessões e foi levado em consideração na elaboração das planificações, tornando-as flexíveis, uma vez que é importante que a mestranda concretize “na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Um exemplo evidente desta flexibilidade encontra-se na planificação em anexo (cf. anexo A2), na qual a Filosofia para Crianças estava planificada para quinta-feira da parte da tarde, sendo realizada em pequeno grupo. Contudo, durante a realização da mesma, a mestranda observou o grau de entusiasmo e a fluência de importantes reflexões por parte das crianças, de modo que não se tornava pertinente terminar ali a atividade para realizar a mesma com o segundo grupo. Nesse sentido, a sessão de Filosofia durou mais do que o planeado, dando espaço ao grupo para debater de forma não condicionada e no dia seguinte, da parte da manhã, realizou o segundo grupo. Também, a imprevisibilidade foi incluída no momento de ação, não sendo estes momentos planificados. Assim, pode enunciar-se um exemplo relativo a uma das planificações, onde na atividade da hora do conto relacionada com o 25 de abril, o grupo mencionou à díade que gostaria de ver um filme sobre esta época histórica. A díade comprometeu-se com o grupo a trazer um vídeo no dia seguinte, sendo que como não encontrou nenhum adequado às suas faixas etárias, procedeu à realização de uma montagem, através de imagens e excertos apropriados, o qual permitiu às crianças criar uma síntese e uma organização sequencial mais estruturada dos acontecimentos.

Quanto ao processo de avaliação das aprendizagens realizadas pelas crianças foram feitas avaliações semanais pela mestranda que constaram das planificações semanais da educadora cooperante, registos diários das observações da mestranda e, ainda, foram evidenciados os resultados de

aprendizagem nas planificações da díade em função de cada uma das áreas e domínios de conteúdo da educação pré-escolar.

Uma das maiores aprendizagens do grupo prendeu-se com a dinamização da área da biblioteca realizada pelo par pedagógico, sendo que quando este conheceu o grupo de crianças, estas não mostravam preferência ou entusiasmo pela área da biblioteca, não utilizando os recursos que esta dispunha quando nela se encontravam. As crianças apenas se sentavam nos sofás da biblioteca e conversavam, não explorando nenhum dos livros. Assim, a díade propôs-se à alteração da mesma, com o principal objetivo de desenvolver jogos de dramatização progressivamente mais complexos, envolvendo sequências temporais e um conseqüente encadeamento de ações. A mestranda explorou nas horas do conto, algumas formas de teatralização, que envolveram fantoches ou a figura humana, sendo que esta pretendia ter realizado também um teatro de sombras, demonstrando uma nova técnica ao grupo, mas a gestão do tempo não o permitiu. Assim, a área da biblioteca foi complementada com um fantocheiro (cf. registo fotográfico), que surgiu a primeira vez numa hora do conto realizada pela díade – *O cuquedo*. Foram criados, para cada história dramatizada, um conjunto variado de cenários e fantoches, construídos com diferentes materiais, que foram sendo sugeridos pelas crianças. Numa das atividades o grupo teve a oportunidade de realizar individualmente um fantoche à escolha no conto do livro *Nicomedes, o careca*, que pode levar para casa (cf. registo fotográfico). O grupo quando viu o fantocheiro quis de imediato levá-lo para a sua sala e apresentou de imediato um grande entusiasmo pela área da biblioteca, convidando, constantemente, a díade para assistir às suas dramatizações. Torna-se, assim, importante destacar um dos momentos observados pela mestranda quando meio grupo se encontrava num espaço diferente do da sala de atividades na realização da sessão de D.P.S. As restantes crianças que se encontravam na sala, estavam divididas pelas áreas, quando decidiram realizar na área da casinha a dramatização de um teatro realizado em conjunto com as restantes mestrandas da instituição há algum tempo atrás – *Todos no sofá*. O grupo pediu à mestranda que as ajudasse a realizar o teatro,

ao qual se foram juntando progressivamente as crianças das restantes áreas quando se aperceberam do sucedido.

Em suma, a prática pedagógica, contribuiu para um significativo crescimento a nível individual, promovendo o desenvolvimento de novas competências de consolidação de aprendizagens académicas, bem como a consciencialização da responsabilidade e da importância associados ao profissional de educação. Contudo, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, as aprendizagens da mestranda não se encontram finalizadas, tendo em conta que o “professor incorpora a sua formação como elemento construtivo da prática profissional” (p. 5571, anexo V, 1), enriquecendo a sua atividade profissional numa formação ao longo da vida.

REFLEXÃO FINAL

Esta apresenta-se como a reflexão final, onde pretende considerar-se as aprendizagens consolidadas na prática pedagógica, indicando alguns constrangimentos e potencialidades inerentes a esta, concluindo uma etapa do percurso formativo da mestranda, uma vez que este se encontra em contínua progressão.

Existiram, assim, alguns obstáculos sentidos pela formanda dentro dos quais se destaca a dificuldade inicial da mestranda em realizar diferenciação pedagógica e adequar as atividades às capacidades e ao grau de desenvolvimento do grupo. Foi necessário um acompanhamento inicial por parte da educadora cooperante e uma observação constantes para obter conhecimento das necessidades e capacidades do grupo, sendo esta dificuldade colmata ao longo do estágio. Assim, em toda a sua ação pedagógica e sua planificação os adultos “identificam os interesses e aptidões das crianças e organizam os seus planos a partir dessas observações” (Brickman & Taylor, 1996, p. 214).

A instituição em questão compreende e valoriza a participação dos pais nas atividades diárias das crianças, promovendo, nesse sentido, diversos momentos de interação com estes. Para além deste tipo de participação é solicitado, de uma forma sistemática, a colaboração da família para o desenvolvimento do projeto curricular de grupo. Assim, apesar de ser necessário “proporcionar razões e oportunidades viáveis para que os pais – frequentemente, pessoas muito ocupadas – aceitem participar em actividades diárias” (Brickman & Taylor, 1996, p. 165), a formanda teve alguma dificuldade em criar novas estratégias ou atividades que incluíssem a interação com os pais, uma vez que a instituição estimula constantemente esta relação. Contudo, seria necessário que a mestranda estabelecesse uma maior interação com os familiares, recolhendo informações sobre o contexto onde a criança se insere.

Por fim, importa mencionar a importância de organizar e equipar a sala de atividades, de modo a proporcionar o desenvolvimento de variadas experiências e aprendizagens. A mestranda criou materiais enquanto recursos para a sala de atividades, tentando que respondessem a um critério estético e de qualidade, que colmatassem as dificuldades evidenciadas pelo grupo. Contudo, deparou-se com a dificuldade de criar materiais que fossem suficientemente resistentes para a manipulação constante e que permitissem diferentes utilizações, uma vez que os materiais podem ser considerados “adequados se as crianças os puderem usar de variadas formas”, sendo para isso necessário “observar a utilização que deles fazem as crianças” (Brickman & Taylor, 1996, p. 276).

Relativamente às potencialidades urge refletir acerca do trabalho colaborativo, uma vez que uma formação individual nunca seria tão enriquecedora. A Escola Superior de Educação defende um trabalho em pares de formação, que em conjunto com a educadora cooperante constituem uma tríade pedagógica, fomentando a “co-construção dos saberes pedagógicos, assente no exercício reflexivo da dialogicidade sobre as representações que constroem acerca das situações formativas e educativas” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 46). Através desta cooperação a mestranda teve oportunidade de partilhar em tríade algumas incertezas quanto à ação pedagógica, selecionar as estratégias mais adequadas ao grupo, partilhar observações, identificar potenciais problemas e debater criticamente as atividades que desenvolveu, visando um crescimento a nível pessoal e profissional, percecionando a melhoria das suas práticas e procurando a construção de um perfil de desempenho adequado. Assim sendo, estes processos incluem, também, “a autoavaliação de atitudes, representações, crenças e conhecimentos, pela contribuição de todos (...), elevando assim as possibilidades de sucesso dos processos de formação” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 46).

Importa, também, mencionar a pertinência das constantes reflexões em tríade e dos documentos propostos à formanda. Estes apresentaram-se como facilitadores, permitindo reunir um conjunto de elementos e estratégias que melhoraram o processo educativo, pois o educador empenhado e

comprometido com a transformação objetiva das suas práticas só pode realizá-lo através da reflexão e posterior ação.

Deste modo, a planificação com uma coluna específica para a necessidades, interesses e resultados direcionou a atenção da díade; a organização de um diário formativo levou à análise e reflexão de todas as atividades concebidas; os guiões de pré-observação com um campo específico sobre o que deveria ser avaliado permitiram a reflexão e antecipação constante das atividades; as narrativas colaborativas, cujo exemplar se encontra em anexo – cf. anexo A6, permitiram à mestranda atentar nas falhas e dificuldades apresentadas, fornecendo-lhe pistas necessárias para a compreensão do desempenho da sua ação e, por fim, as narrativas reflexivas individuais permitiram uma reflexão aprofundada e detalhada de atividades em específico. Para além da observação, a escuta apresenta-se como um processo que permite a criação de laços de aproximação, ajudando de igual modo, a proporcionar um contexto rico para a avaliação das aprendizagens, pois este “é um processo de ouvir a criança sobre a sua colaboração no processo de coconstrução do conhecimento, isto é, sobre a sua colaboração na codefinição da sua jornada de aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011, p. 32).

Ressalva-se, ainda, a importância adquirida pela supervisão pedagógica que se assume como orientadora das práticas, percecionando a “regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto” (Vieira, 2009, p. 199). As constantes reflexões e críticas conjuntas com a supervisora, permitiram à mestranda atentar a pequenos pormenores, numa busca incessante pela melhoria da qualidade pedagógica. Também, o exercício de reflexão sobre a ação desenvolvida pelo par pedagógica da formanda permitiu uma postura de auto e heteroavaliação sustentada em pressupostos teóricos e implicando hipóteses de transformação num exercício de reflexão contínua, entendendo “a supervisão como um processo de criação de contextos de aprendizagem” (Alarcão, Formação e Supervisão de Professores, 2009, p. 121).

O centro de estágio onde a mestranda teve a oportunidade de desenvolver a sua prática pedagógica supervisionada em educação pré-escolar

apresentou-se, igualmente, como uma mais-valia, uma vez que neste se potenciou um clima de entreatajuda entre os vários intervenientes, colocando ao dispor da formanda todos os seus recursos e espaços. Este pode ser caracterizado como um espaço com excelentes condições que otimiza uma educação rica em experiências múltiplas.

Importa por fim, salientar a importância assumida pela articulação da prática com as aulas teóricas, sendo estas impulsionadoras de um processo reflexivo e investigativo, uma vez que a “investigação também poderá ser perspectivada como uma possibilidade de se estabelecer uma síntese entre teoria e prática” (Estrela, 1994, p. 27). Assim, esta articulação permitiu, através da multiplicidade de exemplos partilhados, problematizar em grupo alguns dos problemas emergentes da prática, através da construção colaborativa de saberes profissionais, bem como atentar em algumas questões que contribuíram para a transformação da mesma.

A prática pedagógica enquanto base de aprofundamento dos conhecimentos e competências fundamentais à ação educativa, caracterizou-se por uma progressiva consciencialização da responsabilização e importância assumida pelo Educador. A importância do papel do educador encontra-se intimamente ligada ao reconhecimento da educação enquanto “fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e económico” (Alarcão, 2001, p.16). Contudo, a educação não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (Alarcão, 2001, p. 18), uma vez que, de acordo com Roldão (2007), saber ensinar “é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (isto é, o que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes)” (citado por Vasconcelos, 2009, p. 52). A formação inicial completou e orientou a mestranda na construção de um perfil, enquanto futura profissional de educação de infância, que se encontra em constante ajustamento e modificação, uma vez que o ensino deve ser, tal como refere Roldão (2007), “legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo” (citado por Vasconcelos, 2009, p. 52). Assim, o educador tem como objetivo construir “uma formação inicial orientada para o futuro, para o

serviço à criança e sua comunidade, para a reconstrução de uma sociedade mais justa e democrática” (Vasconcelos, 2009, p.134).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, L. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Porto: Porto Editora.
- Alarcão, L. (2009). Formação e Supervisão de Professores. *Sísifo Revista de Ciência da Educação* (n.º 8), 119-128.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a .* Coimbra: Almedina.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lousã: Editora McGraw-Hill.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: DGIDC - Ministério da Educação.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Noovas perspetivas para a acção pedagógica*. Porto: Asa Editores.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 7.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do Projecto Infância. Em J. Formosinho, *Moelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: trabalho de projeto. Em J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na pedagogia - em - participação*. Porto: Porto Editora.

- Gandra, Y. (3 de agosto de 1981). O Pré-Escolar de dois a seis anos de idade e o seu atendimento. *Revista Saúde Pública*, n.º 15.
- Guedes, A., & Redes, M. (15 de 3 de 2012). Filosofia para crianças no contexto educativo português. Subsídios para uma proposta. *Revista Ibero-americana de Educação*, pp. 1-12.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (1980). *O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Kant, I. (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. &. (1997). *A Abordagem de Projeto da Educação de Infância. Textos de Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kohan, W., & Leal, B. (2000). *Filosofia para Crianças*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. . Barcelo: Graó.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas*. Porto: Edições ASA.
- Lino, D. (1996). *O Projecto Reggio Emilia: uma aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Maia, J. S. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2010). *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Formosinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. e. (2000). Os professores: Um "novo" objecto da investigação educacional? Em A. e. Nóvoa, *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

- Nunes, L. (1995). As dimensões formativas dos contextos de trabalho. *Inovação Vol. 8 N.º 3*.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia - em - Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia - em - Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J., & Morgado, J. (2002). *Construção e Avaliação do Projeto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Aveiro: Centro de Investigação e Ciências do Comportamento. Departamento de Ciências da Educação - Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. Em Carvalho et al, *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinar(es) e Práticas Interculturais*. Maia: Porto Editora.
- Ribeiro, M., & Carvalho, A. (1997). *Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência Escolar e Classes de Descoberta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roths, L. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos— lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Universidade do Porto: Porto.
- Santana, I. (1993). *A influência da Escola Moderna em percursos de formação*. Inovação.
- Sarmiento, M. J. (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto : Porto Editora.
- Shön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Smole, K. (1996). *A matemática na educação infantil. A teoria das inteligências múltiplas na prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande - A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F. (1995). A autonomia na aprendizagem das línguas. *Ciências da educação: Investigação e acção, Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. I*. Porto: SPCE.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista de Educação & Sociedade, Vol. 29, n.º 105*.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS LEGAIS CONSULTADOS

Circular nº17/2007 de 10 de outubro: *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.*

Circular nº4/2011 de 11 de abril: *Avaliação na Educação Pré-Escolar.*

Decreto- Lei n.º46/86, de 14 de outubro: *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Decreto- Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro: *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Decreto- Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: *Perfis gerais de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto- Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºciclo do ensino básico.*

WEBGRAFIA

Silva, S., & Lucas, M. (2002). *A importância das interações sociais na educação infantil. Um caminho para compreender o processo de aprendizagem.* Retirado de <http://www.abpp.com.br/abppprnorte/pdf/a15Silva03.pdf> em junho de 2014.

Selva, K. R., & Camargo, M. (2009). *O jogo matemático como recurso para a construção do conhecimento.* Retirado de http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CC/CC_4 em junho de 2014.

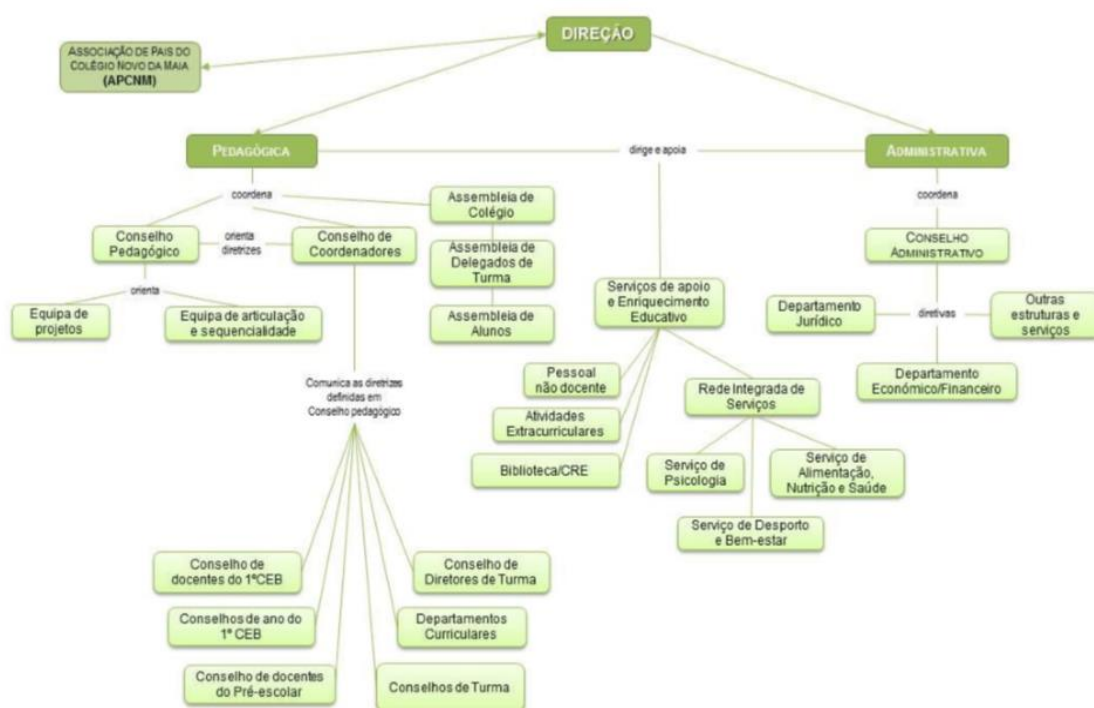
Benavente, A., Costa, A., & Machado, F. (1990). *Práticas de Mudança e de Investigação - Conhecimento e intervenção na escola primária.* Retirado de http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/ABenavente_at_al._pp.55-80.pdf em junho de 2014.

ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXOS TIPO B

A1 – Organograma da Instituição



PLANIFICAÇÃO SEMANAL - 9 A 13 DE JUNHO DE 2014

<p>Necessidades de desenvolvimento evidenciadas:</p> <p>Área de formação pessoal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em equipe - Promover valores de amizade, partilha e cooperação - Prestar mais atenção nos momentos de partilha de conhecimento em grande grupo - F. respeitar as regras propostas pelas estagiárias - Algumas crianças necessitam de trabalhar o 	<p>Instituição: Colégio Novo da Maia</p> <p>Grupo: 5B</p>	<p>Equipa Educativa:</p> <p>Educadora: Sofia Lisboa Assistente Técnica: Carla Teixeira</p> <p>Estagiárias: Ana João Silva e Juliana Monteiro</p>
	<p>Objetivos de desenvolvimento:</p> <p>Consciencializar para a moralidade e para diferentes valores;</p> <p>Promover o respeito pela opinião do outro;</p> <p>Fomentar o debate e o espírito crítico;</p> <p>Estimular a identificação do eu;</p> <p>Promover situações de comunicação e de interpretação não verbal;</p> <p>Desenvolver a linguagem oral através da expressão do pensamento individual.</p> <p>Conhecer a gastronomia do Japão;</p> <p>Proporcionar situações em que as crianças possam pesar e medir quantidades;</p> <p>Explorar diversos materiais;</p> <p>Desenvolver e controlar a motricidade fina;</p> <p>Fomentar a curiosidade sobre o desenvolvimento do projeto de grupo;</p> <p>Proporcionar diferentes saberes sobre o mundo;</p> <p>Oportunidade de explorar livremente dois jogos tradicionalmente chineses;</p> <p>Alargar os saberes sociais;</p> <p>Desenvolver a criatividade e o raciocínio lógico;</p>	

<p>grau de concentração nas atividades</p> <p>Área de Expressão e comunicação:</p> <p>- Algumas crianças necessitam de trabalhar a capacidade de memorização</p> <p>Domínio de matemática:</p> <p>- F. e R. precisam de trabalhar mais o subitizing</p> <p>- Reconhecer os números que identificam os livros da biblioteca</p> <p>Domínio da expressão musical:</p> <p>Aprender a letra da nova música dos bons dias</p> <p>Domínio da expressão motora:</p>	<p>Desenvolver a atenção e concentração;</p> <p>Desenvolver a motricidade global;</p> <p>Realizar jogos de movimento;</p> <p>Promover a realização de percursos em que as crianças desenvolvam diversas destrezas, como por exemplo, rastejar, saltar a pés juntos, subir o espaldar</p>					
	PLANO DE AÇÃO					
		SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	<p>Acolhimento / Canção dos bons-dias^A</p> <p>Exploração livre das áreas^B</p> <p>Elaboração dos adereços para a Festa de Final de Ano^B</p> <p>Ensaio para a festa de final de ano^B</p>	Feriado	<p>Acolhimento / Canção dos bons-dias^{A2}</p> <p>Exploração livre das áreas^B</p> <p>Inglês^A</p> <p>Manhã recreativa: <i>Quiquiriqui</i>^{A4} (Anexo 1)</p>	<p>Acolhimento / Canção dos bons-dias^{A1}</p> <p>Exploração livre das áreas B</p> <p>Informática: http://culturas.colorir.com/c_hina/^{C1}</p> <p>Tangram / Micado (Anexo 3)^{B3}</p>	<p>Acolhimento / Canção dos bons-dias^{A2}</p> <p>Exploração livre das áreas^B</p> <p>Expressão motora (Anexo 5)^{A1}</p> <p>Oficina das ciências: Sushi (Anexo 6)^{B3}</p>	
	HIGIENE/ALMOÇO					

<p>- Mais tempo para treinar os recortes e toda a motricidade fina</p> <p>- Trabalhar o subdomínio de deslocamentos e equilíbrios</p> <p>- Aprender a respeitar o ritmo dos colegas</p> <p>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita:</p> <p>- Realizar síntese de ideias/acontecimentos</p> <p>Domínio de expressão dramática:</p> <p>- Visualizar mais teatros de fantoches de modo a facilitar o jogo dramático</p> <p>- Recontar histórias através de imagens</p> <p>Domínio da expressão plástica:</p>	T A R D E	<p>Expressão musical e dramática</p> <p>(14:30/15:30)^A</p>	Feriado	<p>Ensaio para a festa de final de ano^A</p> <p>Tinta-da-china (Anexo 2)^{A3}</p> <p>Continuação do registo da visita da chinesa^{C2}</p>	<p>Filosofia para crianças: <i>O que é ser bom e ser mau?</i> (Anexo 4)^{B2}</p>	<p>Assembleia de turma^A</p> <p>Requisição dos livros da Biblioteca Vai e Vem^C</p> <p>Análise do quadro de comportamentos^A</p>
---	-----------------------	---	---------	---	--	--

<p>- Realizar mais dobragens de papel, como origamis</p> <p>Interesses evidenciados:</p> <p>Área de conhecimento do mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explorar o continente asiático - Conhecer a gastronomia tradicional deste continente - Conhecer os jogos praticados neste continente <p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>Domínio da expressão dramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de diferentes cenários para o fantocheiro <p>Domínio da expressão motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar jogos de equipa 						
---	--	--	--	--	--	--

<p>- Oportunidade de realizar a co-planificação dos exercícios</p> <p>Resultados de aprendizagem evidenciados:</p> <p>Área de expressão e comunicação:</p> <p>Domínio da expressão plástica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguem utilizar a quantidade certa de cola/tinta; - Apresentam maior facilidade em atividades minuciosas; - Apresentam capacidade de observação de pormenores na reprodução de pinturas; <p>Domínio da Matemática:</p>						
--	--	--	--	--	--	--

<p>- Algumas crianças já demonstram cálculo mental;</p> <p>- Algumas crianças conseguem construir sequências autonomamente;</p> <p>- Apresentam grande capacidade de classificação e organização de elementos;</p> <p>Domínio da expressão motora:</p> <p>- Demonstram maior organização nos jogos de equipa</p> <p>Domínio da expressão dramática:</p> <p>- O grupo realiza dramatizações no fantocheiro, utilizando as personagens que criamos</p>						
--	--	--	--	--	--	--

<p>Área de formação pessoal e social:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstram valores subjacentes ao contexto relacional - As crianças melhoraram, a manipulação correta dos talheres; - Quase todas as crianças já são capazes de apertar os cordões autonomamente 						
<p>Recursos pedagógicos:</p> <p>Gestão do grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ^A – Atividades em grande grupo ^B – Atividades em pequeno grupo ^C – Atividades individuais <p>Gestão do espaço: Expressão musical e dramática – <i>Toca dos sons</i>; Expressão motora – ginásio; Inglês – biblioteca; Oficina das ciências – Atelier de culinária; todas as restantes atividades serão realizadas na sala de atividades</p> <p>Gestão dos materiais: Tinta-da-china: tinta-da-china, pena, tela; Tangram: 1 tangram; Micado: 1 micado; Expressão Motora: utilizados 4 cones, 1 túnel, 1 mesa, 1 colchão e 1 banco sueco, cd com musica calma e a aparelhagem de som.</p>						

Responsável pela dinamização das atividades:

¹ Estagiária Ana João Silva

² Estagiária Juliana Monteiro

³ Díade

⁴ Grupo de estagiárias da ESE

Inglês – Professora Rita Vaz

Expressão musical e dramática – Professora Cátia Sousa

As restantes atividades serão realizadas sob a responsabilidade da Educadora Sofia Lisboa

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA DE 17 A 21 MARÇO

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia	
Orientadora Cooperante: Sofia Lisboa	Sala
5B	
Díade Juliana Monteiro e Ana João Silva	
Data da observação 2014 / 03 / 20	

<p>Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica</p> <p>Uma vez que na semana anterior iniciamos a exploração do continente africano, e no sentido de continuar neste tema, optei por fazer com as crianças um doce típico deste continente: africanas Anexo3, aproveitando para explorar algumas noções matemáticas.</p> <p>Atividade pedagógica Culinária: Africanas</p> <p>A atividade será realizada em pequeno grupo, ou seja, será realizada duas vezes com cada metade do grupo. Assim, todos poderão participar ativamente.</p> <p>Num primeiro momento irei ler com eles a receita passo a passo, para que eles digam o que é para fazer, interpretando a informação. À medida que vão acrescentando os ingredientes, terão de medir as quantidades na balança ou com copos de iogurte. No final, terão de conseguir fazer 25 bolinhas com a massa, para que cada menino consiga comer uma.</p> <p>Registo da atividade</p> <p>Chegando à sala, irei perguntar se gostaram dos doces e se gostaram de fazê-los e irei sugerir para que façam em casa com os pais, bastando que memorizem a receita durante bastante tempo. Contudo, alguma criança irá dizer que já não se lembra e tentaremos, nesse sentido, chegar a uma solução que passará pelo registo da experiência individual para que cada um possa levar para casa. Assim, o registo</p>
--

irá conter a receita bem como todo o processo até à sua confeção. Caso as crianças evidenciem um interesse diferente e igualmente eficaz na resolução do problema, será levado em consideração em vez do registo.

O registo será feito em grupos de aproximadamente sete crianças, visto que o farão na área da plástica enquanto as restantes crianças brincam nas outras áreas de interesse, dado o pouco tempo apresentado para esta atividade. Em pequeno grupo iremos então conversar, durante o processo, para que se possa pensar em como será a melhor forma de fazer o registo para que os pais e eles compreendam, como representar as quantidades para não se enganarem, que etapas irá contemplar, se iremos dividir a folha (em quantas partes e porquê), utilizar setas, o que faremos primeiro, entre outros. Se alguma criança, ou o grupo de crianças, preferir fazer um registo individual de forma autónoma, será permitido que o façam. No final, iremos “ler” o registo e verificar se está pronto para levar para casa.

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

Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, Domínio da matemática;

Área de conhecimento do mundo

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

Proporcionar a emergência da escrita;

Fomentar o diálogo;

Proporcionar interesse em comunicar;

Promover diferentes situações de comunicação;

Fomentar o desenho como forma de escrita;

Proporcionar situações em que as crianças possam pesar;

Desenvolver a resolução de problemas;

Despertar a curiosidade desejo de saber;

Trabalhar os registos.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

Na concretização desta atividade será feito um diálogo inicial com as crianças, onde será explicado o porquê da confeção do doce.

Na cozinha as próprias crianças irão manipular os ingredientes, chegando ao resultado final.

Através do diálogo serão também exploradas algumas noções matemáticas, relacionadas com as questões de quantidade.

Para a realização do registo irão ser ouvidas as estratégias das crianças, promovendo a interação e a participação.

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

Sim, as crianças podem apresentar dificuldades ao utilizar as gramas como unidade de medida, por este ser uma medida muito abstrata para elas. Poderão, assim, optar por utilizar as medidas segundo o copo de iogurte. Poderão ainda surgir dificuldades relativamente à interpretação da receita ou à posterior realização do registo, o que pode ser facilmente resolvido através da interação grupal e da orientação.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Considero importante observar o grau de curiosidade e motivação que consegui despertar nas crianças; compreender se sou capaz de gerir as dúvidas e conflitos surgidos, uma vez que pode ser demasiado confuso para as crianças pesarem os ingredientes na balança e podem apresentar dificuldades na interpretação da receita; Observar as aprendizagens que consegui desenvolver no grupo, fazendo-os atentar em aspetos como compreenderem se a quantidade de massa realizada é, ou não, suficiente para o número de bolinhas a fazer; perceber se consigo promover a entajuda e cooperação do grupo; perceber se permito que as crianças apresentem, livremente, soluções para a criação de um registo organizado, não limitando as suas escolhas, uma vez que estas indicarão a capacidade de abstração ou o nível de desenvolvimento matemático.

No registo é importante observar se consigo orientar, adequadamente, em questões como a representação dos ingredientes, a representação das medidas (escolha da unidade de medida); a linguagem que pretendem colocar no registo (desenho, letras ou números).

Perceber se consigo gerir e controlar o grupo durante toda a atividade.

Receita Africanas

Ingredientes:

2 pães;
500g de açúcar (4 copos de iogurte);
250g côco (2 copos de iogurte);
125g de manteiga (1 copo de iogurte);
Raspa de 1 limão;
5 ovos (3 inteiros e 2 gemas);
1/2 copo de água;
1 pitada de canela;
Cacau a gosto (10 colheres de sopa);

Preparação:

Triturar o miolo do pão. Colocar numa panela o açúcar e a água. Quando estiver em creme, adicionar a manteiga derretida, o cacau, o côco, a raspa de limão e a canela. Deixar ferver durante aproximadamente cinco minutos. Acrescentar o pão e os ovos mexidos. Por fim, fazer bolinhas com a massa e passar por côco.

A4 – Guião de pré-observação Filosofia para Crianças

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA DE 9 A 13 DE JUNHO

Instituição Cooperante Colégio Novo da Maia
Orientador Cooperante Sofia Lisboa Sala 5B
Díade [Juliana Monteiro](#) e Ana João Silva
Data da observação 2014 / 06 / 12

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

A Filosofia para crianças é uma das atividades curriculares do Colégio Novo da Maia, sendo realizada semanalmente. Nesse sentido, irei dinamizar uma dessas sessões, criando um espaço de problematização e reflexão.

Atividade pedagógica

Filosofia para Crianças – O que é ser bom e ser mau?

A sessão de Filosofia irá iniciar-se com um pequeno jogo de aquecimento, que pretende concentrar e acalmar o grupo, denominado de jogo da corrente de mãos. Neste jogo o grupo irá estar disposto em roda, cada criança terá de fechar os olhos e tentar dar a mão ao colega do lado através do tato, no final, largam as mãos e abrem os olhos.

O conto tradicional que resultará como base de diálogo será *O Pedro e o lobo*. Assim, será realizado um debate, onde o grupo irá refletir sobre duas questões centrais do conto:

1. O Pedro mentiu três vezes, isso faz dele mau?
2. O lobo comeu as ovelhas todas, isso faz dele mau?

Para este debate será utilizado um **microfone**, como acessório, que será passado ao colega que desejar falar, de modo a que cada um consiga esperar pela sua vez e ouvir o outro.

Por fim, o grupo irá pensar num momento em que realizou uma boa ou uma má ação, levantando um ou os dois braços assim que tiver concretizado a ideia. Posteriormente, disponibilizarão de alguns minutos, contabilizados através de uma ampulheta, para realizar um desenho sobre uma dessas ações. Os colegas irão

Commented [U1]: será que a passagem do microfone de criança para criança, não vai criar alguma instabilidade???

tentar adivinhar se se trata de uma boa ou má ação e porquê, sendo que quem realizou o desenho não pode falar. Cada criança realizará uma má ou boa ação alternadamente pela ordem que se encontram dispostos na roda. Como nem todas as crianças conseguirão realizar a apresentação, será sorteado o nome de apenas três crianças.

Finalmente, o grupo poderá colorir o seu desenho na sala de atividades para ser exposto com a respetiva legenda num cartaz que será exposto.

Note-se que, como é habitual, o grupo terá de levar as suas almofadas pra a Biblioteca, onde se realizará a sessão.

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

Área de expressão e comunicação: Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita;

Área de formação pessoal e social.

Quais são os objetivos da atividade pedagógica?

- Consciencializar para a moralidade e para diferentes valores;
- Promover o respeito pela opinião do outro;
- Fomentar o debate e o espírito crítico;
- Estimular a identificação do eu;
- Promover situações de comunicação e de interpretação não verbal;
- Desenvolver a linguagem oral através da expressão do pensamento individual.

Que estratégias e recursos pedagógicos vão ser usados? Fundamente.

De modo a estimular o debate e a reflexão nesta sessão irei fazer a leitura de um pequeno conto. No momento final, a realização do desenho levará o grupo, de forma dinâmica, a interpretar elementos da comunicação não verbal e a organizar o seu pensamento para justificar as suas respostas.

Para conseguir acalmar o grupo e conseguir que cada um respeite a sua vez de falar irei utilizar um breve jogo de aquecimento e utilizar o microfone, bem como as almofadas.

Relativamente aos recursos, serão necessários uma ampulheta, folhas de papel, lápis de carvão, História do Pedro e do lobo, o cartaz, o microfone e as almofadas.

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

Commented [U2]: Só três? As crianças irão aceitar de bom grado o sorteio???

As crianças podem apresentar dificuldades de reflexão, não mostrando ideias diversificadas ou não justificando o seu pensamento. Nesta situação será necessária a minha intervenção no estímulo do diálogo, apenas como orientadora, questionando o porquê das suas ideias ou lançando novas questões.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Considero importante observar se criei perguntas que estimulem a reflexão e o debate; perceber se me apresento apenas como mediadora do diálogo; atentar na capacidade de controlo do grupo, compreendendo se as estratégias utilizadas resultaram – microfone, jogo de aquecimento.

Commented [U3]: apresentando

A5 – Exemplar de narrativa reflexiva individual

Atividade de Expressão Motora – Os Continentes

Propus-me a desenvolver uma sessão de expressão motora, uma vez que esta é uma atividades curriculares contempladas nas OCEPE e no plano curricular do projeto. Esta atividade mostra-se essencial na educação pré-escolar, uma vez que nesta idade a criança vai dominando o seu corpo progressivamente, tomando consciência das suas potencialidades, sendo este o “instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 58).

Importa num momento inicial contextualizar a atividade dinamizada, sendo que esta surgiu na sequência do projeto curricular de grupo. De acordo com este, as crianças encontravam-se na exploração do continente Oceânia, tendo já abordado o continente africano. Assim, esta sessão não só se centrou nos dois continentes abordados, mas pretendeu enquadrar todos os continentes existentes, uma vez que, dado a falta de tempo, o grupo apenas irá explorar o continente Asiático. Esta atividade permitiu relembrar as aprendizagens já efetuadas, proporcionando o seu aprofundamento, bem como desenvolver novos conhecimentos, embora numa menor dimensão, relativos aos restantes continentes.

Ao iniciar a sessão, o grupo pediu, como habitualmente, para realizarem o jogo *apanha-me se puderes*. Neste sentido, expliquei que iria ser uma atividade diferente, sendo eu iria incidir sobre todos os continentes do planeta Terra. O grupo mostrou de imediato o seu entusiasmo, pautado pela curiosidade que advinha das atividades. Assim, o aquecimento foi selecionado tendo em conta os jogos que o grupo habitualmente desenvolve neste momento – jogos de corrida e de caça do colega. O aquecimento, denominado *Que horas são, senhor Lobo?*, apresenta-se como um jogo tradicional da Austrália, apresentado anteriormente pelo meu ar pedagógico, e pelo qual o grupo apresentou um grande entusiasmo.

O primeiro exercício correspondente “À descoberta dos continentes” englobou um circuito organizado por diferentes estações, sendo cada uma correspondente a um continente. Assim, organizei seis estações, sendo que em cada uma destas encontrava-se afixado, em grande formato, o continente e o respetivo nome em cartolina para que cada criança conseguisse situar-se adequadamente, sendo que “a expressão motora pode apoiar-se em materiais existentes na sala, ou, ainda, ter lugar em espaços próprios apetrechados para o efeito” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). Em cada estação, as crianças realizavam uma atividade típica do respetivo continente, promovendo o conhecimento de pequenas características relativas aos continentes. Inicialmente estava com algum receio de que seis estações fossem demasiadas atividades para que as crianças memorizassem o que teriam de fazer, uma vez que na educação pré-escolar apenas se devem realizar exercícios até quatro atividades simultâneas. Contudo, como se tratavam de pequenas

atividades, o grupo não apresentou qualquer dificuldade nesta tarefa, sendo que, também, me desloquei constantemente entre as diferentes estações, garantindo uma boa dinâmica e correta execução dos exercícios. Para esta atividade contei com a ajuda do meu par pedagógico que se encontrou no exercício relativo aos espaldares, garantindo a segurança das crianças e da educadora cooperante, que exemplificou o exercício de artes marciais, uma vez que o grupo sabe que esta pratica Karaté.

No segundo exercício, as crianças foram divididas em equipas, promovendo uma competição saudável e permitindo que as crianças não ficassem tanto tempo paradas. Esta atividade foi centrada nos conhecimentos adquiridos pelo grupo sobre os continentes da África e Oceânia, sendo que me preocupei em utilizar imagens que todas as crianças já tinham visualizado. Assim, o grupo conseguiu, com poucas dificuldades, associar cada imagem a um continente. Para esta atividade criei, para além das imagens, dois cartazes que se encontravam no final do campo, aproveitando todo o espaço disponível, nos quais se encontravam os continentes desenhados em grande formato, permitindo que as imagens todas fossem colocadas dentro de cada um. Por fim, o terceiro exercício incidiu sobre um jogo de corrida, uma vez que os jogos anteriores tinham sido mais calmos. Assim, foi realizado um jogo associado à Austrália, que apesar de ser um jogo conhecido pelo grupo, ao ser adicionada uma vertente imaginativa de uma viagem a este país, foi-lhe atribuído um maior significado e grau de entusiasmo.

Tentei, também, associar o relaxamento ao projeto, adaptando um jogo que se enquadra no domínio da expressão dramática, pelo seu cariz de exploração do corpo através da “interacção com o outra ou outras crianças, em actividades de jogo simbólico” (Ministério da Educação, 1997, p. 59). Este permitiu que os alunos explorassem as suas reações e movimentações, assente na confiança atribuída ao outro e na imaginação para a criação de um animal através do corpo do colega. Contudo, devido ao grau de entusiasmo que este criou no grupo, não correspondeu ao seu objetivo de promover na criança “a capacidade de estar quieto e de se relaxar”, sendo que esta “faz também parte do trabalho a nível da motricidade global” (Ministério da Educação, 1997, p. 58). Assim, poderia ter criado um ambiente mais apropriado, baixando os estores e colocando uma música relaxante.

Importa referir que todos os jogos foram exemplificados por mim, de modo a esclarecer qualquer dúvida existente. Para além disso, como referido anteriormente, toda a planificação incidiu na criação de momentos lúdico numa vertente imaginativa, que estimulava a criatividade através de uma viagem pelo mundo inteiro, na qual surgiram constantemente novos elementos, alguns receios e novas aventuras. Esta vertente assume um papel crucial nestas idades, sendo um fator que pode ser incentivada e reforçada. O educador não deve, por isso, apresentar-se como um agente inibidor, uma vez que a “semente da criatividade já se encontra na criança: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas, de tentar, de experimentar” e que “enquanto crescem,

as crianças vão construindo universos inteiros de realidade em suas brincadeiras” (Homem, Gomes e Montalvão, 2009, p. 42).

Referências Bibliográficas

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

Homem, C., Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). A importância da Criatividade. Disponível em:
<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_88_F&C.pdf> [consultado em 29 de maio de 2014].

A6 – Exemplar Narrativa Colaborativa

2ª Narrativa Colaborativa

Episódio observado: Sessão de expressão motora

Data: 16 de maio de 2014

Comentário da Observadora Ana João Silva	Comentário da Educadora cooperante Sofia Lisboa	Comentário da Observada Juliana Monteiro
<p>A referida atividade foi apresentada pelo meu par pedagógico e decorreu no ginásio da instituição. Esta motivou bastante o grupo, uma vez que foram utilizadas diversas estratégias para a dinamização da mesma, visto que utilizou variadas as potencialidades do espaço em questão, de forma a diversificar e enriquecer a sessão.</p> <p>Durante a realização desta sessão, o meu par pedagógico teve o cuidado de relacionar todas as atividades com o projeto que se encontra a ser desenvolvido pelo grupo em contexto de sala, afirmando que durante a sessão o grupo iria realizar uma viagem pelo</p>	<p>A referida atividade foi bem estruturada e pensada, sendo que os exercícios propostos pela estagiária foram adequados à faixa etária (nem demasiado fáceis nem demasiado difíceis mas exigindo esforço por parte do grupo).</p> <p>O domínio de grupo apresentou-se um pouco melhor sendo que a aluna deverá continuar a trabalhar nesse sentido, tentando mostrar ao grupo alguma firmeza (o que até agora não tem acontecido).</p> <p>Durante a realização da aula as crianças mostraram-se empenhadas e motivadas pelo que iam fazendo, até porque a própria “aula” foi estruturada pensando no projeto a</p>	<p>Nesta atividade, concordando com a Educadora e com o meu par pedagógico, foi notório o grau de motivação apresentado pelo grupo. Esta disposição para a aprendizagem deveu-se, essencialmente, ao facto de a sessão se encontrar relacionada com o Projeto de sala, refletindo-se no “modo como as crianças se relacionam, estão motivadas e compreendem a actividade de aprendizagem, bem como se empenham na aprendizagem e noutras atividades sociais” (Folque, 2012, p.82).</p> <p>A dinamização desta sessão permitiu, também, proporcionar e consolidar alguns conhecimentos sobre o mundo,</p>

<p>mundo, onde em cada continente teriam de realizar um jogo relacionado com este.</p> <p>No meu ponto de vista, todas as atividades foram propostas tendo em vista as capacidades motoras do grupo, não sendo demasiado fáceis, mas exigindo esforço e concentração por parte das mesmas.</p> <p>Contudo, penso que existiram alguns momentos mortos em que algumas das crianças não estavam em movimento, e que o relaxamento não correu tão bem como o desejado, uma vez que as crianças têm ainda dificuldade em se manter quietos, e, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar “A inibição do movimento, ou seja, a capacidade de estar quieto e de se relaxar faz também parte do trabalho a nível da motricidade global” (1997, p. 58)</p>	<p>decorrer na sala o que motiva, sem sombra de dúvida, muito mais o grupo.</p> <p>No relaxamento o grupo mostrou alguma dificuldade em relaxar, sendo que seria benéfico, numa próxima vez, utilizar outras estratégias associadas e neste momento, como por exemplo fechar os estores do ginásio e colocar uma música suave a tocar de fundo.</p>	<p>nomeadamente sobre cada um dos continentes, uma vez que “as actividades de movimento proporcionam ocasiões para a prática de aptidões valiosas como as capacidades de prestar atenção, de seguir instruções e de relacionar linguagem com movimento – todas elas capacidades que contribuem para as aptidões académicas das crianças” (Brickman & Taylor, 1996, p.96).</p> <p>Por fim, para melhorar o meu desempenho devo esforçar-me mais no domínio do grupo e atentar em pormenores na realização do relaxamento, de modo a conseguir um retorno à calma adequado.</p>
<p>É de salientar o melhoramento, significativo, do controlo do grupo por parte da minha colega.</p>		

Commented [U4]: Ministério da Educação...

Referências Bibliográficas:

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

Folque, M. (2012). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian;

Brickman, N. & Taylor, L. (1996). Aprendizagem Activa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

A7 – Grelha de Avaliação Final

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

AValiação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

COMPETÊNCIA-CHAVE Mobilizar os saberes científicos, pedagógicos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de um projeto curricular, à luz de modelos conceituals 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			A	B	C	D	E
Competências	Dimensões	Observações					
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.	Sim, Revela estes conhecimentos, particularmente visíveis nas narrativas colaborativas.		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.	Observo regularmente os crianças, registando as suas facilidades e necessidades.			X		
	Regista regularmente e de forma sistematizada, os dados recolhidos através da observação.	Realizo registos diariamente no diário de formação, bem como registos individualizados de algumas atividades, que partilho com a Educadora Cooperante.			X		
	Recolhe informação sobre o contexto educativo, familiar e meio sociocultural.	Necessito melhorar a recolha de informação relativa aos familiares das crianças.				X	
	Pratica adequadamente a auto e hetero-observação sobre/com todos os atores do processo.	Aporto pontos fortes e fracas na auto e hetero-observação de forma crítica e indagadora, demonstrada nas reuniões de supervisão.			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.	Realizo semanalmente a planificação proposta pela educadora cooperante e pela ESEP, preenchendo-os de forma adequada.		X			
	Planifica a ação educativa de forma congruente com os objetivos do projeto curricular de sala.	Rescapei-me em consultar o plano curricular da instituição para a maior parte das atividades e em todas as sessões de exploração motora em particular.		X			
	Planifica a ação educativa recorrendo a estratégias e recursos diversificados.	Este domínio é o seguinte foi o que me propus a melhorar. construí alguns materiais para a sala de atividades, contudo, deveria ainda ter diversificado mais as estratégias.		X			
	Articula adequadamente objetivos, estratégias e avaliação.	Preciso apenas de melhorar as estratégias utilizadas, contudo, consigo fazer uma boa articulação.		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.	Fuam integradas na planificação todas as situações imprevistas que proporcionassem uma oportunidade de aprendizagem significativa.		X			
	Planifica atividades integradas e integradoras que promovam a diferenciação pedagógica, sustentadas no conhecimento das crianças e no contexto educativo.	Identifico adequadamente as necessidades e dificuldades apresentadas pelo grupo, bem como os seus diferentes níveis de desenvolvimento. Contudo, preciso melhorar na diferenciação pedagógica.		X			

DOMÍNIO DA AÇÃO							
Competências	Dimensões	Observações	A	B	C	D	E
Organizar adequadamente o ambiente educativo para a interação pedagógica intencional.	Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular.	Seiia mostrar melhor cuidado e ter respeito uma modificação do espaço.			X		
	Organiza e gere o tempo respeitando princípios de regularidade e de flexibilidade.	Sim, já critei os momentos planejados, ajustando ou modificando atividades, adaptando ao grupo de crianças. Durante as atividades observei uma gestão adequada do tempo.		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).	Utilizo uma linguagem clara e adequada com o grupo e apresento uma boa relação com este, de sensibilidade e confiança. Para além disso, estímulo o grupo frequentemente para adotar uma postura autónoma.		X			
Desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão.	Desenvolve atividades recorrendo a estratégias diferenciadas, incentivando o desenvolvimento da curiosidade e autonomia da criança.	Necessito melhorar o entusiasmo e o grau de curiosidade que sou capaz de despertar com uma atividade.		X			
Ativar recursos existentes na comunidade, por forma a enriquecer o desenvolvimento do currículo na Educação da Infância.	Promove o envolvimento da criança em projetos, incentivando processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.	Sempre que existem escolhas ou decisões, incentivo a uma postura democrática, com base na negociação. Quando existem conflitos, incentivo a uma resolução autónoma e cooperativa.		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.	Integra e estimula situações de jogo espontâneo das crianças.	O tempo não facilita este tipo de situações contudo, sempre que surgem, a monitorização estimula os participantes, demonstrando total interesse e participação.		X			
Desenvolver ações facilitadoras da continuidade das aprendizagens e do desenvolvimento ao longo dos diferentes níveis de educação na 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.	Necessito de melhorar o relacionamento ao nível de participação das famílias a nível de sala. Contudo, já consegui estabelecer melhor ligação com estas através de conversas informais.			X		
	Evidencia interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo.	Sim, recorrendo aos diferentes atores de forma a articular os diferentes conteúdos, materiais ou conhecimentos nas atividades que desenvolvemos.			X		
	Revela uma postura democrática, ética e deontológica adequada na interação pedagógica com todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem.	Sempre adotei uma postura bastante aberta.		X			

Competências	DOMÍNIO DA REFLEXÃO						
	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.	Realizo as reflexões diárias no meu diário de formação, para além das necessarias colaborativas ou reflexões individuais que iram dar sobre atividades específicas.		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.	Tento sempre apontar criticos e propostos que permitam a trans formação/ melhoria da realidade educativa em sala.			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.	sempre que realizamos os reuniões de supervisão o sempre que discutimos informalmente alguma atividade aproximo esta posicao.		X			
	Avalia reflexivamente o processo de ensino e aprendizagem/formação, perspetivando a melhoria da qualidade educativa/formativa, considerando princípios de responsabilidade social.					X	

Porto, 25 de junho de 2014

Juliana Monteiro

Formando/a

Sofia Lisboa

Educador/a cooperante

Paula Guimarães

Supervisor/a da ESE

Ana Joia Silva

Sara Almeida

Joa Cruz

Adriana Martins

Ana Luísa Eça

Equipa de estagiários/as

Juliana Monteiro

ANEXOS TIPO B

NM